



HAL
open science

Filles et garçons de lycée professionnel

Prisca Kergoat, Valérie Capdevielle-Mougnibas, Amélie Courtinat-Camps,
Julie Jarty, Benjamin Saccomanno

► **To cite this version:**

Prisca Kergoat, Valérie Capdevielle-Mougnibas, Amélie Courtinat-Camps, Julie Jarty, Benjamin Saccomanno. Filles et garçons de lycée professionnel : Diversité et complexité des expériences de vie et de formation. *Éducation & formations, DEPP*, 2017, Voie professionnelle : choix d'affectation, conditions de vie, conditions de travail, pp.7-24. 10.48464/halshs-01576238 . halshs-01576238

HAL Id: halshs-01576238

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01576238>

Submitted on 22 Aug 2017

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NoDerivatives | 4.0 International License

FILLES ET GARÇONS DE LYCÉE PROFESSIONNEL

Diversité et complexité des expériences de vie et de formation

Prisca Kergoat

CERTOP, CNRS-UMR 5044, université Toulouse Jean Jaurès, Céreq

Valérie Capdevielle-Mougnibas

LPS-DT-EA 1697, université Toulouse Jean Jaurès

Amélie Courtinat-Camps

LPS-DT-EA 1697, université Toulouse Jean Jaurès

Julie Jarty

CERTOP, CNRS-UMR 5044, université Toulouse Jean Jaurès

Benjamin Saccomanno

CERTOP, CNRS-UMR 5044, université Toulouse Jean Jaurès, Céreq

Cette contribution pluridisciplinaire (psychologie et sociologie) présente la synthèse d'une étude qualitative réalisée auprès d'enseignantes et d'enseignants des deux sexes, et d'élèves de lycées professionnels, scolarisés en première et terminale bac pro, dans des métiers relevant des domaines de la construction (spécialités du bâtiment) et des services aux personnes (spécialités plurivalentes sanitaires et sociales). La perspective théorique adoptée privilégie l'étude de l'interstructuration des processus sociaux et psychologiques qui participent à la construction des expériences. L'analyse des données (questionnaires informatisés et entretiens semi-directifs) mobilise une approche en clusters qui a permis la construction d'une typologie en cinq classes. Les résultats montrent la diversité et la complexité des expériences des élèves de LP, l'importance de la relation aux enseignantes et aux enseignants ainsi que la fonction subjective des conduites de transgression fortement générées. Les auteurs insistent sur la nécessaire prise en compte des enjeux de la construction identitaire à l'adolescence pour expliquer les conditions de vie et de formation des filles et des garçons de LP, construction identitaire qui se déploie dans des contextes pluriels, fortement ségrégués et soumis à l'influence des rapports sociaux de sexe, de classe, d'origine et de génération.

Depuis quelques années, la littérature scientifique souligne l'importante hétérogénéité des classes populaires [SCHWARTZ, 2011] : celles-ci sont tout aussi différenciées culturellement que stratifiées socialement. Ces processus de différenciation, accentués par la montée des inégalités intracatégorielles, ont des répercussions importantes tant sur les conditions d'existence que sur la manière dont ils et elles se représentent et pratiquent le monde social. Pour donner sens et forme à l'hétérogénéité qui caractérise également les publics de l'enseignement professionnel, PALHETA [2012] pose l'hypothèse d'une homologie entre l'espace des habitus populaires et l'espace des filières professionnelles. Cette entrée permet de penser la distribution des publics dans l'espace de l'enseignement professionnel, mais laisse ouverte une double question qui fait l'objet de cette contribution. Étudier l'expérience des élèves de lycées professionnels (LP) nécessite d'appréhender la diversité et la complexité des expériences en cours de formation, telles qu'elles se déploient au sein de mêmes filières professionnelles, il importe de ce fait de préciser quels sont les outils à adopter pour repérer les processus subjectifs et sociaux susceptibles de contribuer à la construction de rapports différenciés à la formation.

Centrée sur l'analyse des conditions de vie et d'études en lycée professionnel (LP), cette contribution¹, issue d'une étude pluridisciplinaire², vise à étudier le sens que les élèves de LP, en première et terminale bac pro et leurs enseignantes et leurs enseignants accordent à leurs expériences de formation et de travail. Les élèves interrogés sont principalement formés à des métiers relevant de deux grands domaines de formation : celui de la construction (spécialités du bâtiment³) et celui des services aux personnes (spécialités plurivalentes sanitaires et sociales⁴).

La démarche adoptée se fonde sur le fait que les conditions de vie et d'études doivent être analysées comme des processus complexes, susceptibles de prendre des formes diverses, qui ne peuvent être dissociées des caractéristiques des contextes de formation et des savoirs qui y sont enseignés ainsi que de l'expérience sociale et subjective des élèves concernés. Aussi, il convient de ne pas lire les facteurs susceptibles d'influencer cette expérience de manière restreinte et mécaniste, au travers du seul prisme des événements ou pratiques qui se dérouleraient dans l'établissement scolaire. À cette fin, il s'avère nécessaire d'intégrer d'autres univers comme ceux du travail, du groupe de pairs et de la famille. Il s'agit de montrer

1. Elle repose sur une recherche pluridisciplinaire intitulée *Du bien-être au sens de l'expérience des élèves et des enseignant.e.s de lycée professionnel*. Elle a été commanditée et financée par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), le Défenseur des droits et le Commissariat général à l'égalité des territoires (anciennement l'AcSé), et coordonnée par Prisca Kergoat.

2. Ce programme de recherche s'inscrit dans une perspective interdisciplinaire socioconstructiviste. Il n'a pas pour visée de rassembler des savoirs au-delà des disciplines afin de produire des contenus et des méthodes spécifiques. Il s'agit de travailler sur différents aspects de la même problématique à partir d'un processus dans lequel chaque chercheur est invité à développer une capacité d'analyse et de synthèse des données recueillies selon les perspectives de plusieurs disciplines [NISSANI, 1995]. Ce processus implique une articulation des savoirs qui entraîne, par approches successives, comme dans un dialogue, des réorganisations partielles des champs théoriques en présence [DE BÉCHILLON, 1997] sans pour autant contraindre chaque chercheur à sortir des frontières de sa discipline et à abandonner les objets qui lui sont spécifiques. Ainsi, l'interprétation des données se fait à partir d'un retour au cadre disciplinaire de chaque chercheur (théorie des rapports sociaux pour les sociologues et approche socioculturelle du développement pour les psychologues) qui bénéficie, pour étudier la complexité des expériences des acteurs concernés, de l'accès à des observables qu'il n'a pas d'habitude l'opportunité de prendre en compte (par exemple le rôle des institutions pour le psychologue ou les processus de construction identitaire pour le sociologue).

3. Bac pro AVMS (aluminium-verre-matériaux de synthèse), bac pro Technicien en installation des systèmes énergétiques et climatiques ; bac pro Technicien d'études du bâtiment : ORGO (organisation et réalisation du gros œuvre) ; BAC PRO TEBAA (assistant en architecture).

4. Bac pro ASSP (accompagnement, soins et services à la personne) et BAC PRO SPVL (services de proximité et vie locale).

la nécessité de prendre en compte le sens et la valeur de l'expérience, en étant attentif à la dialectique existant entre les processus d'acculturation et de personnalisation [MALRIEU, 2003], étant entendu que le processus de socialisation consiste en une interstructuration des sujets et des formes de vie sociale⁵.

De ce fait, l'analyse ne peut faire l'impasse sur la façon dont les rapports sociaux (de sexe, de classe, d'origine et de génération) s'articulent [KERGOAT D., 2000] et se construisent au sein d'espaces ségrégués et hiérarchisés. De la même façon, elle doit tenter de mettre à jour les façons dont les élèves se confrontent aux situations et, par-là, produisent des rapports au monde marqués par des formes d'autonomie subjective, sociale et culturelle.

Dans ce cadre, notre approche pluridisciplinaire s'est avérée précieuse pour formaliser l'articulation entre éléments contingents, processus sociaux et psychologiques qui font de l'engagement de (très) jeunes adultes dans leur formation une réponse à la problématique subjective de chacun, telle qu'elle est susceptible de se déployer dans un contexte culturel et sociohistorique donné⁶.

La première partie de cet article se consacre à la présentation du dispositif méthodologique. Les deuxième et troisième parties présentent quelques résultats de la recherche en insistant d'abord sur la diversité des expériences, puis sur leur complexité.

UN DISPOSITIF MÉTHODOLOGIQUE AU SERVICE D'UNE APPROCHE COMPRÉHENSIVE

Pour atteindre nos objectifs, nous avons privilégié une approche compréhensive fondée sur la mise en œuvre d'une méthodologie qualitative mixte, en deux volets, considérant à chaque fois le point de vue des élèves et de leurs enseignantes et de leurs enseignants.

Étude extensive par questionnaires : une perspective exploratoire à visée descriptive

Le premier volet de la recherche a consisté à réaliser un recueil de données extensif *via* deux questionnaires informatisés (*limesurvey*), le premier à l'attention des élèves et le second à l'attention des enseignantes et des enseignants.

5. L'acculturation consiste en un processus d'appropriation des multiples modèles socioculturels qui parviennent à l'individu *via* la médiation d'autrui dans des relations interpersonnelles et des rapports sociaux hiérarchisés. Il se fonde sur l'apprentissage et l'intériorisation des valeurs, des normes et schémas d'action en vigueur dans les différents milieux d'insertion dans lesquels il évolue [MALRIEU, 2003]. Second versant de cette conception de la socialisation active et plurielle [BAUBION-BROYE, DUPUY, PRÉTEUR, 2013], « *la personnalisation est une action en vue de restructurer les systèmes d'attitudes et les cadre de référence élaborés dans les pratiques d'éducation* » [MALRIEU et MALRIEU, 1973, p. 41]. Elle se réalise en réaction « *aux processus d'aliénation inhérents aux contradictions des institutions* » [op. cit., 1973, p. 40]. Dans ce modèle, le développement de la personne relève d'une interstructuration du sujet et des institutions qui se joue dans cette « *socialisation bi-face où entre acculturation et personnalisation il n'y a pas opposition mais corrélation* » [op. cit., 1973, p. 41].

6. Historiquement, depuis les années 1970, les pouvoirs publics et gouvernements en présence visent tous à ajuster l'enseignement professionnel aux mouvements de l'économie et de l'emploi. À notre époque, dans un contexte de recrudescence du chômage des jeunes, le développement de la formation professionnelle et technologique est présenté comme un objectif prioritaire. Dans ce cadre, les LP, chargés de former les ouvriers et employés de demain, occupent un rôle de premier plan. Néanmoins, même si, en 2009, la réforme du baccalauréat professionnel en trois ans a contribué à une revalorisation symbolique de l'enseignement professionnel auprès des élèves et de leurs familles [TROGER et BERNARD, 2016], force est de constater qu'au terme de l'ensemble des réformes qui depuis trente ans ont tenté d'obtenir une reconnaissance sociale du LP, il reste dans notre pays très disqualifié [KERGOAT, CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS et alii, 2016].

Le recueil de données a été effectué dans quatre lycées professionnels et un lycée polyvalent. L'objectif était non seulement de comparer des zones géographiques distinctes (zones urbaine ou rurale) renvoyant à des espaces socio-éducatifs différenciés [MOREAU, 2003], mais aussi de saisir les effets de la (non) mixité sexuée. Un autre critère d'inclusion était qu'au minimum un domaine de formation soit commun aux établissements à prédominance numérique masculine ou féminine.

Notre terrain se répartit entre l'Île-de-France et Midi-Pyrénées. En Île-de-France, un lycée professionnel et un lycée polyvalent ont été retenus dans deux grandes villes de la proche périphérie parisienne. En Seine-Saint-Denis d'abord, nous nous sommes rendus dans un lycée polyvalent qui comptait à ce moment-là 1 797 élèves, dont 514 dans l'une des sections professionnelles formant aux métiers des services à la personne et à la collectivité. Ces sections étaient alors féminisées à 72 %, soit 372 filles présentes dans les filières professionnelles de cet établissement. Le second établissement d'Île-de-France était situé dans l'Essonne et formait aux métiers du bâtiment 345 élèves avec une part de filles inférieure à 10 %. En Midi-Pyrénées, deux lycées professionnels ont été retenus au centre d'une grande ville, l'un formant aux métiers du bâtiment (522 élèves dont 44 filles) et l'autre aux métiers relevant des services à la personne (670 élèves dont 631 filles). Un troisième établissement de la même région a été enquêté, cette fois en zone rurale : il s'agit d'un lycée professionnel formant aux métiers de la restauration et des services à la personne qui accueillait au moment de l'enquête 357 élèves dont 229 filles.

Selon les objectifs fixés par le protocole d'enquête, ce dernier établissement aurait dû accueillir une population mixte. Néanmoins, ce critère n'a pu être complètement respecté. Il a été en effet impossible d'identifier au niveau des régions retenues un établissement intégrant les deux spécialités sélectionnées (métier du bâtiment et services à la personne) et comprenant, au minimum, un tiers des deux sexes. Cette situation montre une fois encore la forte ségrégation entre métiers et espaces d'hommes d'une part, métiers et espaces de femmes d'autre part [MOREAU, 1995].

Le premier questionnaire, adressé aux élèves, est composé de 84 questions⁷. Le recueil a été organisé sur les temps de classe, en salle informatique. L'échantillon d'étude se compose de 963 élèves (534 lycéennes et 429 lycéens). Les lycéennes et lycéens scolarisés en première et terminale bac pro se répartissent sur 11 spécialités de formation et ont entre 15 et 23 ans. 97 % ont entre 16 et 20 ans.

L'utilisation de ce questionnaire présentait un double intérêt. Il nous a d'abord permis de réaliser une description de la population permettant de recenser des données sociodémographiques, de reconstituer des itinéraires scolaires, d'obtenir des informations sur l'état de santé des élèves, d'appréhender les dynamiques et processus à travers les rapports au collège, à l'orientation et à la formation en LP sur deux scènes que sont l'établissement (dont la classe) et les lieux de stage. Outre la visée descriptive, le questionnaire a aussi permis de

⁷. Le questionnaire « élèves » a été construit en s'inspirant notamment des études suivantes : « *Étude des effets des dispositifs pédagogiques de l'enseignement professionnel sur les savoirs, les compétences et les représentations des apprenants. Genèse des ruptures dans les parcours de formation des lycéens et apprentis professionnels de niveau V* » construit par le laboratoire Psychologie de la socialisation – Développement et Travail (LPS-DT, EA 1697) [CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS, 2008] ; « *Les apprentis ligériens en 2006-2007. Enquête sociographique* » construit par MOREAU [2008], les enquêtes « *Génération* » du Céreq ainsi que deux échelles de mesure du bien-être [KONU et RIMPELLA, 2002] et du climat de classe [BENNACER, 2005].

tester, dans une perspective exploratoire, l'existence de liens entre un grand nombre de dimensions et d'envisager plusieurs hypothèses explicatives.

Le second questionnaire, renseigné par 62 enseignantes et enseignants des cinq établissements (35 hommes et 27 femmes), âgés de 25 à 63 ans, a essentiellement permis de décrire la population enseignante, à travers ses caractéristiques sociodémographiques et les trajectoires scolaires et professionnelles, puis d'entrevoir quelques hypothèses quant à leur vécu subjectif du LP et leur regard sur celui de leurs élèves.

En ce qui concerne l'analyse des données, conformément à notre perspective systémique, nous avons adopté une approche multidimensionnelle, car elle permet une connaissance dialectique et fine des différentes variables susceptibles de participer à l'expérience des élèves de LP. Nous avons privilégié une approche par typologie, permettant d'approcher la complexité des liens entre dimensions. Les questions relatives à l'auto-évaluation des résultats scolaires, au sens de l'orientation, au rapport à l'avenir, au sens de l'expérience du collège, du lycée et de l'entreprise, mais aussi aux pratiques de recherche de stage, au rapport à l'apprendre et au travail (104 variables actives ont été prises en compte) ont fait l'objet d'une construction spécifique (analyse en cluster) fondée sur plusieurs étapes : la réalisation d'une analyse factorielle des correspondances multiples (AFCM)⁸ puis d'une classification hiérarchique ascendante (CHA)⁹ [EVRARD, PRAS, ROUX, 2003]. Enfin, une analyse discriminante (AD) pas à pas [KINNEAR et GRAY, 2005] est réalisée pour tester la validité de la typologie obtenue. L'AD montre qu'une partition en cinq classes est celle qui permet d'ordonner de manière optimale nos observations (75 % d'entre elles sont correctement classées). Nous avons ainsi identifié cinq groupes d'élèves présentant un rapport différent à la formation.

Nous avons également croisé cette variable de classification avec quatre variables sociodémographiques sélectionnées : âge, sexe, nationalité, origine sociale. Ces résultats permettent ainsi de rompre avec une vision homogène des lycéens professionnels et d'appréhender la diversité et la complexité des expériences.

Une étude qualitative attentive à la dynamique des processus

Le second volet de la recherche a consisté en une enquête par entretiens, dans une visée compréhensive, auprès de 27 lycéennes et lycéens de lycées professionnels (11 filles et 16 garçons) sélectionnés en fonction de leur affectation aux profils construits dans le cadre de l'analyse en cluster du volet extensif. Nous avons tenté, quand cela était possible, de rencontrer au moins cinq lycéennes ou lycéens pour chacune des classes identifiées. Le choix a été réalisé en fonction des élèves qui avaient accepté le principe de l'entretien et laissé leurs coordonnées dans le questionnaire. Les entretiens d'une durée d'une heure environ ont tous

8. Cette première étape d'analyse factorielle en composante multiple (AFCM) a permis de résumer l'information en un nombre réduit d'axes de discrimination, permettant ainsi de structurer les données. Après avoir examiné les valeurs propres (règle de Kaiser) et leur courbe (test du coude de Cattell) ainsi que les contributions des variables aux différents axes factoriels [EVRARD, PRAS, ROUX, 2003], nous avons retenu les quatre premiers axes dégagés de cette analyse.

9. La seconde étape de construction des clusters consiste à construire des groupes d'observations à partir de leurs coordonnées sur ces axes, issus de l'AFCM. Nous avons réalisé une CHA à partir des 104 variables actives (items se distribuant selon une loi normale). Ce type d'analyse permet de produire des suites de partitions en classes emboîtées, l'objectif étant le regroupement des observations en classes homogènes et différenciées. Pour réaliser la CHA, nous avons opté pour un processus hiérarchique ascendant regroupant pas à pas les sujets, à partir de la méthode de Ward qui retient les groupements qui sont les plus distincts et qui maximisent la variance inter-groupes. Afin de rendre comparables les unités originales ayant servi à mesurer chacune des variables étudiées, nous avons utilisé des variables centrées réduites [EVRARD, PRAS, ROUX, 2003].

été effectués dans l'enceinte des établissements, sur les périodes de cours. Chaque entretien a fait l'objet d'un enregistrement et d'une retranscription dans le respect des règles de confidentialité.

Afin d'approfondir les hypothèses issues de l'analyse exploratoire des questionnaires, ce volet s'est davantage attaché à analyser la complexité de l'expérience sociale, scolaire et professionnelle des élèves. Il s'agit ici de porter attention aux dynamiques et aux processus, qui participent à la construction des expériences en privilégiant une analyse qui donne toute sa place aux processus d'acculturation et de personnalisation et à l'emprise des rapports sociaux, notamment les rapports sociaux de sexe. Pour ce faire, le guide d'entretien s'est focalisé sur quatre dimensions : la trajectoire scolaire, le sens de l'expérience dans l'établissement, durant les stages ainsi qu'au sein de la famille.

Enfin, pour compléter ces résultats et trianguler nos sources, nous avons rencontré en entretiens 15 de leurs enseignantes et enseignants dont les représentations et les pratiques sont susceptibles d'agir sur les élèves. Ce second recueil nous a ainsi permis de comprendre et appréhender plus avant la complexité des expériences des élèves des LP en intégrant les représentations que les enseignantes et les enseignants se font de leurs élèves et de leurs conditions de formation puis les influencent en retour, mais aussi en rendant compte de la manière dont ces enseignantes et ces enseignants « vivent » eux-mêmes leur métier au sein d'un environnement professionnel, généralement décrit comme « difficile ».

DIVERSITÉ DES EXPÉRIENCES DES ÉLÈVES DE LYCÉE PROFESSIONNEL

Entre homogénéité et hétérogénéité des publics

Le public des LP partage des caractéristiques qui le distinguent autant des élèves de l'enseignement général que des apprenties et des apprentis du secondaire. Tout d'abord leurs origines populaires : les élèves de LP ont plus souvent des parents ouvriers et employés que ceux de l'enseignement général et ont des parents moins stabilisés dans l'emploi que les apprenties et les apprentis. En matière de mixité, les filles sont moins représentées en LP qu'au sein de l'enseignement général, mais le sont davantage qu'en apprentissage. Les élèves de nationalité étrangère ou issus de l'immigration sont, quant à eux, largement plus représentés en LP qu'au sein de l'enseignement général et de l'apprentissage. Conformément à la littérature¹⁰, nos résultats confirment l'importance de la ségrégation des espaces de la formation professionnelle et c'est cette ségrégation qui donne l'illusion d'une homogénéité des publics de LP.

Si les élèves représentent une population massivement d'origine populaire, cette affirmation s'avère insuffisante pour caractériser le public de LP. À partir d'un indicateur global (regroupant l'appartenance socioprofessionnelle et le niveau d'étude des mères et des pères), quatre milieux socioculturels ont été dégagés : 29 % de la population est de milieu très populaire, 28 % de milieu populaire, 19 % relève du milieu intermédiaire et 16 % du milieu favorisé. Nos données révèlent ainsi la présence, même si elle reste minoritaire, d'élèves appartenant aux catégories intermédiaires, voire favorisées. Elles révèlent aussi et surtout, une forte diversité à l'intérieur

10. Sur ce sujet : ARRIGHI et GASQUET [2010], PALHETA [2012], MOREAU [2013] et KERGOAT [2015].

même de la catégorie dite populaire, marquée par le nombre des élèves issus des franges les plus précarisées. Outre l'importance des pères employés ou ouvriers et des mères employées ou ouvrières, la situation professionnelle et sociale des parents est éloquente : 33 % des mères et 30 % des pères sont au chômage, au foyer, retraités ou décédés. Ces résultats appuient la thèse défendue par PALHETA selon laquelle « *une fraction importante des classes populaires est soumise à un processus de reproductivité* » [PALHETA, 2012, p. 27]. Or l'appartenance à ces différents milieux sociaux se combine tant à un vécu différent de l'orientation et de la formation qu'à une représentation différenciée de leur devenir scolaire et professionnel. Sans surprise, alors que les élèves de milieu très populaire sont nettement plus nombreux à souhaiter entrer rapidement sur le marché du travail que les élèves d'origine favorisée (36,5 % contre 21 %), ces derniers sont 53 % à envisager une poursuite d'études dans l'enseignement supérieur. C'est ainsi que plus l'origine sociale est favorisée, plus les élèves sont nombreux à se projeter comme technicien du supérieur et non comme ouvrier ou employé (14 % contre 8 % des élèves d'origine très populaire, 6 % des élèves d'origine populaire et 8 % des catégories intermédiaires).

Outre la position sociale, le questionnaire met en exergue des écarts importants entre les filles et les garçons. En premier lieu, les parcours scolaires sont différenciés, les filles sont davantage issues de la filière générale, ont moins redoublé et sont un peu plus jeunes que les garçons¹¹. Si elles apparaissent davantage critiques sur l'organisation de l'établissement, elles déclarent davantage que les garçons être satisfaites de leur orientation (23 % contre 16 %) et entrer en LP pour satisfaire une passion (33 % contre 23 %). Alors que les garçons déclarent davantage que les filles entrer en LP pour pouvoir travailler rapidement (29 % contre 18 %), pour quitter l'école (10 % contre 4 %) et qu'ils sont relativement peu nombreux à envisager une poursuite d'études (33 % contre 45 %), ils se projettent nettement moins que les filles dans un statut d'ouvrier ou d'employé (54,5 % contre 76 %). Une troisième dimension particulièrement saillante est celle de la représentation de soi comme élève : les filles se décrivent comme plus stressées (38 % contre 22 %), plus motivées (85 % contre 78 %), plus attentives en classe (81 % contre 72 %) et plus travailleuses (41 % contre 5 %) que leurs homologues masculins. Une forte disparité qui ne peut cependant être analysée sans prendre en compte la situation effective de non-mixité. La séparation historique entre métiers dits féminins et métiers dits masculins, associée à la création, en 2001 des « lycées de métiers » (lycée des métiers des soins à la personne *versus* lycées des métiers du bâtiment pour ce qui concerne notre enquête) ont conduit à ce que, au sein d'un même établissement, d'une même classe ou d'un lieu de stage, filles et garçons, femmes et hommes, ne se côtoient pas [MOREAU, 1995 ; KERGOAT, 2014 b]. Les données issues de nos questionnaires sont sans appel : les deux lycées professionnels des métiers du bâtiment regroupent plus de 90 % de garçons, ceux relevant des services à la personne et à la collectivité regroupent 72 % de filles pour l'établissement de la région parisienne et 94 % pour celui de la région Midi-Pyrénées. Le dernier, en zone rurale, que nous souhaitons mixte intègre 64 % de filles. L'enchevêtrement de la division sexuée des espaces, des savoirs et des métiers est si prononcé qu'il n'est pas toujours évident d'appréhender l'impact du genre, de la spécialité ou de la situation de non-mixité.

En ce qui concerne les origines ethniques, nos résultats montrent combien la prise en compte de cette dimension s'avère nécessaire. La ségrégation ethnique s'articule à la ségrégation sociale et à celle de genre. Nous avons découvert des établissements entiers dont l'origine des élèves (imputée ou supposée) semblait indiquer une origine étrangère (notamment dans

11. Pour une analyse plus détaillée des itinéraires voir KERGOAT, CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS *et alii* [2016].

les établissements de la région parisienne). Nos résultats indiquent que 20 % des élèves sont de nationalité étrangère ou ont la double nationalité et que 44 % des pères et 41 % des mères sont nés dans un pays étranger. Reste qu'en n'intégrant pas le lieu de naissance des grands-parents dans nos questionnaires, nos résultats sous-estiment très certainement leur présence au sein des établissements. Le traitement des questionnaires souligne les écarts entre les enfants dont les parents sont nés en France et les enfants nés ou dont les parents sont nés à l'étranger. Ces derniers sont plus souvent issus des fractions les plus populaires et ont une plus forte probabilité d'avoir un père ouvrier ou au chômage et une mère inactive. L'analyse « toutes choses égales par ailleurs » permet d'affiner cette première distinction et de souligner l'importance des différenciations internes. Les élèves originaires de l'Europe du Sud, de Turquie, ou celles et ceux arrivés récemment en France ou en Métropole (élèves provenant de Mayotte par exemple) ont une perception de la formation, et tout particulièrement du métier, nettement plus positive que les élèves originaires du Maghreb. En effet, lors des entretiens, les garçons originaires du Maghreb soulignent les pratiques discriminatoires dont ils ont été l'objet durant la recherche de stages et expriment, plus souvent que les autres, un rapport contrarié à l'orientation et au métier.

Comment rendre compte des résultats du questionnaire et, plus précisément, comment organiser et donner sens à l'hétérogénéité des réponses des élèves ? Une des solutions apportées a été de construire une typologie qui permet, dans une perspective interactionniste, d'examiner les liens entre des dimensions trop souvent étudiées de manière indépendante.

La typologie : de l'intérêt de faire émerger des configurations

L'analyse réalisée nous a permis de discriminer cinq profils de lycéens et lycéennes.

La **classe 1** (n = 313 ; 32,5 %) brosse le portrait d'une fille, inscrite en première bac pro, d'origine étrangère. L'analyse « toutes choses égales par ailleurs » montre que le fait d'avoir une mère ouvrière augmente la probabilité d'appartenir à cette classe. La représentation de soi en tant qu'élève est relativement positive, que ce soit au collège ou au lycée (« intéressée », « travailleuse », « attentive », « motivée »). Ceci étant, elle affirme ne pas être heureuse et être stressée au collège et au lycée. Elle souligne que l'atmosphère de la classe au lycée n'est ni calme ni paisible, elle n'éprouve pas non plus de plaisir à être avec les autres élèves. Elle entretient des relations difficiles avec les enseignantes et les enseignants. Cette lycéenne affirme que tous les enseignements (professionnels, généraux) sont difficiles, mais intéressants. Elle aime apprendre avec les patronnes et les patrons, mais n'aime pas apprendre avec les enseignantes et les enseignants, surtout de matière générale. Elle dit vouloir apprendre pour être capable de faire un métier précis. Elle rencontre donc d'importantes difficultés sur le plan de la socialisation. Elle se dit victime de violences et de discriminations à cause du nom, du look et de l'apparence physique. Satisfaite de son orientation en LP, elle aurait cependant souhaité entrer en apprentissage. Cette lycéenne prototypique est entrée en filière professionnelle pour trouver un métier qui lui convient, devenir adulte et travailler rapidement. Pour elle, le métier qu'elle prépare est un métier valorisé, dont le travail est intéressant, mais inconciliable avec la vie familiale. En stage, elle indique réaliser un rêve, quoiqu'ayant tout de même le sentiment d'être débordée et d'être exploitée. Après l'obtention du baccalauréat, elle souhaite entrer sur le marché du travail.

La **classe 2** (n = 224 ; 23,3 %) décrit un garçon, inscrit en première bac pro, d'origine étrangère. Là encore, l'analyse « toutes choses égales par ailleurs » révèle la prépondérance des mères

insérées sur le marché du travail formel, essentiellement des mères employées. Ce lycéen prototypique est entré en filière professionnelle pour trouver un métier qui lui convient, mais aussi pour satisfaire une passion. L'auto-évaluation du cursus au collège est très positive, ainsi que la représentation de soi en tant qu'élève, que ce soit au collège ou au lycée (« heureux », « intéressé », « travailleur », « attentif », « discipliné », « motivé ». Il dit aimer aller au collège et au lycée. Cet élève souligne que l'atmosphère de la classe au lycée est calme et paisible et qu'il a plaisir à être avec les autres élèves. Il entretient de bonnes relations avec les enseignantes et les enseignants. Ce lycéen affirme que les enseignements sont intéressants et pas difficiles. Il aime apprendre avec tous les professeurs (enseignement général/enseignement professionnel), mais aussi avec son patron ou tuteur en entreprise. Il dit vouloir apprendre pour être capable de faire un métier précis et devenir autonome. Aucune difficulté sur le plan de la socialisation n'est repérée. Il n'éprouve aucun sentiment de discrimination. En stage, ce lycéen prototypique indique être heureux et ne pas éprouver de stress. Il n'éprouve pas de difficulté sur les tâches liées au stage. Le plus important pour lui est d'apprendre le métier et le stage est l'occasion de réaliser un rêve. Il n'affiche pas de préférence particulière pour les périodes en entreprise ou au lycée. Il est satisfait de son orientation en LP et s'inscrit dans une logique d'adhésion par rapport à sa formation. Pour lui, le métier qu'il prépare est un métier valorisé, dans lequel les conditions de travail sont bonnes, l'ambiance agréable, le travail intéressant et qui apparaît conciliable avec la vie personnelle. Après l'obtention du baccalauréat, il souhaite poursuivre ses études dans l'enseignement supérieur, et ce dans le même domaine.

La **classe 3** (n = 176 ; 18,3 %) fait apparaître une fille, inscrite en première bac pro, de nationalité française, dont l'analyse « toutes choses égales par ailleurs » montre une surreprésentation des enfants de mères maghrébines et de pères ouvriers. L'auto-évaluation du cursus au collège est moyenne. Elle est satisfaite de son orientation en LP et s'inscrit dans une logique d'adhésion par rapport à son orientation. Cette lycéenne prototypique est entrée en filière professionnelle pour trouver un métier qui lui convient, pour satisfaire une passion, mais aussi pour avoir le bac. La représentation de soi en tant qu'élève est positive, que ce soit au collège ou au lycée (« heureuse », « attentive », « disciplinée », « motivée »). Elle dit aimer aller au collège et au lycée. Cette lycéenne affirme que tous les enseignements (professionnels, généraux, etc.) sont intéressants et pas difficiles. Elle n'aime pas apprendre avec les enseignants de matières générales ni même seule, en revanche elle apprécie d'apprendre avec les professeurs d'enseignements techniques. Cette élève souligne que l'atmosphère de la classe au lycée n'est pas calme et paisible, néanmoins elle éprouve du plaisir à être avec les autres élèves. Elle entretient de bonnes relations avec les enseignantes et les enseignants. Elle ne rencontre pas de difficulté de socialisation. Elle n'éprouve aucun sentiment de discrimination. Elle dit vouloir apprendre pour être capable de faire un métier précis et pour savoir des choses qui lui serviront plus tard. En stage, cette lycéenne prototypique indique être heureuse. Le plus important pour elle, ce n'est pas d'apprendre le métier, mais l'ambiance de travail. La principale difficulté éprouvée en stage est de ne pas savoir quoi faire. Elle n'affiche pas de préférence particulière pour les périodes en entreprise ou au lycée. Pour elle, le métier qu'elle prépare est un métier valorisé, dans lequel les conditions de travail sont bonnes, l'ambiance agréable, le travail intéressant et qui apparaît conciliable avec la vie familiale. Après l'obtention du baccalauréat, elle souhaite poursuivre ses études dans l'enseignement supérieur, et ce dans le même domaine.

La **classe 4** (n = 128 ; 13,3 %) dépeint un garçon, inscrit en terminale bac pro, ayant une double nationalité et dont le père exerce une profession intermédiaire, souvent celle de technicien.

Il indique avoir parfois séché les cours au collège, mais les sèche plus souvent au lycée, y compris en stage. Il n'est pas satisfait de son orientation en LP et dit ne pas avoir eu le choix. Il indique avoir aimé le collège, mais admet ne pas aimer aller au LP. Il n'entretient pas de bonnes relations avec les enseignantes et les enseignants, mais il affirme que les enseignements généraux, contrairement aux enseignements techniques, sont intéressants. Il dit vouloir apprendre pour acquérir une culture générale et faire plaisir à ses parents. L'important est d'obtenir le bac et non d'apprendre un métier. Il préfère cependant le lycée au stage. En stage, ce lycéen prototypique est stressé et malheureux. Il lui arrive de ne pas savoir quoi faire et a le sentiment d'être débordé. Il éprouve des difficultés sur toutes les tâches liées au stage. Le métier qu'il prépare est un métier dévalorisé, dans lequel les conditions de travail sont mauvaises, l'ambiance désagréable, le travail est inintéressant et apparaît inconciliable avec la vie familiale. Il se dit victime de discrimination à cause du nom. Après l'obtention du baccalauréat, il souhaite poursuivre dans l'enseignement supérieur et dans un autre domaine.

Enfin, la **classe 5** (n = 122 ; 12,7 %) permet de décrire un garçon, inscrit en terminale bac pro, français d'origine et qui, « toutes choses égales par ailleurs », a une probabilité plus élevée d'avoir un père qui a fait des études supérieures. Il a redoublé et a une auto-évaluation négative de son cursus au collège. Il n'est pas satisfait de son orientation en LP et aurait préféré entrer en apprentissage. La représentation de soi en tant qu'élève est très négative, c'est un lycéen malheureux. Il n'entretient pas de bonnes relations avec les enseignantes et les enseignants et éprouve des difficultés de socialisation. Il dit sécher les cours et ne pas aimer aller au lycée. S'il affirme que les enseignements généraux sont intéressants, il n'aime apprendre ni avec les professeurs d'enseignements généraux ni avec les professeurs d'enseignements techniques. Il dit vouloir apprendre pour trouver du travail, mais aussi pour faire plaisir à ses parents. Ce lycéen prototypique est entré en filière professionnelle pour ne pas rester sans rien faire et travailler rapidement. En stage, il indique ne pas être stressé. Le plus important pour lui, c'est l'ambiance et non les conditions de travail. En stage, il se sent reconnu à sa juste valeur. Il affiche une préférence particulière pour les périodes en entreprise. Pour lui, le métier qu'il prépare est un métier dévalorisé, dans lequel les conditions de travail sont mauvaises, l'ambiance désagréable, le travail est inintéressant et apparaît inconciliable avec la vie personnelle. Après l'obtention du baccalauréat, il souhaite entrer sur le marché du travail.

Cette typologie a pour premier intérêt de déconstruire la représentation uniforme et quelque peu stéréotypée des élèves de LP qui sont bien souvent définis par la négative (résultats scolaires faibles, trajectoires chaotiques, rapports conflictuels à l'école, etc.) et en opposition aux élèves de l'enseignement général. Cette analyse en cluster souligne non seulement la diversité des formes d'expériences, mais aussi leur complexité : la mise en relation de différentes dimensions (sens de l'orientation, rapport au collège, au lycée, au métier et au travail) permet de dessiner des configurations variées.

Nos résultats soulignent l'intérêt d'une perspective diachronique centrée sur une temporalité qui tienne davantage compte du temps présent, des pratiques déployées sur différentes scènes, mais aussi d'une perspective synchronique visant l'analyse des processus d'intersignification co-construits en fonction de la diversité des expériences dans des contextes de socialisation pluriels. Ainsi, l'expérience du LP se construit non pas uniquement en fonction des conditions d'orientation et de la construction du projet professionnel, mais aussi des relations interpersonnelles qui se jouent dans l'enceinte de l'établissement, de l'entreprise, de la famille et des enjeux propres à la problématique adolescente.

COMPLEXITÉ DES EXPÉRIENCES DES ÉLÈVES DE LYCÉE PROFESSIONNEL

Ce sont donc à partir de deux dimensions – les relations à autrui et la question adolescente – qu'il s'agit de penser la complexité des expériences. Toutes deux sont révélatrices de l'importance des processus d'acculturation et de personnalisation comme des rapports sociaux et de la manière dont ils s'articulent et se soutiennent mutuellement. Cette entrée, bien que non exhaustive, est transversale à l'ensemble des contextes observés (établissement, classe, lieu de stage et famille). Le choix a cependant été, dans le cadre de cet article, de se focaliser sur deux scènes, l'établissement et la classe¹², et de privilégier une analyse en termes de rapports sociaux de sexe.

Se construire dans les relations : incontournable enjeu de la socialisation lycéenne

Pour évoquer la qualité des relations et comme l'observe également JELLAB [2008], les lycéennes et les lycéens opèrent spontanément une comparaison avec celles vécues au collège (ou dans les lycées généraux pour les élèves qui en sont issus). Tous et toutes évoquent le sentiment d'être davantage connus et reconnus par les enseignantes et les enseignants de LP et ceci s'avère d'autant plus vrai que l'évaluation de la scolarité au collège est négative. Un grand nombre avait le sentiment d'être méprisé, ignoré, assigné à une place, celle du « mauvais élève ». Ils et elles décrivent des situations où les enseignantes et les enseignants sont entièrement tournés vers l'acquisition des connaissances et le maintien de la discipline. Notons que la comparaison ne s'effectue pas tant sur les pratiques pédagogiques, ni sur les qualités de pédagogue des enseignantes et des enseignants, mais bien plutôt sur la nature de leur relation [CHARLOT, 1999 ; JELLAB, 2001 ; BERNARD et TROGER, 2013]. Les élèves se disent plus respectés qu'avant : 68 % de celles et ceux qui se disaient « pas respectés » par les enseignantes et les enseignants de collège se déclarent « respectés » par celles et ceux du LP. Comme dans les établissements généraux de « banlieues » [BARRÈRE, 2002], l'aide et le soutien apportés par les enseignantes et les enseignants ne se limitent pas au cadre scolaire et à la transmission des savoirs, la relation avec le corps professoral dépasse les limites de la classe et de l'établissement. Très majoritairement, les lycéennes et les lycéens décrivent des enseignantes et des enseignants impliqués auxquels elles et ils vouent une importante reconnaissance :

« Et si vous deviez garder quelque chose, qu'est-ce que c'est qui vous plaît ?
 – L'attention qu'ont les profs : ils font attention à chaque élève, ils font participer tout le monde, ils ne laissent personne tout seul dans son coin. Oui, on le voit souvent quand il y en a certains qui commencent à plus être là : ils recaptent leur attention pour les garder là. [...] Enfin ici, on fait plutôt attention je pense à l'individu plus que là-bas [au collège], ici on essaye de ne perdre personne, de garder tout le monde. »

HUGO (classe 2 du cluster, 17 ans, région toulousaine, deuxième année de bac pro MA).

Quand les élèves sont critiques à leurs égards, c'est justement pour évoquer des difficultés relationnelles : le sentiment que les enseignantes et les enseignants ne traitent pas équitablement les élèves, qu'ils ne leur prêtent pas assez d'attention ou qu'ils ne sont pas justes.

12. Privilégier ces deux scènes conduit à occulter dans le cadre de cette partie de l'article deux dimensions pourtant structurantes : celle des socialisations familiales et celle de la formation en situation de stage. Ce choix étant « contraint » par le format de l'article, les lecteurs sont invités à lire le rapport [KERGOAT, CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS et alii, 2016] où deux parties y sont consacrées.

Les relations aux enseignantes et aux enseignants sont fondamentales. Selon les élèves, plus que les mises en situation en stage, c'est l'élément essentiel à conserver dans leur formation. La capacité de l'enseignant ou de l'enseignante à reconnaître la valeur de ce que vit l'adolescent ou l'adolescente qu'il rencontre constitue le principal vecteur de mobilisation scolaire. De ce fait, les situations concrètes de travail rencontrées par les enseignantes et les enseignants de LP les ont éloignés des valeurs de transmission de l'excellence académique sur lesquelles se fonde en partie le métier d'enseignant en France [JARTY, 2011] pour développer des capacités relationnelles et d'accompagnement de toutes les difficultés que peuvent rencontrer leurs élèves (économiques, sociales, familiales, etc.). Cette préoccupation très présente dans le discours de ces élèves de lycée pro [CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS, 2015] témoigne des enjeux identitaires de la relation à l'autre inhérent au développement de l'adolescent et de l'adolescente. Elle constitue la pierre angulaire du sens de l'expérience scolaire en LP. Il s'agit néanmoins de ne pas surestimer le rôle des relations aux enseignantes et aux enseignants, son enjeu ne tenant pas tant dans la relation que dans ce qu'elle permet : la possibilité de s'affranchir enfin de la dépendance symbolique à l'égard d'autrui pour construire une identité autonome [ROCHEX, 1995]. À l'adolescence, les processus d'identification ont ceci de spécifique qu'ils vont vers des personnes qui permettent de se poser la question de ce que pourrait être l'avenir, des personnes qui, du point de vue de l'adolescent, lui paraissent se situer de façon responsable dans l'organisation de la société, dans l'histoire, après avoir hésité et choisi [MALRIEU, 1995]. Ces adolescentes et adolescents attendent de leurs enseignantes et de leurs enseignants qu'ils montrent à la fois la manière dont ils font, eux-mêmes, avec la condition humaine, mais aussi qu'ils les autorisent à explorer d'autres systèmes de normes et de valeurs que les leurs. Le thème du respect si souvent présent dans le discours prend ici tout son sens : il s'agit pour l'adolescent ou l'adolescente d'être reconnu et soutenu dans la construction d'un système de valeurs qui lui appartient. La valorisation des relations avec les enseignantes et les enseignants ne signifie pas que ces dernières soient toujours apaisées, comme le démontre le récit des interactions sur les temps de classe.

Transgressions et ségrégation sexuée

Sans chercher à réduire la dimension relationnelle à la question des transgressions, celles-ci s'avèrent centrales pour caractériser la manière dont enseignantes, enseignants et élèves se perçoivent, se pratiquent et cohabitent au sein des établissements. Les élèves décrivent des situations de « *chahut* », des « *enfantillages* » et des « *gamineries* ». Certaines se maquillent, d'autres dorment en cours. Si les transgressions des filles sont repérées et évoquées par les enseignantes et les enseignants, ce sont celles des garçons qui constituent la pierre angulaire des difficultés relationnelles entre enseignantes, enseignants et élèves. Décrites comme conflictuelles et pénibles à vivre au quotidien par le corps professoral, elles se révèlent être pour les enseignantes et les enseignants, une source importante de mal-être au travail, l'estime de soi pouvant se trouver affectée par des sentiments d'incompétence ou d'inutilité. Les récits, des uns comme des autres, confirment le caractère fortement genré des transgressions.

Pour les filles, la difficulté du travail enseignant prend racine dans le fait que « *ce sont des classes de filles* », récit monopolisant les stéréotypes du féminin sur le bavardage, la concurrence et la jalousie. Des stéréotypes qui tranchent avec les comportements en acte. L'utilisation du « on » et du « nous » par les filles permet de révéler la dimension collective des transgressions : elles bavardent, elles rient, s'échangent des textos voire leurs copies pendant les évaluations. Des descriptions qui jouent du registre de l'humour et de l'autodérision :

les transgressions n'affecteraient pas directement leurs relations aux enseignantes et aux enseignants « *après on en rigole avec le prof* ». Elles sont souvent décrites comme participant à une « *bonne ambiance* ».

Contrairement aux filles, les transgressions décrites par les garçons impliquent souvent un seul élève, les autres étant décrits comme des spectateurs. Le « je » ou le « eux » structurent leurs récits. C'est uniquement chez les garçons (bien que minoritaires) que sont décrites des situations ouvertes de conflits (présentées comme relevant du comportement injuste d'une enseignante ou d'un enseignant). Les comportements des garçons « transgresseurs » semblent plus difficiles à gérer par les enseignantes et les enseignants. Nos observations rencontrent celles menées par DEPOILLY [2014] : les garçons sont considérés comme envahissants et peu adaptés aux normes scolaires. Les filles nouent, quant à elles, des relations davantage axées sur le dialogue, la coopération et la négociation. Ce résultat doit cependant être interprété dans un contexte de forte ségrégation sexuée. Si la mixité est une expérience sociale importante [FORTINO, 2002], en être privé a des conséquences importantes sur la socialisation adolescente. Pour ce qui est de notre population, ces conséquences s'avèrent différenciées selon le contexte et les sexes en présence.

Les filles, nettement plus que les garçons, constituent au lycée des groupes et collectifs animés par des formes de solidarité et de coopération. Elles se posent bien souvent en médiatrices. Leurs transgressions prennent très souvent une forme collective (sans cependant affecter trop directement le déroulement du cours). Par contraste, les garçons pratiquent des transgressions qui impliquent bien souvent un face-à-face avec l'enseignante ou enseignant tout en adoptant une posture défensive, de retrait, qui explicite un refus de se plier aux règles de l'ordre scolaire. Les autres garçons sont réduits à être de simples spectateurs. De par leur manière d'être et de faire, les filles – à l'inverse de nombreux garçons – parviennent à être à la fois dans le juvénile et dans le scolaire [DEPOILLY, 2014]. Ces distinctions ont également des répercussions sur les interactions entre élèves : les garçons décrivent nettement plus que les filles des situations de solitude au sein de l'établissement. Si les deux sexes investissent fortement l'établissement, ils le font très différemment. Les relations entre filles prennent la forme de petits groupes structurés par de fortes affinités et l'établissement devient un lieu où se cultivent et se consolident les amitiés. C'est en ce sens qu'elles souhaiteraient que l'établissement développe et/ou améliore les espaces où elles peuvent se retrouver et discuter (bibliothèque aménagée, cafétéria, etc.). De même, elles insistent davantage que les garçons sur l'importance de l'environnement de l'établissement souvent marqué par une absence de lieu de sociabilité. L'examen des transgressions genrées permet de déconstruire les stéréotypes sexués comme d'analyser les différences dans les relations construites entre pairs de même sexe. Cet examen offre également l'opportunité de montrer que, si les attitudes des garçons ne sont pas « par essence » plus transgressives que celles des filles, la recherche montre, à l'instar de DEPOILLY [2014], que la faiblesse voire l'absence ou la rupture de dialogue engendre inévitablement une « dramatisation » des transgressions masculines. Si les élèves minoritaires n'ont pas fait l'objet d'entretien, différents indicateurs permettent cependant d'avancer que les filles numériquement minoritaires (celles des classes formant aux métiers du bâtiment par exemple) sont confrontées à des difficultés quotidiennes d'ordre psychologique, et parfois même physique [LEMARCHANT, 2007]. Tant les garçons « spectateurs » que les membres de direction décrivent des situations de harcèlement, notamment sexuel, conduisant certains garçons à vouloir se retrouver entre eux et se préserver une communauté d'hommes, démarche très prisée dans certains milieux ouvriers [SCHWARTZ, 1990].

La question de la mixité est centrale en matière de socialisation adolescente, tant pour vaincre le « malaise » des garçons dans les classes où ils sont très majoritaires que pour lutter contre le harcèlement des filles (et l'abandon de leur formation) dans les classes où elles sont très minoritaires. C'est ce que démontre l'analyse des questionnaires : lorsque les filles sont majoritaires ou très majoritaires, la probabilité d'aimer aller au lycée est augmentée de 20 % et le score « santé » est augmenté par rapport à un établissement à dominante numérique masculine. Cette question est une préoccupation importante des élèves. À la question « *Que pensez-vous qu'il faudrait changer en LP ?* », la demande de mixité est le premier vœu formulé par les élèves, et tant par les filles que par les garçons.

Les enjeux de la construction identitaire à l'adolescence

Si la littérature tend à montrer que l'entrée en LP ou en apprentissage conduit les élèves à « grandir », à devenir autonomes, à se dire plus « matures » [MOREAU, 2003 ; JELLAB, 2008], les récits des élèves renvoient à des sentiments ambivalents. Nombreux sont celles et ceux (dont les plus jeunes) à revendiquer leur jeunesse, à dire avoir le sentiment que le LP les conduit à grandir trop vite. Ces propos sont clairement explicités :

- quant à l'orientation et au choix du métier (certains ont dû opérer un choix à l'âge de 14 ans) ;
- quant à la recherche de stage provoquant de réelles situations de détresse (sentiment de ne pas être prêt à démarcher les entreprises et d'être en capacité d'argumenter auprès d'un patron) ;
- lors des mises en situation en LP ou en stage (être seul sur un chantier, devoir assurer le change des personnes âgées) ;
- dans les relations avec les enseignantes et les enseignants.

En effet, les élèves font l'objet d'une forte demande de conformité des enseignantes et des enseignants qui, relayant à leur tour les exigences du marché du travail, vont jusqu'à intervenir pour modifier l'apparence des élèves. Une enseignante de matières professionnelles d'un LP de la région Midi-Pyrénées interrogée effectue ainsi le parallèle entre la proximité des attentes que l'on est en droit d'avoir vis-à-vis des élèves et celles que l'on peut formuler à l'endroit de femmes en recherche d'emploi : « *On a monté des conseils en image par exemple, sur des personnes chômeurs, et donc nous, on les aidait à se maquiller, se mettre en valeur, prendre soin de leur peau. Le prof de sport les aidait à faire, à gérer le stress par la respiration, le prof de français faisait des CV, voilà* ». L'attention à autrui et la capacité à ajuster son comportement comme la présentation de soi (détachement à l'égard des normes vestimentaires juvéniles en particulier celles évoquant les périphéries urbaines) sont des qualités très cultivées dans le cadre de ces formations centrées sur les services à la personne [KERGOAT, 2014a]. Les capacités d'adaptation, d'ajustement des filles sont aussi la résultante de l'intervention des enseignantes. Les demandes répétées des enseignantes et des enseignants à ce que leurs élèves deviennent des professionnelles responsables comme les confrontations aux situations de stage induisent des injonctions à la disciplinarisation de soi conduisant les élèves à devoir « *jouer à l'adulte* » Clara (classe 1, 16 ans, région toulousaine, seconde année, bac pro SPLV).

Les élèves doivent faire constamment la preuve de leur ajustement aux critères établis par les autres – les enseignantes et les enseignants en partie –, de leur capacité à s'y soumettre : il s'agit tour à tour d'intégrer les qualités sociales entendues comme apprentissage professionnel aux métiers des services à la personne, les formes d'exercice de la citoyenneté, d'être adulte, mais aussi de se comporter comme des femmes ayant intégré les dispositions des classes intermédiaires et occidentales :

« On a plus de travail au niveau de la personne de l'élève [...] on doit le raccorder à cette société en quelque sorte. [...] C'est à nous de leur dire, de leur expliquer : "t'enlèves ton voile", parce que c'est une réalité, c'est à nous de le faire passer, c'est à nous de dire : "tu vas parler comme si, t'habiller comme ça". »

Enseignant matières professionnelles, région parisienne.

Une réflexion s'avère dès lors nécessaire pour prendre en compte la question de l'adolescence en LP. En effet, cette revendication identitaire témoigne de la formation d'une identité dans l'opposition aux contraintes. Elle révèle que c'est à l'adolescence que sont posés les fondements de l'activité de personnalisation qui suppose certes un acte de dépassement, de prise d'indépendance par rapport aux normes et valeurs rencontrées, mais surtout un acte de création. Les exigences des éducateurs, leurs divergences et contradictions sont, pour les jeunes, sources d'identification, mais aussi de résistances, d'oppositions, d'anxiété, et deviennent un point de départ pour les désirs de libération et de dépassement qui formeront le creuset de la personnalisation. Sur ce plan, la relation aux enseignantes et aux enseignants apparaît irremplaçable. En opposition à l'identification, la critique constitue une composante essentielle de la personnalisation. Chez quelques adolescentes et adolescents, elle peut prendre des formes plus ou moins violentes et quelquefois se transformer en révoltes. Mais on doit considérer la formation de cette aptitude à se détacher des modèles tout faits, des systèmes de valeurs imposés, et parfois séducteurs, que la société, ou des groupes constitués, présentent à l'adolescent comme un processus essentiel à la formation de sa personnalité. Dans cette dynamique, les conflits avec les adultes qui entourent le jeune jouent un rôle essentiel. Ils visent à lui permettre de tester la pertinence des règles et des valeurs auxquelles ses conduites étaient assujetties jusque-là, d'envisager quelles pourraient en être les alternatives pour finalement décider ce que pourrait être son rôle social. Ils ont pour fonction de susciter des questionnements, sur soi, sur le milieu, des projets et des tentatives pour mieux comprendre le monde et soi-même.

CONCLUSION

Notre enquête confirme la diversité des expériences des élèves de LP au sein d'un segment de l'enseignement professionnel, d'un petit monde, celui des élèves de lycée professionnel se préparant à deux spécialités de formation : celle des métiers du bâtiment et celles des soins à la personne.

Alors que les individus rencontrés ont bien souvent fait l'expérience de parcours scolaires chaotiques, de l'injonction à devoir se positionner sur un métier comme à se confronter au travail et que nombreux sont celles et ceux qui partagent une même appartenance sociale comme une même classe d'âge, des différences nettes s'observent tant en matière de rapport à la formation qu'au métier et au travail. Saisir la diversité et la complexité des expériences implique de mettre en regard différentes dimensions (l'éducation, le travail et l'adolescence) dans des contextes pluriels. Notre perspective pluridisciplinaire permet ainsi d'appréhender la complexité des processus engagés dans la construction de l'expérience et de créer des conditions favorables pour accroître la validité et la fiabilité de la recherche par la mise en œuvre de procédés de triangulation méthodologique [GARRIC et CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS, 2009].

Les conditions de vie et d'études ne peuvent être dissociées des caractéristiques des contextes de formation, de l'expérience sociale et subjective des élèves, dimensions où est mise en jeu l'articulation de différents rapports sociaux tant de classe, de sexe, d'origine que de génération. L'enjeu est de taille. Il s'agit de penser des possibles où la question de la transmission du savoir et de son appropriation ne peut être réduite ni à une affaire de niveau ni, non plus, à un instrument d'accès au marché du travail.

▾ BIBLIOGRAPHIE

- ARRIGHI J. J., GASQUET C., 2010, « Orientation et affectation : la sélection dans l'enseignement professionnel du second degré », *Formation Emploi*, n° 109, p. 99-112.
- BARRÈRE A., 2002, *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris, L'Harmattan.
- BAUBION-BROYE A., DUPUY R., PRÉTEUR Y., 2013, Avant-propos, in BAUBION-BROYE A., DUPUY R., PRÉTEUR Y. (éds.), *Penser la socialisation en psychologie - Actualité de l'œuvre de Philippe Malrieu*, Toulouse, Erès, p. 7-13.
- DE BÉCHILLOND D. 1997, « La notion de transdisciplinarité », *Revue de MAUSS*, n° 10, p. 185-200.
- BENNACER H., 2005, « Le climat social de la classe et son évaluation au collège », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 34, n° 4, p. 2-17.
- CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS V., 2015, « Arrêter une formation par alternance. Les enjeux de la relation au maître d'apprentissage », *Diversité*, n° 180, p. 100-105.
- CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS V., 2008, *Étude des effets des dispositifs pédagogiques de l'enseignement professionnel sur les savoirs, les compétences et les représentations des apprenants. Genèse des ruptures dans les parcours de formation des lycéens professionnels et des apprentis de niveau V*. Rapport terminal, ACI PIREF « Education et formation : contextes et effets » PROJET EF 0020, Toulouse.
- CHARLOT B., 1999, *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris, Anthropos.
- DEPOILLY S., 2014, *Filles et garçons au lycée pro. Rapport à l'école et rapport de genre*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- EVRAUD Y., PRAS B., ROUX E., 2003, *Market : études et recherche en marketing*, Paris, Dunod.
- FORTINO S., 2002, *La mixité au travail*, Paris, La Dispute.
- GARRIC N., CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS V., 2009, « La variation comme principe d'exploration des corpus de texte issus d'entretiens : intérêts et limites de l'analyse lexicométrique interdisciplinaire pour l'étude de la matérialité du discours », *Corpus*, n° 8, p. 105-128.
- JARTY J., 2011, « Le travail invisible des enseignants "hors les murs" », *Ethnographiques.org*, n° 23, www.ethnographiques.org/2011/Jarty
- JELLAB A., 2008, *Sociologie de l'enseignement professionnel*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- JELLAB A., 2001, « Le sens des savoirs chez les élèves de lycée professionnel : une approche sociologique », *L'Homme et la Société*, n° 139, p. 83-102.
- KERGOAT D., 2009, « Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe », in HIRATA H., LABORIE F., LE DOARE H., SENOTIER D. (coord.), *Dictionnaire critique du féminisme*, Paris, PUF, 2000, p. 35-44.
- KERGOAT P. (coord.), CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS V., COURTINAT-CAMPS A., JARTY J., LEMISTRE P. H., SACCOMANNO B., 2016, *Du bien-être au sens de l'expérience des élèves et des enseignant.e.s de lycée professionnel*, Net.Doc, n° 162. www.cereq.fr/publications/Net.Doc/Du-bien-etre-au-sens-de-l-experience-des-eleves-et-des-enseignant.e.s-de-lycee-professionnel
- KERGOAT P., 2015, « Trouver une place, tenir sa place en entreprise. Les apprenti.e.s et la confrontation au travail », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 44, n° 2, p. 207-234.
- KERGOAT P., 2014a, « Entre élaboration et transmission. Quand le genre bouscule les résistances », in COHEN V., COLDERON J., *Qu'est-ce que résister ? Usages et enjeux d'une catégorie d'analyse sociologique*, Villeneuve d'Ascq, Éditions Septentrion, p. 39-51.
- KERGOAT P., 2014 b, « Le travail, école et la production des normes de genre. Filles et garçons en apprentissage », *Nouvelles questions féministes*, vol. 33, n° 1, p. 16-34.
- KINNEAR P., GRAY C., 2005, *SPSS facile appliqué à la psychologie et aux sciences sociales*, Bruxelles, De Boeck.
- KONU A., RIMPELLA M., 2002, "Well-being in schools: a conceptual model", *Health Promotion International*, vol. 17, n° 1, p. 79-87.
- LEMARCHANT C., 2007, « La mixité inachevée », *Travail, genre et sociétés*, n° 18, 47-64.

MALRIEU P., 2003, *La construction du sens dans les direx autobiographiques*, Toulouse, Érès.

MALRIEU P., 1995, « La personnalisation : analyse Psycho-Sociale », *Aprendizagem/Desenvolvimento*, vol. 4, n° 15-16, p. 9-17.

MALRIEU P, MALRIEU S., 1973, « La socialisation », in GRATIOT-ALPHANDÉRY H., ZAZZO R., *Traité de psychologie de l'enfant*, Paris, PUF, p. 10-23.

MOREAU G., 2013, « Apprentissag(e)s. Homogénéité et hétérogénéité d'un dispositif », *Revue française de pédagogie*, n° 183, p. 39-48.

MOREAU G., 2008, *Les apprentis ligériens en 2006/2007, enquête sociographique*, Ronéoté Car-Céreq/MSH Guépin, rapport de recherche au conseil régional des Pays de la Loire, 180 p., juillet 2008, en collaboration avec DELAVAUD L. et POULAIN L..

MOREAU G., 2003, *Le monde apprenti*, Paris, La Dispute.

MOREAU G., 1995, « La mixité dans l'enseignement professionnel », *Revue française de pédagogie*, n° 110, p. 17-25.

NISSANI M., 1995, "Fruits, salads and smoothies: a working definition of interdisciplinarity", *Journal of Educational Thought*, n° 26, p. 2.

PALHETA U., 2012, *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*, Paris, PUF.

ROCHEX J. Y., 1995, *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*, Paris, PUF.

SCHWARTZ O., 2011, « Peut-on parler des classes populaires ? », *La vie des idées*, www.laviedesidees.fr/Peut-on-parler-des-classes.html.

SCHWARTZ O., 1990, *Le monde privé des ouvriers. Hommes et femmes du Nord*, Paris, PUF.

TROGER V., 2003, « Une exception française, la scolarisation de la formation professionnelle initiale », *Revue internationale d'Éducation*, n° 34, p. 117-126.

TROGER V., BERNARD P.-Y., MASY J., 2016, *Le baccalauréat professionnel : impasse ou nouvelle chance ?* Paris, PUF.

WILLIS P., 1977, *Learning to Labor. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, New York, Columbia University Press.