



Rapport de recherche

Projet LÉA (Lieux d'éducation associés)

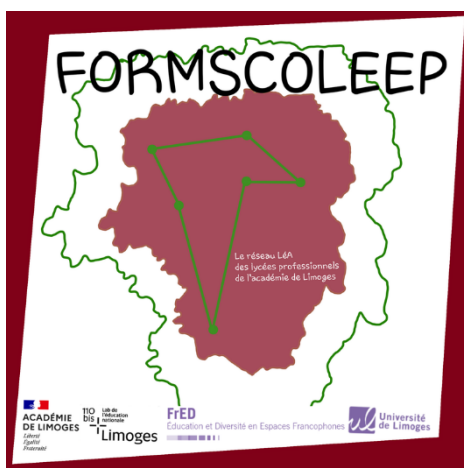
FORMSCOLEEP

(FORMe SCOLAire Enseignement Engagement Professionnel)

2022/2025

Porté par :

Le Rectorat de l'académie de Limoges et la cellule CARDIE 110 bis
L'unité de Recherche en Sciences de l'éducation et de la formation
FrED de l'université de Limoges
L'Institut français de l'éducation
Avec la contribution de Cap-Métiers Nouvelle-Aquitaine



Rapport remis le 16 mai 2025 rédigé par

Marie-Hélène JACQUES (Dir.), Pauline DAVID, Jérôme FATET, Maryan LEMOINE
Enseignants-chercheurs à l'unité de recherche FrED

INTRODUCTION

En référence aux repères et références statistiques 2024 de la DEPP¹, le lycée professionnel (LP) contemporain accueillait, en 2024, 633 000 élèves soit 28,1% des effectifs du second degré post-collège. Parmi ces élèves, 53% se forment aux métiers de service et 47% aux métiers de production. 102 000 élèves du LP préparent un CAP en 2 ans, soit 16% des effectifs totaux de LP ; les filles constituent 35,7% de cette sous-population. L'académie de Limoges qui scolarisait 50800 élèves dans le second degré en 2024, accueillait à cette date 11 445 jeunes dans la voie professionnelle dont 7019 sous statut scolaire (soit 61,3%) et 4426 apprentis (soit 38,7%) pour des diplômes de CAP, bac pro ou BMA. 1370 d'entre eux préparent un diplôme de niveau 3 (CAP) sous statut scolaire et constituent la population qui a été ciblée par cette étude.

Les élèves de LP sont significativement moins favorisés socialement que l'ensemble des lycéens français : 55,2 % d'entre eux sont issus de famille défavorisées (contre 38,8% sur l'ensemble des lycéens, toutes filières confondues) ; 27,6% sont d'origine moyenne (ce qui reste équivalent à l'ensemble) ; 9,7 % sont d'origine favorisée (contre 12,4% sur l'ensemble) et 7,8 % issus de familles très favorisées (contre 21,6% des lycéens français). Ces écarts sont encore plus marqués concernant les élèves qui préparent un CAP : seuls 4,3% sont d'origine très favorisée et 7% favorisée, alors que 64,8% proviennent de familles défavorisées².

En outre, le LP est confronté à l'accueil de publics de plus en plus diversifiés et parmi eux, à une proportion d'élèves à besoins spécifiques (allophonie, handicap, troubles des apprentissages) atteignant le tiers de ses effectifs : en 2024, 51,7% des élèves arrivant en LP étaient issus de 3^e ordinaire, 23,2% de SEGPA ou EREA, 10,2% d'ULIS³ et 14,9% de 2nde générale ou technologique ou redoublants. Ce qui alimente et colore de manières toujours très contextualisées les « dynamiques inclusives » (Bedoin, Lemoine et Zoïa, 2022) à l'œuvre au sein de chaque établissement et parfois de façon plus singulière encore à l'échelle des classes et des équipes pédagogiques qui les constituent et les accompagnent. Pour répondre à l'accueil de ces élèves à besoins spécifiques, certaines filières de LP sont assujetties à des points de bonification dans les barèmes d'affectation des élèves issus de SEGPA, EREA ou ULIS ; des dispositifs d'accueil d'élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) sont également mis en place en LP⁴.

En outre, le marché de l'emploi contemporain est pris dans une ambivalence entre une « pénurie de main d'œuvre » dans des secteurs « en tension » (Coupié et Gasquet, 2023 ; Albandea et al., 2024) et un chômage des jeunes chronique : en 2023, il atteint 17,2 % sur l'année chez les 15-24 ans, contre 6,7 % chez les 25-49 ans et 5,1 % chez les 50 ans ou plus⁵. Aussi, le LP est-il enjoint à une réponse « adéquationniste » (Ropé et Tanguy, 1994) à savoir une forme de la relation éducation/formation/travail qui atteste du « souci de l'utilité des connaissances transmises par les institutions de formation et des débouchés des bénéficiaires de ces formations » (Champy-Remoussenard, 2008, p.51). Corrélativement, le lycée professionnel fait l'objet d'incessantes réformes (Maillard, 2024) : les plus emblématiques ont porté sur la création du baccalauréat professionnel (Prost,

¹ <https://rers.depp.education.fr/data/2024/> Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance. (2024). *Repères et références statistiques. Enseignement, formation, recherche*. 441 p.

² Ibid.

³ Section / Etablissement régional / d'enseignement général et professionnel adapté ; Unité localisée pour l'inclusion scolaire.

⁴ Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 du bulletin de l'éducation nationale.

⁵ Source : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4805248> consulté le 25 mars 2025

2011)⁶ en 1985⁷ ; en 2009, la réforme de la voie professionnelle instaure la « mort du BEP » (Maillard, 2011) et installe le cursus de baccalauréat professionnel en trois ans⁸ ; dès 1971, mais avec une amplification à partir de 2005, les unités de formation d'apprentis au sein des lycées professionnels⁹ génèrent une mixité des publics dans les LP, entre apprentis et lycéens, dont il faut organiser les temporalités décalées. Plus récemment, les textes officiels régissant le LP renforcent indéniablement le poids du partenariat avec les entreprises et des savoirs professionnels dans la formation des lycéens : ainsi, l'introduction du « chef d'œuvre » dans les cursus de CAP se fixe pour objectif de « valoriser ses compétences auprès de partenaires extérieurs et de futurs employeurs » selon la circulaire n° 2020-039 du 14-2-2020 portant sur les modalités d'évaluation du chef d'œuvre pour l'examen du CAP ; aujourd'hui, la réforme de 2023¹⁰, sous l'égide de laquelle s'est déroulée notre étude, entérine cette prévalence entrepreneuriale avec notamment la création d'un « bureau des entreprises » dans chaque LP, la gratification des périodes de formation en milieu professionnel (stages) et l'allongement de leur durée, la réorganisation de la fin du cursus de bac en vue de l'insertion directe.

Face à ces défis et ces évolutions, le projet FORMSCOLEEP (FORMe SCOLAire Enseignement Engagement Professionnel) accompagne depuis 2022 la manière dont les acteurs (enseignants, DDFPT¹¹, équipes de direction et de vie scolaire) de 6 lycées professionnels de l'académie de Limoges revisitent la forme scolaire (David, 2021) à l'endroit des classes de CAP, pour « ré-enchanter » les apprentissages (Jellab, 2022), en agissant sur le temps et les espaces scolaires, sur la transition scolaire (Jacques, 2016) vers le LP, sur l'engagement des élèves et l'animation des collectifs. Les actions spécifiques conduites sur ces six LP entre 2022 et 2025 sont d'ordre transversal (liaison SEGPA/ LP ou IME/LP ; organisation des enseignements généraux par groupes de besoins ; animations liées aux compétences psycho-sociales ; format 50' de cours ; salle sas¹² ou salles flexibles) ou sont propres à certaines formations (leçons à manipuler en CAP AEPE¹³ ; magasin d'application en CAP EPC¹⁴).

Nous sommes partis du constat que ces actions remarquables restaient souvent cantonnées en interne à chaque LP, via quelques acteurs impliqués, et qu'elles faisaient l'objet de déperditions ou d'un déficit de transmission en cas de départ des porteurs. Le projet FORMSCOLEEP a donc accompagné les collectifs à la formalisation de leurs actions. Les effets de cette formalisation sont constatables en termes de : (a) traçabilité, valorisation et circulation des pratiques expérimentées ; (b) réflexivité et développement professionnel des équipes ; (c) engagement pédagogique des acteurs et, corrélativement, des élèves dans les apprentissages.

Outre cette dimension participative d'accompagnement des collectifs scolaires en LP nous avons aussi procédé à une collecte de données en Sciences de l'éducation et de la formation, destinée à objectiver des parcours d'élèves et d'enseignants, avec l'idée de les relier aux pratiques

⁶ Voir en ce sens le numéro spécial de la Revue *Formation emploi* : Le Bac Pro a 30 ans. (2015). *Formation emploi*, (131)

⁷ Décret 85-1267 du 27 novembre 1985 portant création du baccalauréat professionnel et des lycées professionnels)

⁸ Bulletin officiel spécial n° 2 du 19 février 2009

⁹ Voir en ce sens : Cereq (2015). 40 ans d'apprentissage à l'Éducation nationale. *Bref*. (133)

¹⁰ Voir la circulaire de rentrée du ministère de l'Éducation nationale parue au BO du 6 juillet 2023.

¹¹ Directeur délégué aux formations professionnelles et technologiques

¹² Projet ayant fait l'objet d'une publication dans <https://www.educavox.fr/innovation/dispositifs/la-salle-sas-pour-une-choregraphie-du-passage-de-l-ado-a-l-apprenant>

¹³ Assistant éducatif petite enfance

¹⁴ Equipier polyvalent de commerce

pédagogiques qu'ils et elles mettent en œuvre (pour les professeurs) ou auxquelles ils et elles sont exposés (pour les élèves). Le rapport de recherche présenté ici s'appuie donc sur cette double entrée d'accompagnement et d'objectivation.

I. Des intentions initiales aux démarches abouties

I.1. Genèse du projet FORMSCOLEEP

L'initiative du projet est issue des échanges entre Maryan Lemoine et Jean-Philippe Leopoldie-Uscain, Inspecteur en Mathématiques et Sciences Physiques et doyen des IEN ET-EG de l'académie de Limoges lors de la préparation de son mémoire de Master de recherche en Sciences de l'éducation et de la formation, sous la direction de Maryan Lemoine, intitulé : « *L'accompagnement au changement en lycée professionnel : quand des collectifs réinterrogent la forme scolaire au bénéfice des élèves de CAP* », dans le cadre du dispositif innovant CAP 2021 mis en place sur l'académie de Limoges : quatre LP étaient alors impliqués dans ce suivi (Martin Nadaud - Bellac ; Delphine Gay- Bourganeuf ; Saint Exupéry - Limoges, Jean Jaurès - Aubusson), avec pour mot d'ordre : « Construire un modèle pédagogique et éducatif de formation au CAP pour l'avenir ! »

Les monographies de ces établissements, produites par J.-Ph. Leopoldie-Uscain, et la focale sur l'accompagnement des collectifs face aux situations de vulnérabilité scolaire et sociale des élèves ont constitué le point de départ du projet FORMSCOLEEP (FORMe SCOLAire Enseignement Engagement Professionnel). En particulier, l'introduction du « chef d'œuvre » dans les curricula de CAP, semblait une problématique à interroger, au titre d'un catalyseur /inducteur d'évolutions de la forme scolaire en CAP.

L'articulation entre la CARDIE¹⁵ (110 bis) du rectorat et la recherche en Sciences de l'éducation et de la formation a donc été assez rapidement évidente. Elle se prêtait également très bien aux enjeux d'un projet LÉA (Lieux d'éducation associés), en termes d'accompagnement par la recherche d'initiatives et de démarches issues du terrain (dans une logique *bottum up* et non pas, comme c'est souvent le cas, d'imposition de problématique). Les travaux scientifiques sur les actions éducatives territorialisées, dans une démarche de « recherche avec », attentive à l'engagement des acteurs et aux « experts du quotidien », avec une focale sur l'articulation entre institutions et situations de vulnérabilité, sont par ailleurs inscrits dans le projet scientifique de l'unité de recherche FrED. Maryan Lemoine a une longue expérience d'ethnographe de l'éducation et a déjà exploré les terrains de certains LP régionaux ; dont celui de Saint Vaury ; Marie-Hélène Jacques conduit depuis 25 ans des travaux sur les transitions dans les parcours éducatifs, en particulier sur l'orientation et l'insertion. En appui sur le travail initial de Jean-Philippe Léopoldie-Uscain, et avec l'implication et les compétences en matière de communication et formation du 110 bis et de sa responsable Elisabeth Artaud, Maryan Lemoine et Marie-Hélène Jacques ont déposé le projet FORMSCOLEEP, qui a été retenu par l'Institut français de l'éducation (Ifé) en mai 2022.

Le synopsis qui a été déposé dans le dossier de candidature LÉA est le suivant :

L'action de recherche vise à documenter les parcours de formation et d'insertion des lycéens en CAP en amont et aval de ces formations au sein de quatre LP de l'académie. Elle envisage également d'étudier les formes d'implication des équipes dans une démarche d'évolution de la forme scolaire, soutenu par un travail réflexif du collectif sur les pratiques pédagogiques et éducatives ordinaires.

Quelle attractivité des formations professionnelles et des métiers pour ces élèves ? Quels effets des modalités revisitées de la forme scolaire, produisent-elles sur les apprentissages, la persévérance scolaire, le sentiment

¹⁵ Cellule Académique pour la Recherche et le Développement en Innovation et Expérimentation

d'appartenance et les capacités de projection et d'insertion de ces lycéens ? Quel rôle est notamment attribué au chef-d'œuvre dans ces perspectives ?

Par l'entremise de Marie-Hélène Jacques, présidente du Comité d'orientation scientifique de Cap Métiers Nouvelle Aquitaine, le CARIF-OREF a été associé au projet (financièrement avec une dotation de 3000 € et du point de vue des objectifs) : la question de l'attractivité des formations, des métiers et des territoires constitue en effet une question vive pour CMNA. Comment les lycéen.es de CAP en parlent-ils ? Quels sont les vecteurs d'affiliation aux formations et aux métiers ?

I.2. La conduite du projet : des premiers recueils aux nouvelles orientations scientifiques

Cette partie relate de manière chronologique le déroulement factuel du projet FORMSCOLEEP, avec un focus sur l'articulation entre actions d'accompagnement et de recherche, en mentionnant l'évolution des questionnements et des hypothèses opérationnelles ; mais aussi sur les modalités d'accès aux terrains des établissements et les recueils de données afférents.

I.2.1. Premiers recueils lors du séminaire inter-établissements du 9 juin 2022

Un point des monographies établies par Jean-Philippe Leopoldie-Uscaïn, intitulé « l'innovation dans tous ses états », a donné lieu au fil conducteur du premier séminaire inter-établissements, augmenté par l'implication d'un cinquième LP, le lycée Gaston Roussillat de St Vaury : il s'est tenu au 110 bis en juin 2022. Paul Couture, IEN EG Mathématiques et Sciences Physiques, s'est alors engagé dans le projet. Ce premier séminaire a permis de construire une inter-connaissance entre les cinq équipes impliquées (Delphine Gay de Bourgneuf ; Saint Exupéry de Limoges ; Jean Jaurès d'Aubusson et Martin Nadaud de Bellac et Gaston Roussillat de Saint Vaury) ; il a débouché sur un inventaire d'actions expérimentées :

- les conseils coopératifs ;
- les partenariats culturels et humanitaires « hors les murs » ;
- le format « 50' de cours » et le bénéfice d'un temps compensatoire mutualisé ;
- l'appropriation et la personnalisation des espaces (salles, ateliers) de cours ;
- le tutorat, notamment par les pairs aînés lors de la liaison SEGPA / CAP ;
- les adaptations et les suivis individualisés dédiés aux élèves allophones ou en situation de handicap.

L'analyse transversale que Marie-Hélène Jacques en a produite, dans un texte diffusé aux équipes (voir annexe 1), met en exergue trois axes : (a) agir sur les temps, les espaces et les relations ; (b) dispenser de la reconnaissance/ être reconnu dans ses compétences ; (c) agir sur les transitions pour la continuité des parcours.

En creux, ont émergé aussi les enjeux suivants :

- étayer, chez les enseignants, une pratique pédagogique réflexive en interaction constructive avec la recherche (qui constituera le cœur de notre démarche actuelle) ;
- constituer des collectifs autour des enseignants impliqués, des acteurs de la vie scolaire et des équipes de direction et d'inspection, du 110 bis, dans une réflexion collaborative en partenariat avec la recherche ;
- former les mastérants de Sciences de l'éducation et de la formation à la recherche, par la recherche, dans une confrontation aux réalités des établissements scolaires via un recueil ethnographique fécond pour le projet FORMSCOLEEP ;

- affiner la méthodologie de la « recherche avec », en étroite co-construction avec les acteurs scolaires et les élèves.

1.2.2. Une représentativité territoriale d'une académie à dominante rurale

A la rentrée 2022, le LP Lavoisier de Brive rejoint le LéA, portant le réseau d'établissements impliqués à 6 LP et permettant de toucher chacun des trois départements de l'académie (1 en Corrèze, 3 en Creuse, 2 en Haute-Vienne).

Le tableau ci-dessous recense les caractéristiques des 6 LP impliqués et atteste de leur ancrage dans des zones d'attractivité et de recrutement rurales, mais aussi d'une diversité de champs professionnels préparés en CAP.

LP	Localisation	CAP préparés
Lavoisier	Brive la Gaillarde Ville 47000 hab. (Corrèze) LP doté d'un internat 209 élèves et apprentis	maintenance véhicules automobiles (MVA) ; réparation des carrosseries (RDC)
Jean Jaurès	Aubusson Commune 3000 hab. (Creuse) LP doté d'un internat 132 élèves et apprentis	Equipier polyvalent de commerce (EPC) ; Agent technique en milieu familial et collectif (ATMFC)
Delphine Gay	Bourganeuf Commune 2400 hab. (Creuse) LP doté d'un internat 272 élèves et apprentis	Assistant éducatif petite enfance (AEPE) ; coiffure ; cuisine ; service en café hôtel restaurant
Gaston Roussillat	Saint Vaury Commune 1700 hab. (Creuse) LP doté d'un internat 175 élèves et apprentis	maintenance véhicules automobiles (MVA) ; maintenance matériel espaces verts ; maintenance électrique (alternance) MECELEC
Martin Nadaud	Bellac Ville 3600 hab. (Haute Vienne) LP doté d'un internat 45 élèves et apprentis	Maçonnerie ; Peinture et revêtements (PVR)
Antoine de Saint Exupéry	Limoges Ville de 130 000 hab. (Haute Vienne) LP doté d'un internat 393 élèves et apprentis	Equipier polyvalent de commerce (EPC) ; Agent technique en milieu familial et collectif (ATMFC)

Tableau N°1 – Caractéristiques des Lycées professionnels impliqués

1.2.3. Premiers relevés de terrain à l'automne 2022 et pistes de réflexion qui en ont émergé

L'équipe du LéA FORMSCOLEEP s'est étoffée à la rentrée 2022 avec l'arrivée de Pauline David, enseignante-chercheuse recrutée à FrED et titulaire d'une thèse de Sciences de l'éducation et de la formation intitulée « La formation professionnelle initiale peut-elle s'émanciper de la forme scolaire? », soutenue à l'université de Nantes en 2021 (David, 2021). Jérôme Fatet, MCF à l'INSPE, dont les travaux portent sur les pratiques expérimentales et la didactique des sciences et techniques, notamment au prisme de jeunes publics incarcérés (Fatet et Josserand, 2012) a également rejoint l'équipe. Enfin, avec le départ pour mutation de Jean-Philippe Leopoldie-Uscain, Nathalie Laurié, IEN en Economie-Gestion, a rejoint le projet.

Nos premiers relevés se sont opérés lors de nos immersions initiales dans les six LP à l'automne 2022 : débutant parfois par une réunion d'accueil, et consistant systématiquement en des « visites accompagnées », nos déambulations ont été un prétexte pour les acteurs scolaires accompagnants

(généralement proviseurs ou adjoints, DDFPT¹⁶, parfois CPE) et ceux rencontrés (enseignants et élèves) à présenter leurs environnements pédagogiques : leur matérialité et leur usage, mais aussi leurs pratiques et leurs réalisations en cours ou celles plus emblématiques comme les « chefs d'œuvre »¹⁷. Ces premiers contacts avec le terrain ont donné lieu à des entretiens informels avec les personnels de direction et certains enseignants présents. Nous avons aussi pu observer les abords de l'établissement. Ces matériaux trouveront leur place et leur importance pour la rédaction de focus monographiques sur chaque établissement.

Ce premier recueil de terrain sur les 6 lycées professionnels, qui s'est effectué par visites en binômes (ou trinômes chercheurs/ acteurs du 110 bis/ Inspecteurs) a fait émerger les points d'attention suivants. En creux, ces axes travaillent la question de la forme scolaire et de ses rénovations, de leurs effets sur les apprentissages et les parcours des élèves, mais aussi sur les modalités du « faire équipe » :

- **Faire venir et garder les élèves** : quelles stratégies éducatives et formatives sont proposées pour affilier les élèves au lycée, au cursus et au métier ? Comment faire pour occuper leurs espaces, temps et esprits ? (en lien avec des actions conduites sur la liaison collège / LP ; SEGPA / LP ; sur le climat scolaire par l'accès à la culture ; sur la vie scolaire, par la réorganisation des temps et des groupes, etc...).

Pour se saisir de ces questionnements, nous avons opté pour des portraits au long cours d'élèves : ceux qui viennent, ceux qui restent, ceux qui quittent, ceux qui sortent. Que disent-ils de leur attrait/répulsion, (dés)affiliation à leur métier ? Comment parlent-ils de leur formation et de leur métier ? Quelles figures identificatoires s'activent dans leur parcours ? Pour ce faire, nous avons conduit 34 entretiens biographiques avec des élèves de CAP (dans 5 LP/6¹⁸) au printemps 2023. Ces entretiens ont donné lieu à des analyses, qui seront restituées ci-après. Certain.es de ces élèves ayant accepté d'être ré-interrogés deux ans plus tard, ont effectivement permis la constitution de huit portraits au long cours sur lesquels nous reviendrons ci-après.

Une documentation reste actuellement en suspens du fait de la complexité à garder contact : que deviennent ceux qui partent en cours de cursus ? Quelles forces centrifuges agissent sur leur départ ?

- **Des équipes en régime permanent d'incertitude** : La non-pérennité des cadres institutionnels (avec les réformes en cours, la suppression de certaines filières) et des moyens alloués (dotation horaire globale variable, attributions différentielles en fonctions des divers chefs d'établissement, opportunités de financements sporadiques comme NEFLE¹⁹) a constitué un leitmotiv, résumé par le propos de cette enseignante, pourtant très impliquée : « On comprend les collègues : pourquoi s'engager si on nous supprime ? ».

¹⁶ Directeur Délégué aux Formations Professionnelles et Technologiques

¹⁷ Circulaire n° 2020-039 du 14-2-2020.

¹⁸ Le LP Saint Exupéry n'a pas fait l'objet de ce premier recueil ; mais un mémoire de Master 2 en cours, portant sur le rapport à la formation de lycéennes dans des formations à dominante masculine sous la direction de Pauline David prend ce LP pour terrain d'étude. Un autre mémoire de M2 portant sur les élèves d'ULIS a permis de saisir le parcours de 2 élèves.

¹⁹ Notre école, faisons la ensemble. « Dans le cadre des travaux du Conseil national de la refondation et de la démarche nouvelle de concertation qu'il porte, il est désormais indispensable de faire émerger, au niveau local, des initiatives de nature à améliorer la réussite et le bien-être des élèves, et à réduire les inégalités scolaires. » in <https://www.education.gouv.fr/conseil-national-de-la-refondation-notre-ecole-faisons-la-ensemble-343168> consulté le 26 mars 2025

Ce constat nous conduit aux questions suivantes : quels acteurs et quelles équipes s'engagent ? Dans quelle histoire locale et institutionnelle ces engagements prennent-ils place ? Avec quelles ressources et quels freins ? A quelles formes d'épuisement ou de déconvenues / désenchantements sont-ils confrontés ?

Quel est l'effet d'offre (de financements, de formations, de moyens) du projet LéA et quelles attentes en découlent ? Quelles répercussions sur les engagements ? Quelle est la place du DDFPT dans le projet (acteur articulant pédagogie et entreprise) ?

En lien avec ces questionnements :

- ⇒ Nous avons conduit des entretiens en présentiel ou téléphoniques avec 4 proviseurs (Aubusson, Brive, Bourgneuf, Bellac et des entretiens informels ou inclus dans des temps d'échange avec 2 d'entre eux à Saint Vaury, St Exupéry ; des entretiens approfondis en présentiel avec 5 DDFPT (Brive, Aubusson Bellac, Limoges, St Vaury).
- ⇒ Nos relevés pointent que le LéA n'est pas très connu dans les LP. Les établissements où le projet « prend » le mieux, comportent un ou quelques « acteurs pivots ». Lorsqu'il s'agit d'enseignants qui « portent » le projet, ils ne se sentent pas légitimes pour répondre en direct aux chercheurs. De ce fait, notre terrain est complexe (de par sa dispersion et sa géographie, mais aussi, par cette difficulté à identifier les interlocuteurs alliés : parfois le proviseur, parfois une CPE).
- ⇒ Nous travaillons sur un « terrain multi-situé » (Marcus, 1995), dispersé même, mais paradoxalement non fragmenté (Mélisse, 2006) car nous élaborons un objet d'étude commun, car nous développons une unité dans les intentions partagées de la recherche (Lemoine, 2020), comme pour établir, animer et ajuster le cadre défini et les modalités de l'accompagnement par la recherche.
- ⇒ Nous avons, par ailleurs, sur la majorité des établissements, réussi à « désamorcer le soupçon » (à savoir à ne pas être assimilés à des évaluateurs, ou encore à des sachants, qui seraient perçus comme étant hors sol), en nouant des accords qui nous ont permis de revenir régulièrement sur les LP, notamment pour y conduire des observations de classes et d'ateliers.
- ⇒ La consolidation de cette alliance a permis de solliciter des entretiens biographiques approfondis avec des PLP identifiés comme des « acteurs pivots » du projet sur chaque LP, afin de saisir les motifs personnels et professionnels de leur engagement. 11 d'entre eux ont accepté. Ces portraits, qui n'ont pu être réalisés que début 2025, seront présentés infra.

1.2.4. 2023 : Au cœur du processus de recherche : les productions et réflexions lors du deuxième séminaire inter-établissements et les recueils de terrain approfondis

La première partie de l'année 2023 a été marquée par plusieurs actions de formalisation et de présentation des réflexions, issues de la première année de recueils :

- Le 8 mars 2023, à l'initiative de Pauline David, une visio entre acteurs des trois projets LéA portant sur le Lycée professionnel a été organisée. Paul Couture et Marie-Hélène Jacques y ont participé. La question des bénéfices de l'accompagnement par la recherche lors de temps d'écriture partagée entre praticiens, a émergé de ces échanges. Au-delà de l'échange oral, un

billet de blog collectif intitulé *Chronique d'une rencontre inter LÉA PRO* a été mis en ligne sur le site des Léa ; il est consultable sur <https://reseaulea.hypotheses.org/29210>

- En mai 2023, notre contribution aux rencontres inter-LÉA à l'Ifé de Lyon, présentée par Marie-Hélène Jacques s'est intitulée : *Projet FORMSCOLEEP (FORMe SCOLAIRE Enseignement Engagement Professionnel 2022/2025) - La forme scolaire revisitée en Lycée Professionnel : chronique d'une recherche collaborative*. La communication est revenue sur la genèse du projet, la démarche vers des modalités collaboratives de recherche, les premiers résultats issus des entretiens avec les lycéens, les perspectives concernant la circulation des savoirs inter-LP. Son texte et son support de présentation figurent en annexes 2A et 2B.

Dans un autre registre, notre présence à la journée académique du chef-d'œuvre au rectorat de Limoges le 10 mai 2023 nous a permis de saisir comment les LP de l'académie mettaient en scène leurs productions, en particulier ceux étant impliqués dans notre LÉA. Ainsi, nous avons eu l'occasion de voir la présentation d'une réfection de carrosserie d'une 2 CV par le lycée Saint Exupéry, ou d'aller acheter des produits locaux au stand du magasin d'application du LP Jean Jaurès.

Par ailleurs, organisé en juin 2023 par le 110 bis et accueilli dans l'atelier professionnel logistique du lycée Saint Exupéry à Limoges, le deuxième séminaire inter-établissement a regroupé les 4 enseignants-chercheurs, 5 acteurs du rectorat et des participants de chaque LP (24 PLP, 4 proviseurs, 1 CPE, 2 DDFPT), soit une quarantaine de personnes.

Les ateliers conduits lors de ce regroupement ont essentiellement permis la constitution de deux corpus :

- Les *personnae* « parcours d'élèves », consignés sur l'espace partagé du LÉA : ils révèlent les typologies de difficultés (allophonie, ESH, difficultés sociales, exercice du métier d'élève, apprentissages fondamentaux) ; mais aussi les points d'appui (le « réaccrochage par les stages ; l'efficacité des suivis individualisés et de la convergence des enseignements grâce aux co-interventions et aux espaces partagés). Ils sont consultables sur : <https://view.genially.com/6299a70843bd9800113d8e0a/presentation-lea-formscoleep>
- Des écrits créatifs collectifs qui ont soulevé deux préoccupations : (a) valoriser les réussites des élèves et des équipes, face aux « entreprises de dénigrement » du LP (Maillard, 2024), notamment au moment des orientations en collège ; (b) la gestion de la diversité des élèves, l'inclusion et la prise en compte des besoins éducatifs particuliers.

A l'occasion de ce séminaire, nous sommes convenus avec chaque LP, d'un protocole d'immersion de mastérants de Sciences de l'éducation durant l'automne 2023. Ces immersions ont été très complexes à organiser, de par les méandres pour solliciter les interlocuteurs relais sur place, et surtout pour articuler les emplois du temps des LP et ceux des étudiants. Ces immersions se positionnent dans un module de Master 1 et Master 2 intitulé « Chantiers de recherche » dans l'unité d'enseignement « Démarche de projet et approches méthodologiques » : son objectif est une formation à la recherche par la recherche, avec des implications d'étudiants sur des terrains explorés par les chercheurs de l'unité FrED, ceux-ci étant systématiquement accompagnateurs sur les terrains et lors des productions afférentes.

Trois LP du projet ont accueilli ces immersions qui ont fait l'objet de séminaires préparatoires en amont en Master 2, notamment autour de recherches bibliographiques (voir annexe 3) ; mais aussi d'un séminaire de formalisation qui s'est tenu le 5 février 2024.

Un billet de blog, publié sur le site LÉA de l'IfE a été produit suite à cette expérimentation : il est reproduit ci-dessous et consultable sur <https://reseaulea.hypotheses.org/42241>

Mastérant.es et chercheurs en lycée pro : regards croisés sur les pratiques pédagogiques en CAP

Depuis novembre 2023, plusieurs binômes d'étudiant.es du Master 2 de Sciences de l'éducation et de la formation de l'Université de Limoges « Diversité Education Francophonie » s'impliquent dans les observations de pratiques pédagogiques destinées aux classes de CAP en Lycée pro.

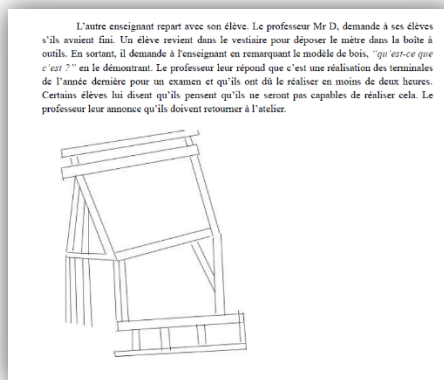
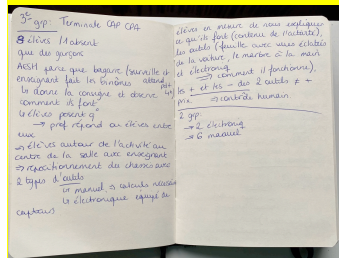
Accompagné.es par un.e chercheur.se, les mastérant.es peaufinent leur démarche ethnographique en effectuant des relevés lors de séances en ateliers professionnels ou en classe. Parmi les six Lycées du Limousin concernés par le Léa Formscoleep, trois ont accepté d'accueillir ces apprenti.es chercheur.es pour une ou plusieurs journées (les lycées Lavoisier de Brive, Martin Nadaud de Bellac et Jean Jaurès d'Aubusson).

Observer les environnements d'apprentissage, les équipements professionnels et leur configuration ; saisir les gestes, les interactions, les postures, les manières de faire ; interroger les acteurs au cours et au cœur de leurs pratiques ; dénicher les agissements discrets dans les interstices et à la marge des actions principales : ce sont autant de recueils qui nécessitent une attention, une perspicacité, un tact et une persévérance que les étudiant.es ont mis en œuvre avec beaucoup de sérieux et d'énergie. Plusieurs ont d'ailleurs témoigné de la fatigue physique et cognitive que la tâche avait occasionnée.

Leurs relevés manuscrits, sous forme de notes, de croquis, de descriptifs, de commentaires, constitués dans le temps d'observation, ont fait l'objet d'une mise en forme qui a été mutualisée au sein de la promotion de Master 2 et avec les quatre enseignants-chercheurs, lors d'un séminaire de recherche qui le 5 février 2024. Ils constituent de précieux recueils au service du projet FORMSCOLEEP.

En effet, ces matériaux de terrain permettent de nourrir les questions de recherche et les solutions expérimentées actuellement par les enseignants et les équipes des 6 lycées professionnels, réunis lors d'un séminaire de partage et de formalisation d'expériences le 18 janvier 2024 : comment faire venir les élèves et susciter leur persévérance ? Comment gérer l'hétérogénéité des classes et la diversité des besoins éducatifs particuliers face aux exigences de professionnalisation ?

Photographies : Séminaire de Master 2 DEF – université de Limoges - le 5 février 2024 dédié au projet FORMSCOLEEP : la présentation des relevés de terrain avec un extrait du carnet de terrain de Léa Renaux au Lycée Lavoisier de Brive-la -Gaillarde le 15 janvier 2024 et des notes prises au Lycée Martin Nadaud de Bellac le 14 novembre 2023 et mises en forme par Claude Colombert.



Au-delà de cette publication, la liste des immersions (avec ou sans mastérants) entre le début 2023 et le début 2025 atteste de la densité et de la variété des relevés opérés dans les établissements, en dehors des rencontres propres aux premiers accueils et aux séminaires inter-établissements :

- (a) Le **LP Martin Nadaud de Bellac** a fait l'objet de 3 journées consécutives d'immersion (du 13 au 15 novembre 2023) pour l'observation d'enseignements et d'interstices scolaire : Jérôme Fatet a été présent la première matinée, notamment lors d'un entretien d'accueil proposé par la proviseure ; 2 mastérants (Claude Colombert et Nicolas Princet) ont poursuivi les relevés en journée mais aussi en séjournant à l'internat le soir. Un relevé ethnographique produit par Claude Colombert (étudiante en Master 2) figure en annexe 4.
- (b) Le **LP Lavoisier de Brive** a fait l'objet d'une première journée d'immersion le 16 mars 2023, par Pauline David et Marie-Hélène Jacques, pour mener des entretiens avec 5 lycéens ; mais aussi pour conduire une séance autour du jeu de plateau Borealis, pour tester le prototype réalisé par Cap-métiers Nouvelle-Aquitaine²⁰ avec une classe de 1^{ère} année de CAP MVA et RDC. Le 15 janvier 2024 avec Marie-Hélène Jacques et 2 mastérantes (Léa Renaux et Jade Troncy) sont retournées au LP Lavoisier : la journée a débuté par un entretien avec la proviseure, puis des observations des ateliers de 1^{ère} et 2^e année MVA et RDC ont été menées. Le déjeuner a fourni l'occasion d'un échange avec plusieurs PLP.
- (c) Le **LP Jean Jaurès d'Aubusson** a fait l'objet d'une journée d'observation le 4 avril 2024 auprès des 2^e année de CAP AAGA²¹ (lors d'un cours de Sciences et techniques médico-sociales) et des 1^{ère} année de CAP EPC au magasin d'application avec Marie-Hélène Jacques et deux mastérantes (Magalie Pereira et Jade Troncy). (Voir les photographies en annexe 5).
- (d) Standley Beline, étudiant de Master 2, exerçant comme AESH au **lycée St Exupéry de Limoges**, a effectué des relevés relatifs aux stages d'élèves avec notification ULIS, dans le cadre de son mémoire de M2, soutenu publiquement en juin 2024 et intitulé *Insertion professionnelle de lycéens LP en situation de handicap: études de cas*. Jade Troncy, étudiante actuelle de Master 2, réalise son mémoire de recherche sous la direction de Pauline David en appui sur cet établissement, marqué par les filières dites masculines (Lemarchant, 2017) des métiers de l'automobile et des transports ; elle interroge le rapport au métier et à la formation de lycéennes inscrites dans ces cursus.
- (e) Aucun mastérant n'a pu se rendre disponible pour une immersion au **lycée Delphine Gay de Bourgneuf**. En revanche, deux journées d'observation ont été conduites : une première le 9 mars 2023 par Pauline David et Marie-Hélène Jacques, portant essentiellement sur la vie d'établissement (entretien avec la proviseure ; visite des espaces de formation professionnelle ; soirée à l'internat ayant permis la réalisation d'entretiens avec des lycéen.nes) ; une seconde par Marie-Hélène Jacques, le 20 février 2025 pour une observation de séance de Sciences et techniques médico-sociales en 2^e année de CAP AEPE, conduite par Sandrine Denis dans sa salle flexible autour des « plans de travail et des leçons

²⁰ <https://www.cap-metiers.fr/actualites/borealis-enquete-dans-la-cite-des-nuages> : Borealis est un jeu de plateau. Les joueurs doivent mener une enquête dans un monde fantaisiste sur l'univers des métiers et des formations. Ils vont également découvrir qu'en matière de parcours de vie et de projet professionnel, les apparences sont parfois trompeuses, et que rien n'est jamais irréversible. Le jeu permet aux jeunes de s'interroger de manière ludique sur leurs connaissances, leurs représentations en matière de formation, d'environnement professionnel, d'orientation. Les ressources en lien avec le jeu permettront à l'accompagnateur de leur apporter des informations sur les lieux et sites web ressources, et sur les bons interlocuteurs.

²¹ Agent accompagnant au grand âge

à manipuler » ; cette observation a été ponctuée d'une visite à la salle des fêtes de l'établissement lors d'une animation culturelle et d'un entretien informel avec la proviseure.

- (f) Au **lycée Gaston Roussillat de Saint Vaury** : Maryan Lemoine a passé une journée en novembre 2022, deux jours d'immersion en mars 2025 auprès des élèves et enseignants de CAP parc et jardins, CAP automobile ; il a également observé l'immersion de la classe d'IME et des apprentissages croisés élèves de CAP et d'IME en atelier et en classe.

Quelques résultats, issus de ces relevés et de leur mise en discussion en séminaire de Master ou lors de nos réunions de comité de pilotage du projet (entre chercheurs et acteurs du Rectorat), ont nourri les réflexions suivantes :

- Des figures d'enseignants contrastées exercent en LP pour les enseignements professionnels : l'ancien « ouvrier de métier », pour reprendre le terme forgé par le sociologue Claude Dubar (1991), qui socialise ses élèves à la culture d'atelier, qui mobilise son expérience au service de projets pédagogiques / vs / le didacticien, formé en INSPE qui découpe le référentiel professionnel en séquences/séances. On peut s'interroger sur « l'effet-maître » (Bressoux, 2001), sur les répercussions en termes d'apprentissages, de réussite et d'affiliation au métier (sens donné), de ces deux styles pédagogiques. Pour ce faire, se pose la question du suivi longitudinal des élèves et de leur devenir.
- Le « chef d'œuvre » relève parfois d'un support pour pratiquer la pédagogie par projet (ex : organiser un voyage au salon Bâtimat) ou mobilise réellement les compétences métier et les met en démonstration (ex : créations et rénovations individuelles en carrosserie, par des travaux de « customisation » de capots.) : quels effets différentiels sur l'engagement dans les apprentissages et l'affiliation au métier produisent ces deux types de réalisations sur les élèves ?
- Des organisations matérielles qui se saisissent du mobilier « classes flexibles » induisent souvent des innovations « discrètes », l'usage ressemblant fortement à des salles traditionnelles ; mais certaines génèrent aussi des pratiques qui misent sur l'autonomie des élèves (par exemple des groupes modulables selon des plans de travail de la séance ou de la séquence, comme cela a été constaté au lycée Delphine Gay) et l'apaisement du climat de classe (avec la « salle sas » ou un coin répit, expérimenté au lycée Martin Nadaud), avec quels effets ?
- Ce qui s'opère de rapprochements, de croisement des regards, d'interrogation des pratiques et de leurs ajustements, de préparation commune, dans et autour des établissements et des classes de CAP afin, d'une part d'accueillir de potentiels futurs élèves (travaux élaborés et procédures très outillées pour les immersions des élèves de SEGPA observés à St Vaury) mais aussi dans les alliances IME/CAP en termes de dynamiques inclusives pour les élèves concernés et au-delà, avec la fréquentation désormais régulières de l'enseignante spécialisée de l'IME à des instances du LP, ce qui aide beaucoup à informer et former à l'accueil de la diversité des élèves, des ESH mais aussi d'un éventail assez large d'EBEP et autres allophones, notamment dans le cadre du micro lycée, initié dans cet établissement. Il y a une dimension systémique qui commence à porter ses effets.

I.2.5. 2024 - Vers un axe de travail fédérateur : accompagner les équipes à formaliser leurs pratiques

Les relevés de terrain, comme les premiers séminaires inter-établissements, ont mis au jour le fait que de nombreuses initiatives très fécondes sont opérées pour « faire venir et garder les élèves », « prendre en compte leur diversité », « faire équipe » mais que ces pratiques sont peu formalisées ; ce qui génère, a minima, une absence de circulation des savoirs, mais aussi de la déperdition. Or, nos premiers relevés ont clairement pointé que les équipes sont en attente de reconnaissance (Renault, 2007) de leurs initiatives et de leurs réussites, sous-entendu via celle des élèves, face à un déficit chronique et délétère de valorisation de la filière LP (Maillard, 2024).

La piste de travail, co-construite par les enseignants-chercheurs (EC) et les inspecteurs, en appui sur les ingénieurs du 110 bis, a donc été la suivante : accompagner la formalisation pour générer une valorisation des actions expérimentées et une circulation des savoirs pédagogiques ; comme l'a formulé Paul Couture, « écrire pour qu'un néo-arrivant comprenne l'action et puisse s'en emparer ». Le séminaire inter-établissements du 18 janvier 2024 a eu cet objectif.

Les questions suivantes ont été proposées en amont du séminaire aux équipes : Quelles difficultés initiales ont été rencontrées ? Pouvez-vous en proposer une analyse ? Comment l'équipe s'est-elle emparée de cette question ? Avec quelle démarche, quelle analyse ? Qu'envisagez-vous pour la suite ? Avec quelles attentes, quels objectifs ?

Le jour J, des ateliers inter-établissements de recension des expériences ont été proposés sur la matinée : « Dire et se dire », expliciter au-delà de l'entre soi d'établissement, pour transmettre à d'autres ou aux nouveaux collègues, pour faire équipe. Pour ce faire, des entretiens collectifs ont été conduits par 1 EC sous forme de focus group autour d'établissements ayant des préoccupations convergentes (par exemple : la liaison SEGPA / LP dans les LP de St Vaury et Brive ; les classes flexibles dans les LP de Limoges et Bellac ; des expérimentations d'ateliers professionnels innovants dans les LP d'Aubusson et Bourgneuf comme le magasin d'application ou les leçons à manipuler). Ces échanges ont fait l'objet de formalisations produites par les chercheurs le jour-même sur paper board²², lors d'un temps de présentation-synthèse, voire ont fait l'objet d'une mise en forme ultérieure (voir l'exemple de la synthèse produite par Marie-Hélène Jacques, soumise et validée par le groupe qu'elle a animé en annexe 6).

L'après-midi, des ateliers intra-établissements (via un entretien collectif conduit par 1 EC auprès des membres d'un même établissement) ont eu pour objectif de formaliser une pratique « courante » qui relève d'une « zone de confort » professionnelle : décrire, expliciter, argumenter sa pratique. Cette formalisation verbale a été ensuite reprise par chaque EC animateur, avec la production d'un écrit le jour même par paper-board ou qui a fait l'objet de navettes avec les équipes, pour validation réciproque : certaines de ces formalisations ont complété les observations précises sur les établissements et ont permis de réaliser des focus au titres de monographies d'établissements : celle réalisée par Pauline David concernant le lycée Jean Jaurès d'Aubusson (voir IV.1.) ; celles produites par Marie-Hélène Jacques concernant le lycée Delphine Gay de Bourgneuf (voir IV.2.) ou le lycée Lavoisier de Brive(voir IV.3.) ; les deux monographies écrites par Jérôme Fatet pour le

²² Un support Genially mis en place par le 110 bis permet de recenser toutes les productions des séminaires inter-établissements, (textes, photographies des réalisations, supports numériques), dans une optique de mutualisation et de valorisation. <https://view.genially.com/6299a70843bd9800113d8e0a/presentation-lea-formscoleep>

lycée Martin Nadaud de Bellac (voir IV.4.) ou le LP Saint Exupéry de Limoges (voir IV.5.) ; la monographie rédigée par Maryan Lemoine concernant le LP Gaston Roussillat de Saint Vaury (voir IV.6.). Notre hypothèse a été que cet exercice de traçabilité, de formalisation d'une pratique confirmée, fasse office de « pied dans la porte » ; sous-entendu, s'entraîner à expliciter et argumenter une pratique courante constituerait un inducteur pour diffuser son action au-delà de l'entre-soi, tout d'abord entre LP du projet LéA, puis au-delà, vers d'autres collectifs, voire pour la rendre publique.

L'enjeu de second niveau est que cet entraînement à la formalisation se déploie ensuite vers des zones inédites de la pratique : nous avons par exemple identifié la complexité rencontrée par les équipes dans la gestion des publics mixtes –apprentis/élèves- et des rythmes désynchronisés.

Une de ces démarches de formalisation a été présentée aux rencontres inter-LéA des 28 et 29 mai 2024, à partir du travail conduit par un PLP en maintenance des véhicules automobiles du lycée Lavoisier de Brive, Marc Pocris, avec la contribution scientifique de Pauline David : « Rénover la forme scolaire en lycée professionnel » (voir annexe 7).

Outre cette présentation effectuée à l'Ifé, force a été de constater que le « pied dans la porte » initié en janvier 2024 n'a pas spontanément fonctionné et que le comité de pilotage du projet n'a pas été destinataire de documents formalisant les actions et innovations décrites en séminaire, à l'échéance de la fin de l'année scolaire.

A la rentrée 2024, les inspecteurs et les ingénieures du 110 bis ont donc effectué des visites d'établissement dans les 6 LP, munis de trames communes de rédaction de fiches actions ; ils ont organisé des séances d'écriture collective réunissant les acteurs de chaque LP impliqués dans le LéA. Ces séances ont débouché sur la production de fiches action, portant sur les expérimentations les plus abouties et les plus mises en discussion lors des séminaires inter-établissements ; le 110bis les a imprimées, reliées et offertes à chaque participant du projet FORMSCOLEEP au séminaire inter-établissement suivant de janvier 2025. Elles sont également accessibles sur le Genially.
<https://view.genially.com/6299a70843bd9800113d8e0a/presentation-lea-formscoleep>

Leur recensement confirme les préoccupations qui ont initié et jalonné le projet FORMSCOLEEP : (a) faire venir et affilier les élèves à la formation et au métier ; (b) gérer l'hétérogénéité et accompagner les élèves à besoins spécifiques ; (c) améliorer le climat de classe.

Etablissement	Titre de la fiche-action	Référent.s	Classes concernées
Martin Nadaud - Bellac	1. SAS (salle de lancement)	2 PLP Français et Mathématiques	Tous CAP
Saint Exupéry - Limoges	1. Les groupes de besoin en CAP 2. Journée d'accueil et semaine d'intégration	3 PLP de Français et 1 PLP Mathématiques	Tous CAP
Jean Jaurès - Aubusson	1. Magasin d'application « les petits commerçants »	1PLP en commerce 1 DDFPT	CAP EPC
Delphine Gay - Bourgneuf	1. Classe flexible / autonome 2. Informations transmises à l'équipe pédagogique	1 PLP Sciences et techniques médico-sociales	CAP AEPE
Gaston Roussillat – Saint Vaury	1. Liaison IME et élèves de 1 ^{ère} année de CAP 2. Réalisation de classeurs ludiques 3. Tutoriels vidéo 4. Feux tricolores 5. Aider l'autre	2 PLP maintenance matériel espaces verts	CAP maintenance matériel espaces verts et élèves d'IME

Tableau N°2 – Recensement des fiches actions produites à l'automne 2024

1.2.6. 2025 - L'image comme support de formalisation

Cette première formalisation étant opérée, l'objectif de valorisation des actions conduites a induit une nouvelle hypothèse opérationnelle pour accompagner les équipes des LP :

- Publier des articles dans des supports pédagogiques et professionnels
- Utiliser l'image fixe ou animée comme support de formalisation et de réflexivité

Nous entendons par réflexivité un processus cognitif comme apprentissage de soi, par soi et sur soi (Leguy, 2013) ; c'est aussi un processus social, à savoir situé dans un environnement et des contextes socialement paramétrés (espaces, temporalités, relations, pratiques) qui sont porteurs de ressources (apprentissages, supports identificatoires, expériences). Dans un cadre professionnel, le processus réflexif consiste en une argumentation de soi (Jacques, 2020) : elle s'active dans toutes les situations où le sujet explicite des situations professionnelles où il a dû faire des choix ou s'autocontrôler, et où il les argumente. Aussi, la réflexivité professionnelle est-elle souvent perçue, de manière trop restrictive, comme une pratique visant à justifier sa démarche professionnelle. En seconde intention, elle aurait pour seule finalité l'amélioration de celle-ci. Or, la démarche réflexive ne se réduit pas à une (auto-)évaluation utilitariste : elle procède d'une réflexion par le sujet (ou le collectif) sur son cadre de participation au travail, en l'occurrence sur sa pratique pédagogique et formative, sa conception des élèves et des apprentissages ; elle lui permet donc de construire son propre référentiel professionnel (Ferrando y Puig et Petit, 2016). Au-delà, elle participe de la construction identitaire du sujet, mais aussi d'une identité d'équipe, en appui sur les ressources constituées (compétences, connaissances, expériences, dispositions, appétences, etc.) (Jacques, 2020). Aussi, est-il indispensable de les identifier, les recenser et les organiser, afin de pouvoir les mobiliser à bon escient et de manière autodéterminée, mais aussi de pouvoir les transmettre.

Le séminaire inter-établissements du 29 janvier 2025 a, en premier lieu, proposé une conférence conduite par Marie-Hélène Jacques, à partir de la recherche ARPEJAHM (Agraz, Jacques et Montmasson-Michel, 2023)²³ conduite entre 2021 et 2024 auprès de lycéens d'ULIS LP : une expérimentation de photo-élicitation (Papinot, 2025), en appui sur un travail langagier et scriptural portant sur les photographies qu'ils ont prises lors de leurs stages en entreprise, a permis de démontrer l'efficacité des images autoproduites pour accéder à la réflexivité professionnelle. A l'instar de cette démarche, nous avons proposé aux acteurs des six LP présents de produire un travail des images à partir des images de leur travail²⁴, autour d'ateliers de rédaction d'articles mobilisant une sélection de photos, articles destinés à *Educavox*, *Le café pédagogique*, *le blog des LÉA* et la *Newsletter de l'académie de Limoges*. Certains de ces articles sont déjà publiés²⁵ ; d'autres sont en cours de finalisation.

²³ Le rapport de recherche est accessible via ce lien : <https://www.firah.org/fr/arpejahm.html>

²⁴ Pour reprendre le titre d'une revue « Images du travail et travail des images » : <https://journals.openedition.org/itti/>

²⁵ Voir <https://www.educavox.fr/innovation/dispositifs/la-salle-sas-pour-une-choregraphie-du-passage-de-l-ado-a-l-apprenant>



Plusieurs établissements ayant déjà expérimenté la vidéo pour valoriser leurs pratiques ou pour montrer certaines productions (chefs-d'œuvre, projets, etc.), la perspective d'accompagner les équipes vers la production de clips de présentation est en cours avec l'appui du 110bis.

1.2.7. Bilan des recueils de données en Sciences de l'éducation et de la formation

Les diverses actions d'accompagnement pédagogique par le rectorat, étayées par les pistes que notre démarche de recherche a suscitées via nos observations in situ, via nos relevés pendant les séminaires inter-établissements et les entretiens que nous avons menés avec les élèves et les acteurs scolaires ont donc permis successivement : (a) des temps d'exposition des questions initiales et des premières actions conduites ; (b) des modalités d'échange et de réflexion collective autour de ces actions et des « questions vives »²⁶ afférentes comme : faire venir et affilier les élèves à la formation et au métier, gérer l'hétérogénéité et accompagner les élèves à besoins spécifiques, améliorer le climat de classe et d'établissement ; (c) des opérations de verbalisation/formalisation des actions conduites, réélaborées à l'écrit suite au travail collectif conduit, et stabilisées selon un canevas permettant une transmission et une mutualisation/circulation intra et inter-établissements ; (d) une valorisation par des publications dans des médias professionnels.

Les recueils effectués au sein des établissements sont recensés dans le tableau ci-après. Ils attestent de la variété des alliances de terrain constituées sur ces trois années ; mais aussi de la densité des matériaux empiriques, dont beaucoup mériteront des analyses approfondies en vue de nouvelles communications et publications scientifiques.

En l'état actuel, ces données vont faire l'objet de deux communications acceptées dans des colloques internationaux avec actes :

- (a) David, P., Fatet, J., Jacques, M- H. et Lemoine, M. (2025). Lycéens professionnels de la ruralité : pratiques spatiales et supports identificatoires, deux variables explicatives des assignations socio-scolaires ? Communication aux XXX^e journées du longitudinal. Inégalités scolaires et professionnelles : nouveaux regards. 16 et 17 juin 2025 à la MSH de Dijon. (Voir annexe 8)

²⁶ A l'instar du titre de la revue de recherche en éducation : <https://journals.openedition.org/questionsvives/>

Actes à paraître dans le numéro de juin 2025 de Relief, publié par le Céreq (Centre d'études et de recherche sur les qualifications).

- (b) David, P. (2025) Situations intermédiaires et forme scolaire en lycée professionnel. Communication au 7^e colloque international de Recherches et pratiques en didactique professionnelle. *Faire de la didactique professionnelle*. 16-18 juin 2025 à l'ENSFEA de Toulouse-Auzeville.

Par ailleurs, une communication est proposée aux prochaines rencontres inter-LéA des 20 et 21 mai 2025 ; elle sera portée par Paul Couture et un enseignant. Elle est intitulée *De la formalisation des pratiques à l'engagement des élèves en Lycée professionnel : retour sur une démarche collective*. Le formulaire de proposition, accompagné d'un résumé figurent en annexe 9.

Tableau 3. Matériaux empiriques recueillis

LP	Localité	Lycéen.nes interviewé.es en 2023	Entretiens approfondis PLP et DDFPT	Autres matériaux recueillis ²⁷
Lavoisier	Brive la Gaillarde (19) Ville 47000 hab.	5 Garçons dont 2 internes <u>Pères</u> : 1 agriculteur ; 1 artisan ; 3 NC <u>Mères</u> : 3 employées ; 1 ouvrière agr ; 1 NC	Entretiens biographiques PLP : 2 (1 Français ; 1 MVA) Entretien DDFPT : 1	Réunion d'accueil : 1 (2EC) Visites accompagnées : 1(2EC) +1(2EC) Professeurs ayant fait l'objet d'entretiens informels : 3 Entretiens informels proviseur et proviseur adjoint : 2 Observations de classes ou ateliers professionnels : 3 (1EC ; 3 mastérants) Séminaire inter-établissements : 1 (4 EC)
Gaston Roussillat	Saint Vaury (23) Commune 1700 hab.	5 Garçons dont 4 internes <u>Pères</u> : 2 employés ; 1 agriculteur ; 2 NC <u>Mères</u> : 3 employées ; 2 inactives	Entretien DDFPT : 1 A vérifier	Visites accompagnées : 1 (1EC) +1(2EC) Professeurs ayant fait l'objet d'entretiens informels : 5+2 Entretien informel proviseur : 1 Entretien informel DDFPT : 1 Observations environnement établissement : 1+1 (1EC) Séminaire inter-établissements : 1 (2 EC)
Delphine Gay	Bourganeuf Commune 2400 hab.	4 Filles et 5 Garçons dont 8 internes <u>Pères</u> : 1 agriculteur, 1 artisan, 1 ouvrier, 1 technicien, 2 employés, 3 NC <u>Mères</u> : 7 employées (dont 6 serv. à la pers.) ; 1 enseignante ; 1 NC <i>Réinterrogations en 2025 : 2G et 2F</i>	Entretien biographique professeur : 1	Visites accompagnées : 1 (2EC) +1(2EC)+1 (1EC) Immersion internat : 1(2EC) Entretiens informel proviseur : 1+1+1 Observation de classes ou ateliers professionnels : 1 (1EC)
Jean Jaurès	Aubusson (23) Commune 3000 hab.	3 Filles et 4 Garçons dont 5 internes <u>Pères</u> : 1 commerçant, 1 artisan, 3 employés, 2 NC	Entretien DDFPT : 1	Visites accompagnées : 1 (2EC) + 1(1EC, 3 mastérants) Entretiens informels proviseur, CPE : 2 Observation de classes ou ateliers professionnels : 2 (1EC ; 3 mastérants)

²⁷ Exprimés en sommes lorsque les recueils ont été effectués à des dates différentes, avec mention du nombre d'enseignants chercheurs impliqués (x EC).

		Mères : 1 employée ; 1 artisan ; 4 inactives ; 1 NC <i>Réinterrogations en 2025 : 3F et 1 G</i>		
Martin Nadaud	Bellac (87) Ville 3600 hab.	7G et 1 F 2 internes <u>Pères</u> : 2 auto- entrepreneurs pays d'origine, 3NC ; 2 inactifs <u>Mères</u> : 3NC ; 3 inactives ; 1 aide- soignante	Entretien DDFPT : 1 Entretiens biographiques professeurs : 2 (PVR et Lettres-Anglais)	Visites accompagnées : 1 (1EC, 2 mastérants)+ 1(1EC)+1(1EC) Immersion internat : 1 (2mastérants) Professeurs ayant fait l'objet d'entretiens informels : 3 Entretiens informels proviseur: 1+1 Observation de classes ou ateliers professionnels : 1 (1EC)
Saint Exupéry	Limoges (87) Ville 130 000 hab.	1Fille 1Garçon d'ULIS CSP parents : NC Autres entretiens de filles en cours	Entretien DDFPT : 1 Entretiens biographiques professeurs : 1 collectif avec 4 PLP de Français- Histoire- Géographie et Maths- Sciences	Réunion d'accueil : 1 (3 EC) Visites accompagnées : 2 (4EC) Entretiens informels proviseur : 1 Séminaire inter-établissements : 1 (4 EC) Observation de classes ou ateliers professionnels : 2 (2EC)

II. Contours théoriques convoqués par le terrain de la recherche FORMSCOLEEP

Dès le premier séminaire, un axe de réflexion s'est dégagé, devenu une sorte de fil rouge de nos analyses : l'action sur le **temps** et les **espaces** comme symptôme de l'**engagement** pédagogique des acteurs et de l'**engagement** des élèves dans les apprentissages. Cette partie propose, en premier lieu, de documenter ces notions.

Par la suite, la préoccupation de la gestion de la diversité des élèves, de la réponse à leurs besoins particuliers a émergé comme un leitmotiv, lors des séminaires inter-établissements. Dans cette partie, la question des **dynamiques inclusives** fait donc l'objet d'une troisième réflexion, documentée via la démarche spécifique recueillie au Lycée Gaston Roussillat de Saint Vaur.

II.1. Espaces, temps, pédagogie : réflexion proposée par Jérôme Fatet

De nombreuses études montrent que l'efficacité des processus d'apprentissage dépend de nombreux facteurs, parmi lesquels l'environnement physique et l'organisation temporelle occupent une place prépondérante. Ces deux dimensions, essentielles pour la qualité de l'enseignement et les résultats des apprenants, sont centrales dans la plupart des projets développés au sein des établissements qui participent au Léa FORMSCOLEEP. Nous avons donc choisi, lors des processus d'accompagnements de ces projets à l'initiative des équipes pédagogiques de chaque établissement, d'apporter un regard particulier sur les démarches mises en œuvre pour agir sur ces deux dimensions.

L'impact de l'environnement physique sur l'apprentissage

L'environnement physique dans lequel se déroule l'apprentissage peut influencer significativement le processus éducatif, affectant toutes ses dimensions, du bien-être des élèves à leurs performances

académiques. La conception réfléchie des espaces scolaires n'est donc pas simplement esthétique ; elle joue peut un rôle déterminant dans l'amélioration des résultats d'apprentissage. Une étude de 2015 de l'Université de Salford semble montrer que des salles de classe bien conçues pouvaient améliorer les progrès d'apprentissage jusqu'à 16% en une seule année (Barret et al., 2015). Les facteurs évalués comprenaient la lumière, le son, la température, la qualité de l'air et les liens avec la nature, formant ensemble les paramètres du confort physique, de l'appropriation et de la flexibilité.

Certaines études semblent mettre en évidence forte corrélation entre les éléments de conception des salles de classe et les résultats des élèves (Cheryan et al., 2014) d'une part, et leur motivation intrinsèque d'autre part (Lewinski, 2015). L'importance de ces effets est aussi étudiée sous l'angle de la pratique enseignante, qui évolue sous l'influence de ces nouveaux lieux, offrant de nouvelles possibilités d'organisation du travail des élèves (Horne Martin, 2002). S'il est difficile de savoir dans quelle mesure l'évolution des pratiques enseignantes participe des changements dans l'investissement des élèves et donc dans l'amélioration de leurs résultats, il semble quoi qu'il en soit clair que l'environnement physique des apprentissages joue un rôle fondamental.

Le fait que, sans que cela soit a priori étayé par la bibliographie et sans contrainte institutionnelle, plusieurs établissements participant au projet aient investi cette dimension spatiale des apprentissages est significative puisqu'elle paraît être perçue comme un levier par les équipes pédagogiques. Nous citerons la création d'un SAS et de classes aménagées au LP Martin Nadaud de Bellac, de classes aménagées et d'un espace de rencontre au LP Saint Exupéry de Limoges, d'un magasin d'application au LP Delphine Gay de Bourgneuf.

La conception des espaces pour favoriser l'engagement

Les enseignants ont été investis de la mission de concevoir ces espaces en fonction des besoins spécifiques de chaque établissement dans des perspectives d'enseignement actif, et évolutifs. Des données issues d'études de Steelcase Education, entreprise qui conçoit et fournit l'essentiel du mobilier des classes modulables, semblent montrer que les salles de classe conçues pour l'apprentissage actif ont un effet significatif sur l'engagement des élèves²⁸.

La majorité des élèves et des enseignants ont indiqué que ces nouvelles salles de classe contribuaient à un engagement plus élevé (84% des élèves), à l'attente de meilleures notes (72%), à une plus grande motivation (72%) et à davantage de créativité (77%). Ces résultats, bien qu'ils soient financés par une entreprise dont les intérêts dans le développement de ce type de projet sont évidents, permettent toutefois d'envisager l'importance que les acteurs accordent à la conception spatiale pour l'efficacité pédagogique.

Le rapport du CNEC de 2017 sur le cadre de vie à l'école met en évidence trois facteurs principaux influençant les performances et le bien-être des élèves : le confort physique (lumière, bruit, température, qualité de l'air), la satisfaction des besoins d'enseignement (espaces clairement identifiables et adaptables) et la stimulation sensorielle appropriée (Bellarbre, Blanchard-Schneider et al., 2017).

²⁸ Steelcase Education, How Classroom Design Affects Student Engagement, [https://www.insidehighered.com/sites/default/files/files/Post Occupancy Whitepaper FINAL.pdf](https://www.insidehighered.com/sites/default/files/files/Post%20Occupancy%20Whitepaper%20FINAL.pdf)

Les conceptions flexibles choisies par certaines des équipes comprenant des cloisons adaptables, du mobilier mobile et des zones à usages multiples visent à permettre aux espaces de se transformer pour s'adapter à diverses méthodes d'enseignement et activités. Cette adaptabilité est cruciale car un bon apprentissage repose sur la relation optimale entre les pratiques pédagogiques et la conception des espaces d'enseignement (Moreno et Vranquesa, 2023). Les enseignants disposent alors d'espaces qui ne sont totalement, ou définitivement définis, permettant la collaboration, équipés d'un mobilier adapté à la pédagogie différenciée. La configuration architecturale de l'espace peut ainsi agir comme un participant actif pour encourager les comportements qui composent l'apprentissage centré sur l'enfant, tel que cela est envisagé et expérimenté depuis longtemps dans les projets d'écoles ouvertes (Goode, 2024).

L'intérêt de suivre ici des enseignants qui proposent, conçoivent et adaptent leurs espaces de travail en fonction de leurs besoins et de leur public est cependant plus riche de potentiels éléments de compréhension. En effet, la création d'un lieu ne génère pas de lui-même de nouvelles pratiques pédagogiques, il les permet seulement. C'est donc par l'usage, et en répondant à des besoins locaux et quotidiens émanant des acteurs que les potentialités peuvent se concrétiser (Leroux, 2021).

Le temps comme dimension structurante de l'apprentissage

L'organisation temporelle des établissements scolaires exerce un effet structurant tant sur l'apprentissage des élèves que sur les pratiques pédagogiques des enseignants. Comme l'indique Françoise Clerc, « le temps est la clé de voûte de l'organisation pédagogique : une heure, une leçon, une discipline, un groupe classe, un maître, un lieu » (Clerc, 2022). La gestion du temps est donc un élément essentiel dans la gestion de classe, tant pour construire efficacement les séances que pour établir des repères facilitant les apprentissages. Le temps d'apprentissage ne peut s'accommoder d'une norme unique, puisque le rythme du développement psychologique et social varie considérablement d'un enfant à l'autre. Cette variabilité justifie des approches temporelles flexibles et adaptées aux besoins spécifiques des apprenants. Une approche relevant des travaux en chronopédagogie, qui reconnaît que la maîtrise du temps d'apprentissage dans toutes ses composantes est aussi importante que la durée de l'étude elle-même est donc proposée par plusieurs équipes participant au projet LÉA FORMSCOLEEP, la quantité de travail seule ne garantissant pas un apprentissage efficace.

Gestion du temps et efficacité pédagogique

La gestion du temps représente l'une des principales préoccupations des enseignants, pris entre la nécessité d'enseigner un programme précis dans un temps limité et celle d'accorder aux élèves le temps nécessaire pour apprendre, comprendre, se tromper et recommencer (Bolduc-Landry, 2021). Philippe Meirieu rappelle cette évidence fondamentale : « C'est l'élève qui apprend, et lui seul. Il apprend à sa manière, comme n'a jamais appris ni n'apprendra personne. [...] Aucune pédagogie ne peut faire l'économie de ce phénomène » (Meirieu, 2016). La mise en place de stratégies pédagogiques et didactiques nécessite donc la réflexion sur le temps nécessaire aux apprentissages. Le travail sur l'organisation temporelle des apprentissages a été explorée et expérimentée de plusieurs manières au sein des projets menés dans les établissements participant au LÉA FORMSCOLEEP, en fonction des réalités locales et des besoins de chaque terrain. Les acteurs ont cherché à agir en fonction des caractéristiques de leur public. La réduction des créneaux de cours de 55 à 50 minutes à Jean Jaurès -Aubusson afin de dégager des temps de concertation et de gestion de vie scolaire, la mise en barrettes hebdomadaires des disciplines pour la modularité des groupes

à Saint Exupéry - Limoges, ou la création du SAS avec un temps dédié pour passer d'adolescent à élève à Martin Nadaud -Bellac en sont des illustrations. Là encore, l'intérêt de suivre des enseignants qui proposent, conçoivent et adaptent les temps de vies en fonction de leurs besoins et de leur public est riche de potentiels éléments de compréhension. Les réalités locales font apparaître des nécessités particulières, parfois transférables, mais souvent contraintes et justifiées par le contexte, dont les acteurs de terrain peuvent se saisir.

Conclusion

L'architecture des espaces éducatifs et l'organisation temporelle des apprentissages constituent deux dimensions fondamentales et complémentaires pour tenter d'agir sur la forme scolaire, dont se sont saisies les équipes impliquées dans le projet. Si les recherches contemporaines démontrent clairement que des espaces bien conçus et une gestion temporelle adaptée aux rythmes biologiques et cognitifs des apprenants améliorent significativement les résultats académiques, l'engagement et la motivation, c'est par la connaissance de la réalité de leur terrain professionnel que chaque équipe a décidé d'agir. La bibliographie permet d'étayer leurs choix pragmatiques, le suivi de leurs actions permettra sans doute de la nourrir. Ces choix d'organisation sont d'autant plus informant que les équipes, dans leurs travaux, ont choisi non pas de traiter l'une ou l'autre de ces dimensions, mais de construire une articulation que l'on pourrait qualifier de sphéroïde pour prendre une analogie biomécanique, une articulation sur trois axes et à trois degrés de liberté, mobilisant la modularité du temps et de l'espace aux services des apprentissages.

II.2. Contours de la notion d'engagement : réflexion proposée par Marie-Hélène Jacques

Lorsque nous avons déposé la candidature pour ce projet LÉA, l'intitulé de l'action de recherche prévue était : « La forme scolaire revisitée en lycée professionnel au prisme de la pédagogie : temps, espaces, **engagement** des élèves et animation des collectifs. » Nous avons aussi décliné nos intentions de la façon suivante : « L'action de recherche vise à documenter les parcours de formation et d'insertion des lycéens en CAP en amont et aval de ces formations au sein de quatre LP de l'académie. Elle envisage également d'étudier les formes d'**implication** des équipes dans une démarche d'évolution de la forme scolaire, soutenu par un travail réflexif du collectif sur les pratiques pédagogiques et éducatives ordinaires. » Le terme retenu dans l'acronyme du projet étant « Engagement », nous souhaitons revenir sur la manière dont il peut être lu, au prisme des résultats de ces trois années de recherche participative.

Nos propres travaux sur les « transitions identitaires dans les parcours d'éducation » (Jacques, 2020) ont analysé la question de l'engagement de sujets sur des segments de vie spécifiques : des phases d'orientation, de professionnalisation, de reconversion. Nous y avons démontré le lien qui s'opère entre engagement et transition identitaire, certaines formes d'implication étant consubstantielles aux remaniements identitaires produits dans une phase de formation, de stage, d'alternance ou de reconversion, par exemple.

Du point de vue objectif une transition se manifeste par « un changement d'occupation accompagnée d'une modification significative d'activités. Les repères routiniers (espaces physiques et sociaux, organisation et rapport au temps, relations), les habitudes, les rôles sociaux sont modifiés. Ces modifications induisent un engagement dans un nouveau cadre de référence dans

lequel le sujet apprend, agit, décide, communique, produit, etc. » (Jacques, 2020, p.97) Parallèlement, du point de vue subjectif, la transition occasionne des délibérations sur soi : le sujet produit un récit de soi qui mobilise ses expériences ; il développe une réflexivité sous forme d'un « débat intérieur » (Malrieu, 1995) portant sur la manière de prendre son rôle et de poser des « actes de personne » (ibid.) ; enfin, le sujet formule une « argumentation de soi » pour saisir une cohérence entre héritage et visée, entre attributions antérieures et caractéristiques (ce que je suis, ce que je pense devenir). « Au final la transition génère une recomposition identitaire (définitions de soi, repères, appartenances), comme produit croisé de faits subjectifs (représentations, délibérations, décisions, adaptations, anticipations) et de structures objectives (contextes, espaces, temporalités, relations, activités, statuts, normes) » (ibid., p.98).

Défini comme tel, il apparaît que, pour les enseignants qui s'y sont impliqués, le projet FORMSCOLEEP revêt les caractéristiques d'un dispositif de transition : les pratiques sont questionnées dans une dimension réflexive ; les activités professionnelles et les postures afférentes évoluent et font l'objet d'un récit renouvelé ; les relations et les cadres de référence de l'action pédagogique, qu'elle soit individuelle ou collective, se recomposent et sont argumentés. Qu'en est-il alors, de l'engagement des enseignants, qui a sous-tendu cette transition ?

Dans ses travaux portant sur l'engagement en formation continue, Mokhtar Kaddouri caractérise les formes que prend l'implication des salariés, en lien avec le sens qu'ils accordent à la formation, à savoir les différents types de « motifs identitaires » mobilisés (2011). Ses études montrent que cet engagement peut revêtir deux formes : (a) une forme « authentique » si l'engagement est voulu par l'individu, en lien avec trois motifs : une modalité « politique », liée à des valeurs ou à l'implication pour une cause ; une « obligation » inscrite dans un lien social, dans des interactions relationnelles ; un « amorçage » qui permet de commencer, d'entamer un processus sous la forme d'un « engagement décision » (Kaddouri, 2011, p.75). Dans ce cas, le sujet adhère au cadre qu'il intègre, et pose des actes qui font sens pour lui (qui correspondent à ses valeurs, aux représentations qu'il se fait de lui-même) et où il met en œuvre des moyens de réaliser ce projet, par un « engagement-conduite » (ibid.). (b) A contrario, l'engagement peut être « assigné », c'est-à-dire voulu pour l'individu par quelqu'un d'autre (par exemple, une formation prescrite par l'établissement, une orientation contrainte) ; en ce cas, le « Moi » (la partie « sociale » du Soi, au sens de G.H. Mead en 1934, en l'occurrence sa dimension institutionnelle et professionnelle) cherche à se conformer au cadre imposé pendant que le « Je » (la partie « personnelle » du Soi au sens de Mead) se débat pour préserver son ipséité, à savoir sa permanence et sa cohérence identitaire, au sens de Ricoeur (1990).

Au final, Mokhtar Kaddouri démontre que la forme pronomiale « s'engager » réfère à la capacité à être « un sujet qui décide [...] pour lui-même pour assurer son propre développement » (ibid., p.73).

Les acteurs scolaires que nous avons rencontrés, observés, accompagnés dans leur cheminement réflexif, dans la valorisation et la formalisation de leur pratiques les plus « innovantes »²⁹ se sont indéniablement engagés dans le LéA de manière « authentique » : les portraits de celles et ceux qui ont accepté de nous livrer leurs parcours montrent que leur « engagement-décision » a convoqué des ressources antérieures, des projets pédagogiques déjà conduits, des pratiques déjà

²⁹ Selon Franck Aggeri (2023), l'innovation désigne un devenir sous la forme d'une idée ou d'un projet, promesse de potentialités ; ensuite, comme un processus opérationnel débouchant sur un bien, un service ou une méthode.

expérimentées, leur ayant permis de « s’anticiper autre » (Jacques, 2020, p.142) et ayant suscité un désir de développement continu. Au début du projet, leur « engagement-conduite » a supposé une accommodation (au sens piagétien, d’un ajustement de solutions) pour s’adapter au dispositif de la recherche FORMSCOLEEP (à son cadre matériel et social, à ses normes et ses activités, notamment le partage d’expériences, le fait d’être observé et interviewé) ; puis il s’est manifesté par des actes, notamment une formalisation de leurs pratiques et de leurs projets via des fiches-actions.

L’engagement des enseignants a-t-il un effet sur l’engagement des élèves dans leurs apprentissages ?

Nos travaux antérieurs sur divers publics en situation de transition (des apprentis, des personnes en procédure de VAE, des Mastérants, etc.) ont identifié plusieurs conditions qui favorisent / pénalisent un engagement-conduite dans une offre identitaire sélectionnée (acquérir un métier par l’apprentissage, se diplômer par la VAE, se spécialiser au travers de tel stage de fin d’études, par exemple) pour tendre vers une « forme identitaire désirée » que nous définissons comme « une “simulation mentale” de ce qu’un individu aimerait devenir, fruit de supports identificatoires accumulés et mobilisés. » (2020, p. 197). Nous allons préciser ces conditions, en les rapportant à certains engagements pédagogiques que nous avons relevés.

La première condition relève d’une « homogénéité des ressources transitionnelles et du contexte d’actualisation » (Jacques, 2020, p.198), autrement dit une cohérence et une certaine continuité entre les ressources issues des expériences antérieures (scolaires, personnelles, sociales) et la formation intégrée. Lorsque le « changement de monde » s’appuie sur cette homogénéité, alors l’accommodation au nouvel environnement matériel, social et normatif est amortie. Lors des premiers entretiens que nous avons conduits avec des lycéens, nous avons ainsi été marqués par le décalage vécu par certains d’entre eux entre leurs représentations initiales du métier, en appui sur des dispositions forgées dans la sociabilité juvénile ou la sphère domestique, et la réalité des métiers nécessitant parfois une haute technicité : « bricoler avec les copains sur sa moto » prédispose à certaines praxies utiles en mécanique mais ne prépare pas à l’inflation numérique des métiers de l’automobile ; les procédures rationalisées en cuisine collective déroutent certains jeunes qui ont choisi les métiers de la restauration car ils « aiment faire des gâteaux à la maison ». Pour y répondre et fiabiliser les représentations que les jeunes se font des métiers, plusieurs établissements enquêtés s’engagent dans des projets d’immersion et de tutorat par les pairs aînés entre le collège (notamment l’ULIS ou la SEGPA) et le LP.

La seconde condition suppose que le jeune bénéficie d’un accompagnement de qualité pour amortir la reconfiguration de son rapport au temps, aux espaces, aux relations interpersonnelles du monde du travail et les nouvelles activités qui l’attendent (leur nature, leur densité), notamment dans leur dimension corporelle. Cela suppose notamment des formats permettant de concilier les différents temps de vie : en ce sens, les actions culturelles que nous avons relevées dans plusieurs établissements dotés d’internat permettent ces loisirs, y compris dans le temps contraint de la semaine passée à l’établissement ; la « salle sas » avant d’entrer en classe autorise cette conciliation identitaire adolescent/ élève. Rendre les espaces familiers, à savoir avec des supports qui permettent à l’« entrant » de considérer rapidement l’environnement d’accueil comme une structure sociale où il a sa place, et où il peut transformer son rapport à son corps dans la perspective professionnelle, est un autre vecteur que nous avons constaté dans les LP enquêtés : les classes flexibles où les élèves peuvent se positionner à leur guise ; le magasin d’application où ils sont les

acteurs principaux de la démarche commerciale, investissant les postures adéquates ; les ritualisations des intervalles scolaires et les vêtements professionnels personnalisés qui entérinent cette appartenance ; les enseignements généraux organisés en groupes de besoin où chacun trouvera réponse à ses potentialités et ses difficultés.

Enfin, l'engagement des acteurs scolaires étaye la construction de l'identité statutaire en devenir des élèves et les engage dans ce processus : le cadre normatif posé par les enseignants y est propice, par exemple en didactisant les tâches requises en mécanique auto, autour des différentes fonctions du véhicule ; ou encore en les acculturant aux obligations réciproques, via un dispositif de régulation de la parole en classe, dit « feux tricolores » ; en développant leurs compétences psychosociales et la connaissance d'eux-mêmes et de leurs émotions, pour une meilleure maîtrise des savoir-être professionnels et sociaux.

Analyser les effets de l'engagement des professeurs sur l'engagement des élèves dans les apprentissages, notamment sur leur « affiliation au métier » (Moreau, 2012) supposerait une étude longitudinale de cohortes exposées à ces pratiques renouvelées. Sans pouvoir conclure de manière définitive, les données recueillies au cours des trois années du projet FORMSCOLEEP démontrent une tendance indéniable : les actes signifiants posés par ces enseignants « engagés », au sens où nous l'avons défini, ont des effets sur la gestion de la diversité et la persévérance scolaire des élèves et conséquemment, nous le supposons, sur leur engagement formatif, au titre d'un sujet plus auto-déterminé.

II.3. Contribution aux dynamiques inclusives : réflexion proposée par Maryan Lemoine³⁰

L'inclusion fait partie des priorités énoncées dans les discours politiques, des lois et des directives institutionnelles (loi du 11 février 2005, loi du 8 juillet 2013, circulaire de rentrée de manière systématique depuis 2019), eux-mêmes véhiculés et repris au plan médiatique, et académique en France, comme dans de nombreux autres pays.

D'une définition du handicap centrée sur la personne qui en est porteuse, nous sommes passés à une conception plus écologique, tenant compte de la situation de handicap (Ravaud, 1999 ; Stiker, 2005)³¹. Et l'enjeu est de nos jours de repérer et mesurer les moyens de compensation et d'accessibilité mis en œuvre dans les registres matériel, technologique, humain, social, économique, etc. afin de rehausser la participation sociale et civique des personnes en situation de handicap dans nos sociétés (Fougeyrollas, 2009)³².

Notre proposition vise à border ce qui se joue au quotidien dans les parcours des personnes et de regarder les « dynamiques inclusives » à l'œuvre, dans leur mouvement, à hauteur des individus (Bedoin, Lemoine et Zoïa, 2022). L'objectif est alors de donner à voir, à comprendre ce que font les

³⁰ Cet écrit s'appuie sur les échanges avec les enseignants, y compris dans des séances d'écriture dans le cadre des regroupements du LEA. Il discute et remanie également un texte ayant servi de base de réflexion, dans le cadre de la préparation d'une publication à plusieurs mains dans le quotidien de réflexion en ligne « The conversation », parue en septembre 2023.

³¹ Ravaud, J.-F. (1999). Modèle individuel, modèle médical, modèle social : La question du sujet. *Handicap. Revue de sciences humaines et sociales*, (81), 64-75 ; Stiker, H.-J. (2005). *Corps infirmes et sociétés. Essais d'anthropologie historique*. Paris : Dunod.

³² Fougeyrollas, P. (2009). Construire le sens de la participation sociale. Dans G. Vivian, G. Petitpierre, J.-P. Moulin et M.-C. Haelewyck, (dir.), *Participation et responsabilités sociales. Un nouveau paradigme pour l'inclusion des personnes avec une déficience intellectuelle* (p. 115-125). Berne : Peter Lang.

acteurs, parmi lesquels les personnes concernées, en situation de handicap, mais aussi les professionnels et les aidants. Il s'agit alors d'écouter comment ils conçoivent les choses et regarder ce qu'ils entreprennent ensemble pour bouger les lignes et inventer un quotidien inclusif (Lemoine, 2020 ; Lemoine et al., 2012)³³.

Au lycée professionnel Gaston Roussillat de Saint Vaury, nous nous sommes donc intéressés à ce qui se joue dans le cadre d'un partenariat avec l'Institut Médico Educatif (IME) de la Ribe au Grand Bourg qui permet depuis la rentrée 2023, la présence d'une classe externalisée de l'IME, deux journées par semaine. Qui en a pris l'initiative ? Selon quelles lectures de la situation et des enjeux ? Quels choix, quels rapprochements et quels aménagements ont alors contribué à alimenter les dynamiques inclusives ? Qui porte et anime ces intentions et cette mise en actions ? Que produisent enfin ces dynamiques pour les acteurs qui les entourent autant que pour les élèves concernés ?

Des éléments au bénéfice de l'accueil inclusif des élèves d'IME.

Alternance des cours et modalités concertées d'encadrement

Pour la deuxième année, huit élèves de cette classe externalisée d'IME, ont l'occasion de partager des cours dans la formation Maintenance de matériels parcs et jardins avec la dizaine d'élèves du CAP 1^{ère} année. Pour organiser les activités pédagogiques et éducatives, deux groupes ont été constitués, qui mélangent les élèves de l'IME et du CAP Maintenance des Matériels Espace Vert) afin de ne pas charger les classes et de permettre des échanges et apprentissages dans de bonnes conditions, les mardis en journée et les jeudis matin.

Chaque semaine chacun des deux groupes suit alternativement :

- des cours en atelier avec l'enseignant de mécanique du lycée afin de découvrir et d'apprendre les travaux de maintenance, les manières de démonter, entretenir et remonter le matériel et ce faisant de travailler attitudes et compétences relevant du CAP, en sachant qu'une partie de ces élèves utilisent ce type de matériel à l'IME, dans le cadre de leurs apprentissages,
- et
- des cours, en salle, avec l'enseignante spécialisée de l'IME en présence de l'éducatrice spécialisée, afin de travailler avec eux sur la connaissance et l'observance des règles d'hygiène, de prévention et de sécurité en milieu professionnel, ou encore sur des enjeux d'autonomie dans la vie courante, avec l'apprentissage de l'utilisation des moyens de paiement, de la gestion du budget personnel...

La classe externalisée de l'IME dispose ainsi d'une salle de classe dans l'un des bâtiments centraux du lycée. Les élèves de l'IME sont tout autant des « lycéens » que les autres élèves. Ils y font cours, on y affiche leurs travaux. Ils peuvent y déposer ou y laisser leurs affaires avant d'aller en récréation, à moins qu'ils ne soient en atelier, où ils ont également à disposition, des casiers et des tenues ou

³³ Lemoine, M., Guigue, M. & Tillard, B. (2012). Etude de cas : « Démission Impossible » un dispositif conçu pour des élèves en difficulté qui vient soutenir l'action des professionnels. Dans D. Zay (dir.) L'éducation inclusive : une réponse à l'échec scolaire ? (p. 190-200). Paris : L'Harmattan, Série Handicap et Education ; Lemoine, M. (2020) Pour un quotidien inclusif : étude des dynamiques au sein d'une composante universitaire. Dans S. Parayre, F. Serina-Karsky et A. Mutuale (dir) De la pédagogie universitaire inclusive. (p. 63-106) Paris : L'Harmattan, Collection « Pédagogies, Formations et Recherches ».

autres lunettes de protection pour effectuer les activités, comme leurs camarades de CAP. Certains élèves de l'IME, volontaires participent à des cours d'EPS, ou fréquentent d'autres enseignements professionnels, en fonction des projets travaillés au sein de l'Institut médico éducatif : électricité, mécanique auto.

Enfin, l'ouverture à des activités destinées aux lycéens démontre les pas supplémentaires de des dynamiques inclusives. Les élèves de l'IME ont été associés à des travaux « citoyens », par exemple pour lutter contre le harcèlement au Lycée. Avec l'enseignant documentaliste qui les a encadrés, ils ont travaillé à la réalisation de prises de vue vidéo et au montage. Ils ont réalisé des entretiens et des photos, comme des journalistes en herbe afin de présenter ensuite le Lycée Roussillat à leurs camarades de l'IME, qui ne le fréquentent pas (encore). Certains d'entre eux ont participé à des sorties organisées par le Lycée. Deux élèves volontaires de l'IME ont ainsi, récemment, visité le Salon mondial de la Bande Dessinée 2025 à Angoulême.

L'objectif initial de cet accueil de la classe externalisée de l'IME au sein du lycée était de favoriser l'inclusion de ces jeunes gens, bénéficiant d'une scolarité adaptée, afin de les voir fréquenter un établissement d'enseignement professionnel et des élèves de leur âge. Ceci a d'abord pour fonction de leur permettre d'éprouver des expériences positives, encadrées et accompagnées, en milieux scolaire ordinaire, et ainsi de les aider à se délester de souvenirs parfois négatifs et encombrants, liés à des moments antérieurs durant lesquels certains ont pu être victimes de discriminations. De même cela est également pensé dans le but d'envisager, voire de préparer quelques-uns de ces élèves d'IME à rejoindre éventuellement un cursus en CAP Maintenance des Matériels Espace Vert ou Maintenance des véhicules légers (habituellement appelé CAP mécanique auto).

La découverte des formations, la rencontre de camarades, le fait de passer des moments ensemble tout au long de l'année, enfin la fréquentation de l'établissement, de ses salles de cours et d'atelier, de ses enseignements et enseignants sont autant de petits pas accomplis qui alimentent les dynamiques inclusives.

Des avancées en matière de réflexion et de formation des acteurs

Mais, pour permettre ces mises en œuvre, cela a nécessité des rapprochements entre les institutions comme entre les personnels afin d'étudier ce qui était en jeu et devait faire l'objet de discussions puis de résolutions communes. Il s'est donc d'abord agi de faire se rencontrer les personnels de direction ou leurs représentants. Certains acteurs pédagogiques et éducatifs des deux structures se sont rencontrés afin de s'informer de la situation des élèves et des besoins éducatifs particuliers, de présenter les possibilités dans le cadre des enseignements de CAP et enfin de réfléchir ensemble comment ajuster les propositions et aménager ces séances d'enseignement.

Les enseignants du lycée nous ont d'ailleurs indiqué que ces informations leur ont été bénéfiques non seulement pour préparer et mettre en œuvre l'accueil des élèves de l'IME, pour adapter les contenus et les supports, pour revoir l'organisation de certaines séances. Mais ils ajoutent que cela les a également amené à poser un regard renouvelé sur leurs propres élèves, ne relevant pas de handicap, mais présentant sans doute des besoins éducatifs particuliers, pas toujours énoncés, ceci afin de nourrir leurs réflexions pédagogiques et éducatives concernant ces élèves de CAP.

Les échanges avec l’enseignante spécialisée ont en effet contribué, dans le cadre de ces réunions, en des espaces-temps de co-formation, à une montée en réflexivité et en compétences pour les enseignants du lycée professionnel qui se sont investis dans cette démarche.

Les élèves acteurs au coeur de la démarche d’information et de sensibilisation

Dans le même temps, une démarche d’information et de sensibilisation a été engagée auprès des élèves du lycée et plus particulièrement des classes de CAP fréquentées ou voisines. En effet afin que les élèves de l’IME soient accueillis dans de bonnes conditions il a été décidé d’expliquer le rôle et le fonctionnement d’un IME, et de présenter différents aspects de ce que sont les situations de handicap.

Les élèves de l’IME ont donc eux-mêmes été invités à élaborer une présentation de leur Institut qu’ils ont ensuite exposée devant tous les élèves qu’ils allaient fréquenter. L’ambition était alors de lever des ambiguïtés, d’éclairer les zones d’ombre, de faire connaître ces réalités parfois inconnues, ou encore de permettre à des élèves de CAP de s’exprimer, voire de témoigner de situations familiales ou amicales approchantes. Il s’agissait ainsi de favoriser les échanges, de créer les conditions préalables à l’expression de la tolérance et du respect de chacun. Les enseignants ont pointé ces moments précurseurs comme des étapes importantes dans le processus et ils disent y faire recours, comme des moments de référence, y compris quand de petits dérapages verbaux ont pu parfois apparaître.

Mais prévenir ou tarir les sources potentielles d’ignorance ou de moqueries ne suffit pas. Il en faut davantage pour passer de la bienséance à l’esprit de groupe et à la cohésion. Et, pour y parvenir les enseignants ont donc imaginé puis organisé un jeu de piste qui s’est déroulé dès la rentrée afin de permettre à des mini groupes composés d’élèves de CAP et d’IME de découvrir ensemble le lycée. Ce support ludique était bien plus qu’un élément de la pédagogie du détour, car il a non seulement permis à chacune et chacun de connaître le lycée en s’amusant, mais aussi de partager cette expérience, en expérimentant la nécessité de s’entraider, de chercher ensemble, de se « serrer les coudes », bref, de se confronter à une double source d’inconnu : le lieu et les gens.

Prendre soin de la dynamique de groupe

Ce travail de dynamique de groupe est d’ailleurs entretenu sous des formes diverses. Il a en effet été enrichi par un ambitieux voyage de cohésion à l’occasion de la participation de toutes et tous au Salon Vert à Saint Chéron (91) en octobre 2023. Ensemble les élèves sont partis à la découverte des matériels de dernière technologie apparus récemment dans le domaine des espaces verts. Ils les ont alors observés, touchés et parfois manipulés. Moyen remarquable d’entretenir la dynamique, ce déplacement les a amenés à arriver et partir ensemble, à partager le temps du repas, à vivre un moment partagé.

De même, les enseignants nous rapportent comment ensemble les élèves d’IME et de CAP ont assisté à une matinée de découverte des robots de tonte, dans le cadre de la présentation par un professionnel venu de Guéret jusqu’au lycée. Puis ils sont allés visiter une entreprise de motoculture et de matériel agricole.

Enfin, la convivialité n'a pas été oubliée : un après-midi de jeux est organisé au moment des fêtes pour que les élèves de CAP et de l'IME puissent faire du babyfoot, du ping-pong et déguster des crêpes.

Focus sur des séances de cours : les dynamiques inclusives dans les situations d'apprentissage

Nous avons pu observer des situations d'apprentissage en atelier et en classe.

En classe, une séance sur la connaissance et l'utilisation de la carte bleue

Durant les séances nous avons d'abord observé les collaborations entre élèves. Supervisés et encouragés par les enseignants et par l'éducatrice, nous voyons que les discussions et les réflexions en classe, permettent une élaboration des savoirs assez fluide. Les enseignants sont très progressifs dans les questionnements et apports.

Nous observons que les supports pédagogiques sont explicites, alliant des formes imagées, des photos et des petits textes. L'enseignante fait souvent recours aux apports issus des expériences personnelles des élèves quand on aborde les précautions concernant l'utilisation d'une carte bleue. Patiente, elle laisse le temps aux élèves de s'exprimer et sollicite les autres pour accompagner, renforcer ou discuter les contributions des uns et des autres. La projection d'un diaporama très visuel soutient la progression. Les attendus en termes de contribution sont échelonnés et encadrés, et souvent présentés comme des éléments d'étape ou de récapitulation de ce qui est mis à la découverte ou au travail. L'oral et les échanges entre élèves sont privilégiés pour élaborer les savoirs et l'enseignante sait qui et comment solliciter tel ou tel...

Nous ne voyons pas de difficulté particulière dans le déroulement de la séance et les apprentissages. Chacun et chacun avance, alternant des petits écrits sur la fiche distribuée en début de séance et des discussions et reprise en commun.

L'aide à la reformulation en classe se fait le plus souvent en sollicitant un ou des camarades, proches, témoins de ce qui s'échange, et qui sont alors incités à prendre part à l'élaboration ou à la remédiation.

Nous observons que les élèves d'IME, sont plus nombreux à prendre la parole pour faire avancer le cours et discuter des apports et limites de ce qui est dit. Les élèves de CAP sont intéressés mais alors plus en retrait. Il est à supposer que les relations continues avec l'enseignante et des petits gestes, très discrets d'encouragement de l'éducatrice spécialisée étayent ces prises de parole. De même le recours à l'évocation de moments partagés apparaît plus évident à l'enseignante concernant les élèves de l'IME que ceux de CAP.

A la fin de la séance, les élèves sont invités à placer cette fiche, inachevée, à ce stade, dans un classeur, à leur nom, présent dans la salle...

En atelier, montage et nettoyage de matériel motorisé de coupe.

En atelier, les élèves de CAP, désignés comme tuteurs de leurs camarades d'IME, prennent ce rôle au sérieux et aident souvent, par des jeux de questions réponses eux aussi progressifs leurs binômes dans la réalisation des TP. Il nous semble que cette manière d'avancer pas à pas se développe comme par imprégnation des manières de faire de l'enseignant, qui se montre très disponible, à

l'écoute, observant en retrait les gestes, les échanges et n'intervenant que ponctuellement afin de laisser les choses se dérouler au rythme des élèves.

Après une présentation des objectifs de la séance, la distribution des fiches pédagogiques, feuilles de route des activités en binômes, un rappel collectif des règles de sécurité est effectué en sollicitant les contributions de chacun.

Des élèves vont et viennent ensuite dans l'atelier. Un élève de CAP conseille son camarade pour le choix d'un outil puis l'accompagne. Un autre aide à poser une pièce sur un étau puis supervise et accompagne, de la voix, l'utilisation d'une disqueuse après qu'ils se soient rappelés ensemble les équipements à ajuster, gants et lunette de protection et la posture à adopter quand on utilise un outil dangereux... L'élève de l'IME engage alors son travail et s'arrête périodiquement, car le matériel est très bruyant, afin de voir avec son camarade où il en est, afin de demander s'il fait bien...

Quand il intervient, l'enseignant ne le fait jamais de manière normative et encore moins descendante. Sans distinction, il demande aux membres d'un binôme ce qui se passe, où ils en sont, ce qui les soucie. Parfois, après avoir compris ce qui est en jeu dans une situation d'apprentissage donnée, il s'adresse à tous les élèves de la classe, répartis dans l'atelier sur des postes différents, qu'il appelle alors à une attention convergeant vers un des établis. Il sollicite alors d'énoncer ou de discuter de ce qui est accompli, de ce qui fait obstacle, de ce qui reste à faire, par exemple pour nettoyer une tronçonneuse, dont un écrou récalcitrant empêche de démonter la protection du bloc moteur. Cela s'adresse non seulement aux deux élèves concernés, mais aussi aux autres qui sont invités dans un deuxième temps à apporter leurs éclairages, à discuter ou interroger ce qui est fait et ce qui est dit.

L'enseignant finit alors toujours en reprenant et ordonnant les contributions, de manière simple et accessible, n'hésitant pas à accompagner ce qu'il dit, de gestes accomplis ou mimés au plus près de l'objet support du travail. Il précise alors aussi, souvent à quelle étape cela renvoie sur la fiche feuille de route que les élèves ont en main depuis les débuts de la séance.

Cette manière de fonctionner, qui accorde une place importante à des temps de tâtonnements, d'expérimentation autonome, permet aux uns d'avancer avec l'aide d'un camarade initié, et aux autres de remobiliser leurs savoirs, d'assumer des responsabilités et de se trouver valoriser au cours de ces médiations.

Même si nous n'avons pas pu l'observer nous savons enfin, grâce aux entretiens accomplis avec plusieurs enseignants, y compris l'enseignante spécialisée de l'IME, que ce tutorat entre pairs s'inverse par ailleurs lors de la venue des élèves de CAP à l'IME. Deux visites, l'une en début d'année et l'autre en fin d'année doivent permettre aux élèves, non seulement de découvrir l'IME, son site, ses bâtiments, son organisation, mais aussi plus tard d'expérimenter l'utilisation de matériels qu'ils apprennent à entretenir mais pas à utiliser, contrairement à leurs hôtes. Ce jour-là les élèves de l'IME, qui s'y sont préparés durant les semaines précédentes sont eux aussi en position de tuteur et leur expliquent alors la prise en main des matériels pour leur faire réaliser ensuite des tâches dans le parc de l'Institut Médico Educatif.

Des rapprochements et des pratiques qui alimentent les dynamiques inclusives

Des dynamiques enclenchées qui révèlent des ressources...

L'étude de ce qui se joue au lycée professionnel Roussillat permet donc de voir que les choses sont déjà bien engagées et surtout qu'elles sont rendues possibles par une mobilisation assez large. Elle montre aussi que cela concerne beaucoup plus de monde que les « élèves cible » initialement visés au départ.

Des enseignants se sont rapprochés, les personnels de la vie scolaire ont été sensibilisés, les élèves informés deviennent partie prenante de la démarche. Le chef d'établissement et les personnels administratifs ont été mis à contribution pour élaborer des conventions, instruire des dossiers de financement ou autres afin de permettre des déplacements. Beaucoup de professionnels ont eu à connaître et à rendre possible ce qui se met en œuvre. Ce qui, déjà, amène à s'intéresser, s'interroger, s'emparer de la démarche en cours...

Penser l'inclusion en termes de dynamiques permet ainsi de mettre en conversation les prescriptions institutionnelles et la réalité des situations vécues par les élèves et les professionnels, en portant l'accent sur les discussions, les hésitations, les délibérations enfin sur les choix, les initiatives, sur ce qui est en œuvre et s'essaie, sur ce qui se met en mouvement au bénéfice des élèves en situation de handicap et ayant des besoins éducatifs particuliers. Nous voyons alors, comment, par petites touches les lignes commencent à bouger.

...et des représentations qui continuent à évoluer.

Des questions d'ordre pragmatique et pratique continuent bien entendu à interpeler, à interroger, à mettre en difficulté, voire à faire peur : peur de l'inconnu, peur de l'inédit, peur de ne pas arriver à répondre aux injonctions des programmes, si l'on prend du temps à accueillir d'autres élèves, peur par rapport à ces autres élèves, et même par rapport à soi-même et à ses propres réactions...

Mais du point de vue des représentations des professionnels, nous pouvons pointer ici des avancées remarquables qui montrent que les choses évoluent dans ce lycée et pour ces jeunes gens de l'IME et du CAP, dans la vie courante et les activités ordinaires, comme en matière d'information, mais aussi de formation, pour eux-mêmes comme pour leurs enseignants.

Les situations d'inclusion sont très influencées par les croyances des uns et des autres, elles-mêmes en prise avec le vécu personnel des professionnels, leurs doutes, leurs difficultés. Ce qui est alors en jeu est bien l'élaboration de la posture professionnelle de tous les acteurs et notamment des enseignants.

Élément fondamental mais élément fragile car cela se joue dans un environnement scolaire et éducatif relativement déstabilisé du fait des injonctions multiples et parfois contradictoires adressées aux enseignants depuis plusieurs années. Ce qui les rend parfois rétifs aux changements. Mais cela dépend aussi du fait du caractère éminemment relationnel du travail enseignant : engagement de soi et connaissance de l'autre, sentiment de confiance en soi, en l'autre, confiance, engagement et ouverture à l'autre dans la relation, qui sont en ces circonstances remaniés...

Pourtant nous voyons que les enseignants se sont informés, et ont été plusieurs à travailler autrement à la diversification des modalités pédagogiques et des supports (casques virtuels, tuto vidéo, jeux...). Ils ont cherché à créer des situations d'apprentissage variées impliquant notamment des dimensions ludiques, non seulement pour favoriser l'inclusion des élèves d'IME, mais aussi, ce faisant pour faire évoluer leurs pratiques auprès des autres élèves, y compris sur la base de pratiques plus ancrées, par exemple en présentant autrement leurs fiches pédagogiques et la conduite des échanges et de l'activité durant les séances de travail. Ce qui est également un élément contributif aux dynamiques inclusives...

Une formation imbriquée dans les pratiques

De manière habituelle, la formation initiale relative aux questions d'inclusion passe par une sensibilisation aux situations de handicap, fondée sur des études de cas, qui, par le fait, sont « générées ».

Les expériences et enjeux vécus, ressentis et parfois mesurés de l'inclusion ont été ici une matière « vivante » très précieuse à travailler et à analyser pour progresser dans la démarche. Et, contrairement aux dispositifs de formation continue qui fonctionnent souvent à rebours, dans cette démarche, les professionnels ont travaillé de manière progressive sur la base de mises en situations réelles et continuées, mais aussi de réflexions partagées, avant, pendant et après avoir expérimenté sur le terrain, leur terrain professionnel.

Nous avons pu observer des discussions à l'issue des séances, comme lors des temps de cantine, et nous savons que des temps dédiés ont été consacrés à des échanges et analyses de pratiques, permettant à chacune et chacun de progresser en éclaircissant ce qui se joue, presque comme dans une recherche action qui « navigue entre deux pôles : une sémantique de l'action – pour transformer –, et une sémantique de l'intelligibilité – pour comprendre. »³⁴. Une sorte de recherche action ou formation, donc, qui ne dit pas son nom.

Aux dires des collègues rencontrés, l'enseignante spécialisée a d'ailleurs mobilisé régulièrement des ressources et a su apporter des connaissances pour irriguer ces collectifs dans le cadre de cette formation filée, et n'a d'ailleurs pas été déclarée, à notre connaissance. Le proviseur a facilité les choses autant qu'il le pouvait et a soutenu et facilité les initiatives et ainsi encouragé les actrices et acteurs...

Stabilité des acteurs mais nécessité de formaliser...

Les praticiens investis assument la part de tâtonnements mais aussi la capitalisation des gains qu'ils essaient de faire prospérer du fait de leur stabilité dans les postes comme dans l'action. Encore faut-il pour cela, en passer par des formalisations, qui permettent de figurer des savoirs et de les faire circuler, y compris vers des novices qui voudraient, à leur tour, contribuer à cette démarche.

Cela n'est encore qu'assez modeste à ce stade et risque donc de créer un système de dépendance relative à celles et ceux qui sont non seulement les plus investis mais aussi, d'une certaine manière, les détenteurs des savoirs pratiques, pédagogiques, éducatifs pour agir de manière éclairée en matière inclusive.

Parler de dynamiques inclusives nécessite une perspective sur le temps long, avec des allers-retours entre l'étaillage et le dés-étaillage des professionnels et des jeunes. Les dynamiques inclusives font le pari de l'intelligence collective en situation, sans que ce collectif de travail n'engage de manière durable de surcharge de travail pour les acteurs. Elles postulent la volonté partagée de co-élaboration et de collaboration. Le fait que les choses se déploient dans la longue durée est sans aucun doute un atout car le bricolage des premiers temps se trouve conforter, ou remis en cause, non plus du fait de sa fragilité, mais bien de son adéquation ou non, à la situation rencontrée, sous pesée à l'expérience par les actrices et acteurs eux-mêmes.

³⁴ Barbier, R. (2000). La recherche-action. Paris : Anthropos, 2e éd., coll. « Sociologie d'aujourd'hui »

Sans tomber dans l'illusion des bonnes pratiques immédiatement reproductibles, alors que les situations et les configurations sont toujours singulières, des « inventions » se trouvent donc reprises, améliorées, ajustées et viennent enrichir la batterie des outils et des choix validés.

Observées dans le temps, elles sont en effet considérées comme suffisamment robustes et plastiques pour tenir, tout en s'adaptant, aux nouvelles situations, liées à des élèves qui changent eux aussi, d'une année sur l'autre, mais également au fil d'un même exercice.

Mais elles sont considérées comme telles, d'abord par celles et ceux qui les ont initiées et les maîtrisent et il convient par conséquent de trouver les moyens de les faire connaître au-delà, de faire circuler ces savoirs d'action, pour l'action et en action.

Une évolution continue qui nécessite l'implication des élèves

Car les dynamiques inclusives sont, elles-mêmes, continues et influent sur une réalité pédagogique et éducative toujours changeante. En toute logique, s'appuyant sur les premières avancées, quelques points sont donc appelés à des évolutions. Ainsi en est-il des temps de présence de la classe externalisée au Lycée ou encore de l'ouverture vers d'autres contenus disciplinaires.

Les dynamiques inclusives à l'œuvre au sein du lycée professionnel Roussillat relèvent donc d'une démarche générale, globale, et pourrions-nous dire systémique, mais elles s'alimentent aussi de pratiques inclusives élaborées et ajustées au cas par cas. En cela elle puisse aussi au registre du métier comme savoir-faire et savoir être artisanaux.

Ce qui se joue dépend aussi de l'art de celles et ceux qui ont conscience et fine connaissance de ce que recèle leur métier, en tant qu'activité, profession et responsabilité, mais aussi en tant que pratiques et manières de faire avec les autres, donc enfin de leur capacité à s'interroger et s'ajuster, à agir de manière réflexive. Au-delà des intentions et des prescriptions, il convient donc de se soucier des manières d'être et de faire en situation, des praticiens tout autant que des enfants et adolescents concernés, et des camarades qui les entourent. Ce qui nécessite de regarder davantage ce qui se joue à l'échelle interindividuelle et d'accepter l'idée que les personnes concernées soient parties prenantes non seulement de ce qui s'opère pour eux et avec eux, mais aussi des choix.

C'est ce qui s'élabore au sein du lycée et de l'IME où les élèves sont consultés et appelés à se positionner, à décider s'ils participent ou non à la démarche, pour ceux de l'IME qui sont dans la classe externalisée et à certaines des activités proposées quand ils sont déjà impliqués. Les dynamiques inclusives doivent pouvoir en effet tenir compte des avis et propositions comme des savoirs utiles concernant la vie de ces jeunes gens avant, pendant et après l'école, dans les différents environnements humains, institutionnels qu'ils fréquentent. Car les enjeux inclusifs sont aussi des enjeux de continuité. La vie de ces jeunes gens ne peut se penser comme un passage d'ilots inclusifs en ilots inclusifs. Penser les dynamiques inclusives, c'est donc aussi penser la continuité éducative, affective, psychosociale, logistique et même économique de ces jeunes gens.

Les dynamiques inclusives fondées sur la circulation des personnes et des savoirs.

Dans un premier temps nous avons donc observé une circulation des jeunes gens entre différents environnements : lycée professionnel, classes de CAP, IME, milieu familial, et sans doute le monde associatif et de loisirs. Ce qui les amène à rencontrer des gens très différents. Des spécialistes et des non spécialistes, enseignants spécialisés et non spécialisés, professionnels des sphères, éducative, sanitaire, sociale, aidants, familles, pairs etc. Cette circulation ne va pas sans interroger à nouveaux frais les rôles, fonctions et identités professionnelles de chacun.

Mais pour que cela s’accomplisse entre le lycée professionnel et l’IME, il a bien fallu le préparer, en discuter, jauger ce qui était possible, sous peser les ressources enfin connaître et comprendre ce qui était en jeu. Cela a insufflé une nécessaire circulation des savoirs concernant ces jeunes gens en situation de handicap, entre les acteurs, afin de savoir ce qui est nécessaire par rapport aux spécificités de ces publics à besoins éducatifs particuliers. Ce qui a permis aussi de réfléchir au comment faire, et de faire circuler des outils, des pratiques ajustés, y compris au bénéfice des autres élèves.

Cela a impliqué enfin une circulation des savoirs professionnels, académiques, institutionnels concernant plus généralement les adolescents en situation de handicap et a nécessité de formaliser davantage ce qui s’opère afin d’améliorer l’accueil et l’accompagnement, mais aussi d’élever le niveau d’information et de formation générale des acteurs réels et potentiels.

Ces éléments produisent ensemble des configurations inclusives fondées sur le travail collectif³⁵, sur l’interdépendance des acteurs, la volontaire articulation des pratiques dans des environnements d’accueil préparés à cela. Mais pour y parvenir, les dynamiques inclusives impliquent des médiations régulières entre des acteurs multiples, des rencontres et un approfondissement de l’interconnaissance alimentée par cette circulation des savoirs au sujet de situations qui relèvent toujours de la complexité.

Il apparaît alors qu’un élément décisif pour les alimenter réside dans le travail de coordination. Il est ici incarné par un trinôme composé de l’enseignante spécialisée et deux enseignants de matières professionnelles qui animent ensemble un espace-temps inter-métiers, en s’appuyant notamment sur l’ingénierie de projet. Reconnaître cette fonction d’animation et la soutenir, comme essaient de le faire modestement les personnels de direction de l’IME et du lycée professionnel est aussi un enjeu pour promouvoir les dynamiques inclusives, à Roussillat et ailleurs.

III. Portraits d’élèves et d’enseignants : ce qu’ils disent du lycée professionnel d’aujourd’hui

Cette partie et la suivante vont présenter un certain nombre d’études de cas issues des matériaux empiriques recueillis pendant les trois années du projet FORMSCOLEEP, répertoriés dans le tableau N°3 : relevés d’observations, notes prises ou comptes rendus de réunions et de séminaires inter-établissements, entretiens formels et informels. Trois formats sont proposés : des « portraits de PLP » issus d’entretiens biographiques approfondis ; des « portraits au long cours » d’élèves interviewés au lycée pendant leur CAP et réinterrogés par téléphone deux ans après ; des monographies d’établissements qui précisent le contexte de production des actions pédagogiques formalisées par des fiches-actions.

« Dans une optique méthodologique, la meilleure définition d’une étude de cas est : une étude en profondeur d’une unité singulière », nous dit Gerring (2004, p.341)... ce que nous avons tenté de faire, tout en respectant les principes dégagés par Abbott (1992, p.65) consistant à passer : « d’une approche population/analyse à une approche cas/narration [...] qui s’accompagne d’une autre

³⁵ Thomazet, S. & Merini, C. (2014), Le travail collectif, outil d’une école inclusive ? Questions Vives, 21, [En ligne].

nouvelle manière de voir les cas, comme engagés dans un dialogue constant avec leur environnement, un dialogue entre action et contrainte que nous pouvons appeler intrigue. » Par ailleurs, dans son ouvrage paru en 2016, intitulé *Méthodologie de la Recherche Qualitative : Les Questions Clés de la Démarche Compréhensive*, et plus particulièrement dans le chapitre intitulé *Qu'est-ce qu'un cas et qu'attendre d'une étude de cas ?*, Dumez, pose trois questions élémentaires : (a) « De quoi mon cas est-il fait ? » ; (b) « De quoi mon cas est-il le cas ? » ; (c) « Que peut produire mon cas ? »

Pour y répondre : c'est bien dans l'optique de montrer que nos « cas », (a) qui sont faits d'une palette de matériaux empiriques, collectivement recueillis et analysés dans une interaction chercheurs /acteurs scolaires/ acteurs rectoraux, (b) nous disent ce qu'est le Lycée professionnel contemporain, particulièrement en contexte rural, (c) et peuvent permettre une visibilisation /valorisation de ce segment scolaire, de ses protagonistes et de ses pratiques, que nous nous engageons dans les lignes qui suivent.

III.1. Et pourtant, ils y croient ! Portraits de PLP engagés dans la rénovation de la forme scolaire en CAP.

« Le mouvement de massification scolaire et ses effets sur les transformations tant du public scolaire que du corps professoral des LP ont généré de nouvelles épreuves, en particulier en matière de décalage entre exigences scolaires, *habitus* des PLP et rapport des élèves aux études. Ceux-ci ne se pensant que rarement comme de futurs ouvriers en même temps qu'ils manifestent une réticence à l'égard de savoirs jugés abstraits mettent à l'épreuve les enseignants, qu'ils enseignent les matières technologiques et professionnelles, ou les matières générales. »

Tirée de son article de 2005 intitulé *Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves*, cette citation d'Aziz Jellab est encore indiscutablement d'actualité, vingt ans après. De son côté, dès 2003, dans un article intitulé *Une exception française. La scolarisation de la formation professionnelle initiale*, Vincent Troger pointait certaines tensions et exigences auxquelles sont encore aujourd'hui soumis les PLP :

« Un professeur de lycée professionnel doit maîtriser le maximum de savoir théorique requis pour l'exercice du métier auquel il prépare ses élèves, mais il doit aussi connaître aussi intimement que possible les conditions les plus courantes d'exercice de ce métier, puisque la finalité première de l'enseignement professionnel demeure l'insertion des élèves sur le marché du travail. » (2003, p. 119).

Ces constats invitent à aller creuser les conditions de ces « mises à l'épreuve » et de ces exigences, sous-entendu les défis pédagogiques et sociaux auxquels les PLP sont confrontés ; et corrélativement, dans la veine performative des travaux en Sciences de l'éducation et de la formation, à saisir « ce qui fonctionne » pour y répondre.

Jusqu'au début des années 2000, la voie professionnelle, ses publics et ses acteurs ont constitué un « chantier déserté » (Moreau, 2022) de la recherche en Sciences humaines et sociales, comme le

montre le minutieux inventaire produit par cet auteur quant aux « oublis » dont l'apprentissage ou le lycée professionnel font l'objet dans les ouvrages, articles ou thèses consacrés au système éducatif, aux élèves, ou plus largement à la jeunesse. Si cet angle mort est aujourd'hui comblé par de nombreux travaux initiés dans les années 1990, notamment en Droit, Histoire, Sociologie, Sciences de l'éducation et de la formation³⁶, il n'en reste pas moins que des traces de cette longue déconsidération scientifique affectent encore le LP d'aujourd'hui. Dans ses travaux sur la voie professionnelle et ses diplômes, qu'elle a accepté de présenter à notre unité de recherche en mars 2023, Fabienne Maillard³⁷ voit dans cette éviction chronique une manifestation parmi d'autres de la dévalorisation dont souffre aujourd'hui le lycée professionnel. Ses recherches de terrain sur la voie professionnelle, initiées au tournant du XXI^e siècle, dans un contexte qu'elle qualifie de « chaleureux » en LP, s'affrontent aujourd'hui à des difficultés d'accès, en particulier des réticences des PLP ; ils et elles lui expriment ouvertement leur ressentiment à l'endroit de l'Education Nationale, voire leur résignation face à l'impuissance de la recherche à changer les choses. Fabienne Maillard explique ces défiances par une conjonction de facteurs, cumulés de longue date via des réformes « incessantes » dont nous avons rappelé les plus marquantes en introduction (création du bac pro, puis réduction de son cursus à 3 ans ; suppression du BEP ; réforme de 2023 augmentant la pondération des stages dans les cursus). Plus récemment, les aides financières accordées à l'apprentissage (malgré un rapport de la Commission des affaires sociales du Sénat, publié en juin 2022³⁸, estimant que "la soutenabilité du financement de l'apprentissage" n'est pas garantie), avec parallèlement, la confrontation de l'enseignement professionnel public à une baisse de ses ressources humaines³⁹, ont instillé le sentiment chez les PLP d'un parti pris défavorable à leur égard, assorti d'une mise en cause.

³⁶ Nous n'optons pas ici pour un inventaire exhaustif, mais retenons quelques auteurs (cités par ordre alphabétique de nom) qui ont initié ce champ de recherches sur la voie professionnelle dans les années 1990 et 2000 et qui ont ensuite dirigé de nombreuses recherches ou thèses sur ce champ. Les publications retenues ici ne sont qu'à titre illustratif : Brucy, G. (2005). De Jules Ferry aux Trente Glorieuses : regard historique sur l'adéquation. In : *Des formations pour quels emplois ?* La Découverte, 27-46. Brucy, G., Caillaud, P., Quenson, E. et Tanguy, L. (dir.) (2007). *Former pour réformer : Retour sur la formation permanente (1945-2004)*. Paris : La Découverte. ; Jellab, A. (2005). Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves. *Revue française de sociologie*. 46(2), 295-323. Ou Moreau, G. (2011). ; Jellab, A. (2008). *Sociologie du lycée professionnel. L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation* Toulouse : Presses universitaires du Mirail; Kergoat, P. (2007). Une redéfinition des politiques de formation. Le cas de l'apprentissage dans les grandes entreprises. *Formation emploi*, 99, 13-27 ; Maillard F. (dir.) (2008). *Diplômes et certifications professionnelles. Nouvelles normes et nouveaux enjeux*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes; Moreau G., (2003). *Le monde apprenti*. Paris : La dispute. ; Troger, V., Bernard, P.-Y. et Masy, J. (2016). *Le Baccalauréat professionnel : impasse ou nouvelle chance ? Les lycées professionnels à l'épreuve des politiques éducatives*. Paris : Presses universitaires de France. Ropé, F. et Tanguy, L. (1994). *Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : l'Harmattan.

³⁷ Conférence intitulée « Les professeurs de lycée professionnel (PLP) face aux réformes de la voie professionnelle. Entre adaptation contrainte et repli identitaire », dans le cadre du séminaire RIRE (Relations, identités, reconnaissance en éducation) coordonné par Marie-Hélène Jacques, donnée par Fabienne Maillard (Professeure des Sciences de l'éducation et de la formation à l'université Paris 8 Vincennes-Saint Denis, chercheure à CIRCEFT, précédemment chargée de mission, responsable d'un programme annuel d'études et de recherches à la Direction générale de l'enseignement scolaire du ministère de l'Éducation nationale -DGESCO-MEN)

³⁸ <https://www.senat.fr/rap/r21-741/r21-741.html> consulté le 3 avril 2025

³⁹ 2480 postes proposés au CAPLP dans l'enseignement public en 2005 et 1 810 en 2021.

Ses travaux identifient aussi le malaise enseignant en LP comme consécutif aux « (trop) nombreuses missions » dont cette filière d'enseignement est chargée⁴⁰ :

« Les différentes fonctions attribuées à l'enseignement professionnel ont brouillé l'image de ses diplômes, dédiés aux publics scolairement et socialement fragiles, à l'emploi et à la poursuite d'études, comme à l'atteinte de quotas de diplômés. Bien qu'il constitue un univers très hétérogène puisqu'il comprend plus de 400 diplômes de niveaux différents, auxquels accèdent des jeunes aux divers parcours et motivations, les représentations qui lui sont associées demeurent plutôt négatives, dominées par l'échec scolaire, une orientation non choisie et des métiers situés en bas de l'échelle sociale. La réalité est bien plus complexe. Elle l'est sans doute trop pour être facilement accessible, ce qui explique les images très réductrices qu'en projettent les responsables politiques, qui ne cessent de réformer l'enseignement professionnel pour le « revaloriser » et le rapprocher de l'emploi... tout en l'associant dans leurs discours aux jeunes en difficultés scolaires et à des métiers menacés de disparition. » (Maillard, 2024, p. 69)

La conférence donnée en mars 2023 à Limoges a complété cette analyse en mettant l'accent sur la conjonction de facteurs qui durcissent les conditions professionnelles des PLP. Citons-en un extrait :

« Pour certains syndicats enseignants de l'enseignement professionnel, la promotion de l'apprentissage, la valorisation de la formation par les entreprises et les messages envoyés aux PLP représentent une menace : celle de la fin de l'enseignement professionnel public, ou de sa soumission aux entreprises en ne conservant qu'une faible part d'enseignants titulaires. Tous ces éléments contribuent à expliquer pourquoi les PLP se défient des actions gouvernementales et ont des relations tendues avec leur ministère de tutelle. Le sentiment d'être dévalorisés, considérés comme surnuméraires, inefficaces et en même temps trop coûteux car fonctionnaires, s'est propagé. Les syndicats enseignants font part de suicides ou menaces de suicides, de *burn-out*, arrêts de travail fréquents, etc. Ils constatent de manière impuissante l'augmentation des inégalités dans la société, inégalités qui se reflètent à travers l'école et ses élèves et face auxquelles ils se trouvent démunis. »

Par ailleurs, dans un chapitre de l'ouvrage « Idées reçues sur les petits diplômés. Les coulisses de la formation professionnelle » paru en 2023, Nicolas Divert déconstruit habilement l'idée reçue que les PLP seraient des « petits profs » ou des « sous -profs », en démontrant la sélectivité⁴¹ et les exigences de leur fonction, mais aussi les missions qui leur incombent et les réussites dont ils peuvent se prévaloir :

« Dans l'ombre, les PLP jouent un rôle clé dans la réussite de la politique de diplomation. L'ambition de mener 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat a été réalisée grâce au développement de l'enseignement professionnel et à ses enseignant·e·s. Exerçant dans un segment dominé de l'offre scolaire, les PLP sont parfois dans un entre-deux : ils et elles doivent permettre l'insertion professionnelle et les poursuites d'études ; transmettre des savoirs pratiques et favoriser l'ouverture à des connaissances plus larges. Tout laisse à penser que la dévalorisation de la voie professionnelle rejait sur la représentation de ces

⁴⁰ Sous-titre employé dans l'article : Maillard, F. (2024) Enseignement professionnel dans le système scolaire : trop peu valorisé et sans arrêt réformé. *Après-demain*, 69-70.

⁴¹ Notamment, le graphique présenté par Divert relatif au Taux de réussite aux concours externes du second degré de l'enseignement public entre 2011 et 2021, montre que « le CAPLP externe est plus sélectif que le CAPES externe »

personnels. Diffuser l'idée selon laquelle les PLP seraient des « petits » profs revient à entretenir leur marginalisation dans un système scolaire fortement hiérarchisé.» (p.68)

Cet ensemble de paradoxes, conjugué à notre réaction face au préjudice de réputation et d'image décrit par ces auteurs, ont initié le travail de recueil que nous avons opéré auprès de PLP : malgré les « mises à l'épreuve » énoncées par Aziz Jellab, malgré les exigences rappelées par Vincent Troger, malgré la déconsidération pointée par Fabienne Maillard, ils et elles restent engagés dans la rénovation de la forme scolaire en CAP et contribuent aux résultats pointés par Nicolas Divert. Ayant observé leurs pratiques, ayant été destinataires et animateurs de leurs réflexions et de leurs avancées en matière de réponse à la difficulté scolaire, de lutte contre le déficit de persévérance chez certains élèves et de compensation des inégalités incarnées par ces jeunes, nous avons identifié une autre facette chez certains PLP : c'est dans une optique de mise au jour de leur ténacité et de leur engagement pédagogiques que notre groupe de chercheurs a décidé de dresser les portraits de PLP qui « tiennent » ou, comme l'a suggéré l'une d'entre elles, qui « y croient » (sous-entendu, encore). La démarche et le titre de cette série de portraits sont donc le fruit de cette réflexion, initiée par l'analyse de Fabienne Maillard sur le malaise en LP, et de cette volonté de lire en positif les actions qui y résistent.

Nous avons donc sollicité plusieurs PLP parmi celles et ceux qui ont été le plus régulièrement présents dans les séminaires du projet FORMSCOLEEP, ou qui ont été porteurs et rédacteurs de fiches actions. Onze⁴² d'entre elles et eux ont consenti à se plier à l'exercice d'un entretien biographique approfondi (voir le guide d'entretien en annexe 10), voire de nous accueillir pour des observations complémentaires dans leurs classes. Les portraits ci-après sont rédigés dans des styles différents, selon le ou la chercheur.e qui a procédé aux entretiens et aux relevés d'observation auprès de ces PLP. Ils portent donc la trace de la réception que chacun.e d'entre nous a eue de leurs récits.

III.1.1. Portrait de Sandrine Denis, PLP en Sciences et techniques médico-sociales (STMS) au Lycée Delphine Gay de Bourgneuf, à partir de l'entretien réalisé par Marie-Hélène Jacques le 13 janvier 2025

Contexte de l'entretien

Nous nous retrouvons dans le hall de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines et rejoignons mon bureau. Sandrine Denis arrive avec un sac rempli de pochettes zippables transparentes, contenant ce que j'identifie d'emblée comme des supports pédagogiques colorés et plastifiés (fiches, découpages, cartes, tableaux...). Elle m'explique qu'elle a apporté ces supports car, outre notre entretien, elle doit les présenter le lendemain au PROFAN, un dispositif de formation de formateurs initié par le Rectorat de Limoges. Demeurant près de Guéret en Creuse, elle a réservé une nuit d'hôtel pour rester à Limoges le soir-même et être sur place pour cette présentation. Notre entretien durera 2h10'.

Aux origines du parcours de Sandrine Denis : « saisir les occasions »

Sandrine est née en 1968 en Seine-Saint-Denis, dans une famille qu'elle qualifie de très modeste, avec une sœur, mais elle a passé son enfance en Seine-et-Marne. Des raisons familiales et

⁴² Les portraits présentés portent sur 10 PLP, le dernier texte étant inachevé à l'heure où nous rédigeons ce rapport.

l'attachement de ses parents à une cousine qui avait accueilli ses grands-parents pendant la Seconde Guerre Mondiale les poussent à s'installer en Creuse, alors que Sandrine est en 5^e. Elle poursuivra une scolarité jusqu'à un bac G1 obtenu au Lycée de Guéret, *« un bac secrétariat ; et en même temps, je passe le permis de conduire avec mon argent de poche. »*

Alors que son père lui dit qu'« à 18 ans, on gagne sa vie », Sandrine se positionne sur le marché de l'emploi et décroche successivement plusieurs postes de secrétaire en entreprises. Puis, à l'âge de 20 ans, elle accepte une offre d'emploi au foyer de l'enfance de Guéret, pour faire fonction d'éducatrice auprès de jeunes enfants placés, une première expérience dans le champ de l'aide à la personne qui durera un an. Elle travaille de jour comme de nuit, notamment à l'internat, et accompagne les enfants pour des séjours vacances, notamment à la montagne : *« J'avais le permis et donc je pouvais conduire le minibus ; on emmenait les gamins au ski... »*. Mais très rapidement, elle est très éprouvée par les situations sociales et affectives de ces enfants de 0 à 13 ans. Informée qu'un poste de secrétaire médicale, dans le cabinet d'un généraliste, est disponible proche de chez elle, elle postule et est recrutée. Ayant entre temps rencontré son conjoint, qui exerce le métier d'électricien à l'hôpital de Guéret, elle trouve dans cet emploi un nouvel équilibre.

Très rapidement, ce médecin lui propose, outre le travail de secrétaire, de préparer les déjeuners pour lui-même et son fils et de les partager avec eux, ce à quoi elle répond favorablement. Lors d'un de ces déjeuners, son employeur lui dit : *« Vous faites mal votre travail de secrétaire, par contre, dans la salle d'attente, vous parlez beaucoup avec les patients et vous avez un très bon sens relationnel. Vous devriez préparer le concours d'aide-soignante. Je vous aiderai. »* Les pauses déjeuners deviennent donc des temps de révision *« notamment de la Biologie que j'avais abandonnée en Seconde. »* Etayée par l'appui pédagogique de son patron, Sandrine décroche une des quinze places offertes au concours d'aide-soignante à l'hôpital de Guéret en 1989, la formation de neuf mois étant exceptionnellement cette année-là, rétribuée par l'ANPE⁴³ ; la condition de maintien d'un salaire étant indispensable pour Sandrine, elle s'engage donc dans ce cursus.

Un parcours professionnel initial marqué par la « passion de la technicité »

Dès les premiers stages, Sandrine Denis développe une préférence pour les services *« où il y a de la technicité. J'ai toujours été fascinée et intéressée par les machines qui aident les humains à se soigner. »* A l'issue de son Diplôme d'état d'aide-soignante, elle intègre le service de réanimation où cette appétence est assouvie, avec cependant le désir d'en *« apprendre plus »*. Sans attendre le délai de trois ans dû envers l'Etat suite à son DEAS⁴⁴ financé, Sandrine passe le concours de l'école d'infirmières de l'hôpital de Guéret et l'obtient en 1990. A sa demande, et *« sans doute parce que mon chef de service trouvait que j'étais un bon élément »*, l'administration effectue une demande de dérogation, qui sera acceptée et permettra à Sandrine de suivre sa formation d'IDE⁴⁵ tout en maintenant son salaire d'aide-soignante. *« Malheureusement, j'ai fait plus de stages dans des services comme la Psychiatrie ou la Gériatrie où il n'y avait pas beaucoup de technicité, alors que les quelques stages que j'ai faits en Chirurgie ou aux urgences, j'étais dans mon élément. »*

Nantie de son Diplôme d'Etat d'infirmière, en 1994, Sandrine est affectée dans une unité de soins de longue durée pour personnes âgées. *« C'était comme un EHPAD⁴⁶, quoi. En tant qu'infirmière,*

⁴³ Agence Nationale pour l'Emploi, devenue Pôle emploi, puis France Travail en 2024

⁴⁴ Diplôme d'Etat d'aide-soignante

⁴⁵ Infirmière diplômée d'Etat

⁴⁶ Etablissement d'hébergement pour personnes âgées dépendantes

j'étais en charge de distribuer les médicaments. Quand j'ai pris mon poste, je m'étais fait un plan de table pour attribuer les piluliers aux résidents lors des repas. Ma panique, c'était que les papys et mamies, à table, ils changeaient de place, parce qu'ils en avaient envie, ou parce qu'ils avaient un Alzheimer. Alors je devais leur demander leur nom et le vérifier avec les collègues. » Ces tâches émaillent un exercice professionnel répétitif dans lequel Sandrine comprend vite qu'elle ne s'épanouira pas. Au bénéfice d'une opportunité, elle ne restera qu'une semaine sur ce poste : elle apprend qu'une collègue connaît un certain mal-être au service de soins intensifs de Cardiologie ; le cadre de santé propose un échange de poste, ce qui lui convient très bien. Sandrine intègre donc ce service, qui requiert plus de technique et qui satisfait son goût pour l'activité à un rythme soutenu. Mais la routine des surveillances, surtout lorsque les patients sont stabilisés, la pousse à *« aller fureter aux urgences à côté, pour donner un coup de main. »* Le chef de service ayant remarqué cette posture, lui propose d'exercer alternativement sur les deux services, ce qui lui permet de diversifier ses tâches et ses apprentissages et de continuer à assouvir son appétence pour la technicité.

En parallèle, dès l'année 2002, Sandrine donne régulièrement des cours à l'école d'infirmières, dont les contenus portent sur la surveillance des patients en post-opératoire ; elle endosse également le rôle de tutrice de stage pour des élèves infirmières ; autant de fonctions pédagogiques qui stimulent une première expérience professionnelle dans le champ de l'enseignement.

Un leitmotiv : apprendre et évoluer dans sa carrière professionnelle

S'en arrêter à cette situation professionnelle stable, qui comportait l'avantage d'exercer sur le même établissement que son mari, n'est pas dans la nature de Sandrine. Ayant toujours en tête son attrait pour la Chirurgie, entre 1998 et 2000, elle décide d'intégrer la formation d'infirmière anesthésiste, qui se déroule sur deux ans au CHU de Limoges, occasionnant des déplacements et une résidence à Limoges en semaine, mais lui maintenant sa rétribution d'IDE. Pendant cette formation spécialisée, Sandrine s'aguerrit à un rythme de travail soutenu, où l'endurance est éprouvée en raison de la pénurie de personnel : *« Le matin, on était en stage dans les services de 7h30, jusqu'à 13h00. Puis à 14h00, on allait en cours jusqu'à 18h00. Et le soir et le week-end, on prenait des gardes. Moi, la quantité de travail ne m'a jamais fait peur, ni découragée. »*

Elle décrit les interventions chirurgicales auxquelles elle contribue comme des moments qui alternent des temps de fort mouvement et de bruit et des temps de forte concentration sur les gestes. La manipulation de produits sensibles, les instruments et appareils spécifiques d'un bloc opératoire, la coordination des métiers et des gestes, la planification des tâches, les responsabilités à prendre lorsqu'un médecin anesthésiste supervise plusieurs blocs opératoires et délègue certaines tâches à l'infirmière anesthésiste, sont autant de paramètres du métier qui correspondent à la rationalité et aux dispositions à l'endroit des tâches techniques de Sandrine. Cette formation longue recueille son enthousiasme : *« Je rêvais d'intégrer la neurochirurgie... pour voir les organes, le cerveau. J'ai assisté une fois à une intervention sur le rachis. Ça m'a beaucoup intéressée [...] J'ai eu la chance de participer à une greffe cardiaque en garde de nuit et ça m'a occasionné 24 heures de travail d'affilée, dont 5 à 8 heures d'intervention pour la greffe, une grosse équipe, beaucoup de technicité ! »*

A son retour à l'hôpital de Guéret, désormais spécialisée, elle bénéficie d'un poste aménagé en une rotation bi-mensuelle pour exercer au bloc opératoire et au service des urgences où elle répond aux prérogatives d'une infirmière anesthésiste (la réanimation, l'analésie, le déchocage, par exemple), autant de tâches qui la motivent par leur technicité.

Pendant ses périodes de congés ou lors de certains week-ends, Sandrine entreprend en parallèle une formation de Sophrologie à Paris. Ce qu'elle y apprend lui permet d'« *exercer le métier autrement* », notamment dans la préparation des patients à l'anesthésie ou dans le traitement de la douleur. Un DU d'algologie (traitement de la douleur), suivi à Paris sous la direction du Professeur Alain Serrié, pionnier français de cette discipline, vient compléter ce cursus. Puis, afin d'obtenir le grade de Master en Sophrologie, « *qui n'existe pas en France* », Sandrine s'inscrit dans ce cursus en Andorre et suit les enseignements et les évaluations dans les interstices de son agenda professionnel. En 2012, ce diplôme lui permet d'ouvrir son propre cabinet de Sophrologie à Guéret où elle consulte sur les périodes où elle n'est pas à l'hôpital. Petit à petit, face au succès de ce cabinet, Sandrine opte pour un temps partiel (70%) à l'hôpital pour amplifier son activité libérale de sophrologue. « *Je préparais notamment les futures mamans à l'accouchement sous Sophrologie, pour celles qui ne veulent pas d'anesthésie péridurale. Les sages-femmes permettaient aux femmes d'accoucher différemment et les accompagnaient dans ce sens. Sachant que la consultation d'anesthésie est quand même réalisée en amont, au cas où elles changent d'avis ou si problème lors de l'accouchement* ».

Entre temps, un jeune chirurgien gynécologue est nommé à l'hôpital de Guéret et s'intéresse à des alternatives à l'anesthésie. Avec l'appui de Sandrine, sur des interventions peu invasives s'effectuant par les voies naturelles, il amène certaines patientes à adhérer à ce projet. « *A une période, on faisait en moyenne une intervention par semaine sous Sophrologie. Ça existait déjà avec l'hypnose mais pas avec la Sophro. A mon cabinet, je préparais les patientes avec plusieurs séances, avec des techniques leur permettant de neutraliser la chaîne de la douleur. J'enregistrais des exercices audio qu'elles faisaient chez elles pour s'entraîner et on faisait des points réguliers. Juste avant l'intervention, je leur donnais un petit Doliprane 500, c'est tout, pour aider un peu. Bien évidemment, la personne consultait quand même un médecin anesthésiste et tout était prêt au bloc, les pompes à produits, tout, pour revenir à l'anesthésie si besoin. – Et quels étaient les retours des patientes sur ce protocole ? - Super... Très bien, parce qu'il n'y a pas tous les inconvénients de l'anesthésie générale au réveil.* » D'autres combats ont dû être menés pour que ce protocole particulier soit mis en œuvre : « *Pour que ça marche, il faut le silence et la pénombre. Il a fallu que les autres infirmières acceptent de travailler dans le noir, de faire leurs gestes sans bien y voir. Il a fallu expliquer aux blocs à côté que c'était pas possible d'entendre les bruit des meuleuses et des scies, parce qu'en chirurgie orthopédique, c'est très bruyant. Alors, soit on réorganisait les plannings de blocs, mais là, c'était un peu la guerre des ego entre chirurgiens. Ou alors, parfois, on a mis en place des amortisseurs, pour que les bruits des outils contre le métal de la table soient atténués.* » Deux ans plus tard, au départ de ce chirurgien vers le secteur privé, Sandrine n'aura plus l'occasion de réitérer cette pratique très innovante. Elle maintient cependant sa double activité de Sophrologue (qui durera six ans) et d'infirmière anesthésiste ; elle complète même par des remplacements sur d'autres établissements. Face à ce rythme intense, Sandrine constate que son endurance est trop éprouvée : « *Je sentais que j'avais de plus en plus de mal à récupérer de la fatigue des gardes.* »

Les conditions d'une bifurcation vers l'enseignement

En 2017, Sandrine est approchée par le CFA⁴⁷ de Limoges qui forme les préparateurs en Pharmacie. « *Ils étaient intéressés par mon profil parce que les futurs préparateurs n'ont que des Pharmaciens en face d'eux et une infirmière anesthésiste a la connaissance de produits très spécifiques. Quelques*

⁴⁷ Centre de formation d'apprentis

heures par semaine, je leur donnais des cours d'anatomie et physiologie. [...] Et là, je me suis dit, à cinquante ans, pourquoi ne pas envisager l'enseignement ? J'ai contacté Madame L., l'Inspectrice en charge de l'enseignement professionnel en sanitaire et social et j'ai eu un entretien avec elle. Elle m'a dit que mon parcours pouvait me permettre d'accéder au concours de PLP STMS⁴⁸. Je l'ai passé en 2017, j'ai été admissible mais j'ai échoué d'un demi-point à l'épreuve pratique. En fait, il faut préparer un support numérique et moi, je n'avais jamais utilisé de traitement de textes, tout ça. Quand j'étais secrétaire, c'était la machine à écrire (rire) et après, les premiers ordinateurs, en tant que secrétaire, on préparait des cartes perforées. Alors, j'ai acheté un ordinateur et avec mon mari, on s'y est mis ensemble, on s'est équipés avec Excel, tout ça. Et l'année d'après, l'admissibilité se passait à Limoges mais l'épreuve pratique était à Lorient, début juillet. Avec mon mari, on a pris des congés, on a réservé dans un camping en bord de mer à 10km de Lorient, et je suis allée aux épreuves détendue. Et j'ai eu le concours avec 19,5 à l'épreuve pratique. [...]. J'ai suivi la formation à l'INSPE de Clermont-Ferrand et j'avais un mi-temps à Commentry dans l'Allier, avec des classes de Bac pro ASSP. Et là, ce qui m'a marquée à l'INSPE, c'est que j'ai appris à travailler par compétences. Ça a complètement changé ma manière de préparer mes cours. Parce qu'on peut mélanger des notions de Biologie, de pratique, de théorie... [...] Ça a été difficile, parce que je ne rentrais que les week-ends chez moi. J'avais mis 6000 € de côté pour ce projet et ils y sont passés, en nuits d'hôtel, déplacements.»

Premiers pas de professeure de Lycée professionnel : ce qui permet de tenir

A la rentrée suivante, Sandrine est nommée au lycée Simone Veil de Brive, comme Professeure de Lycée Professionnel en Sciences et techniques médico-sociales, avec un emploi du temps étalé sur toute la semaine. Elle a en charge des classes de bac pro Accompagnement soins et services à la personne (ASSP) mais fait face à un tout nouveau programme, et sur un temps plein. Cela occasionne un important travail de préparation de cours. Sandrine prend donc une chambre « à 12€ par nuit » à l'internat du lycée, pour ménager ses déplacements et elle ne rentre à son domicile que les week-ends et aux vacances. Elle occupera ce poste pendant trois ans. « Je ne m'ennuyais pas, j'avais tellement de travail. Mais ça me plaisait, je pouvais rester des heures sur mon ordinateur à préparer mes cours. »

Bénéficiant du reclassement d'indice de la fonction publique hospitalière, Sandrine est titularisée au plus haut échelon de PLP et n'est donc pas assujettie aux entretiens de carrière, indispensables aux promotions. L'inspectrice dont elle dépend, qui se trouve être toujours Madame L., lui propose néanmoins une visite conseil. A son issue, elle lui dit : « En classe, vous travaillez trop, Madame Denis ; il faut que ce soient les élèves qui travaillent plus, de façon autonome. »

-Le fait se retrouver à cinquante ans dans une petite chambre d'internat n'a pas dû être facile, Outre cet intérêt que vous avez pris à préparer vos cours, qu'est-ce qui vous a fait tenir ? - L'espoir d'avoir un poste à Bourgneuf et ça a failli ne pas se faire. Je m'étais dit, au bout de 3 ans, si je ne l'obtiens pas, je retourne à l'hôpital. » Par l'entremise des syndicats, Sandrine apprend qu'une collègue arrivant d'une autre académie, et dont le conjoint travaille à Toulouse, vient d'être nommée à Bourgneuf. Sandrine la contacte et lui propose une permutation que cette dernière accepte, trouvant dans l'affectation à Brive un rapprochement bienvenu vers Toulouse. Les rouages

⁴⁸ Sciences et techniques médico-sociales

administratifs faisant le reste, Sandrine intègre donc, à cinquante-trois ans, le Lycée professionnel Delphine Gay de Bourganeuf, à quinze kilomètres de son domicile.

A nouveau, les programmes ayant changé et certaines classes qui lui sont attribuées étant différentes des précédentes, elle doit re-préparer tous ses cours, puisqu'elle a en charge les classes de première et deuxième année de CAP Accompagnant éducatif en petite enfance (AEPE) et une classe de bac professionnel ASSP. Chacune de ses classes comporte une quinzaine d'élèves, avec une mixité de publics, sous régime scolaire ou d'alternance.

Ayant expérimenté l'approche par compétences, mais aussi la préparation de cours par « plan de travail » et les « leçons à manipuler (LAM) », Sandrine s'est forgé des principes pédagogiques et se présente à sa nouvelle Proviseure en disant qu'elle n'enseigne pas « *comme tout le monde* » ; ce à quoi « *la Proviseure m'a répondu : 'ça me va'.* »

Les trois piliers de sa pédagogie : flexibilité, coopération, autonomie

Lorsque je demande à Sandrine quels sont les principes qui organisent cette pédagogie particulière, elle commence par me répondre : « *J'ai toujours travaillé dans le bruit et le mouvement, au bloc, aux urgences... Ma classe, c'est pas une classe autobus ; on n'est pas souvent assis à écouter ; je n'ai pas de bureau, je ne projette pas au tableau. Par contre, il y a des îlots, des mange-debout, des tapis de sport au sol, des tableaux blancs à disposition. Il y a des règles, bien sûr : on se respecte, on ne crie pas, on n'utilise pas le matériel professionnel pour jouer, par exemple les ballons en CAP AEPE ; on n'utilise son téléphone que lorsque c'est dans les consignes, pas pour l'usage personnel, sinon, j'interviens. [...] Mes principes, c'est la flexibilité, la coopération et l'autonomie, pour toutes les classes, en CAP comme en bac pro. La flexibilité parce que les élèves ont la possibilité de se mettre comme ils veulent : s'ils veulent lire leurs fiches sur le tapis de sol, ou s'ils veulent écrire leurs exercices sur les tableaux blancs, ils peuvent. Certains se mettent autour des mange-debout et ils écrivent là. La coopération, parce qu'ils ont le choix de réaliser les tâches des plans de travail que je leur donne, seuls ou en groupe ; ils le signalent sur leur document. Ils vont exercer dans des métiers où on est en équipe, où il faut coopérer, donc il faut qu'ils s'habituent, qu'ils acceptent la personnalité de l'autre, ou un fonctionnement différent. L'autonomie, parce que ce sera la réalité de leur métier, penser par soi-même, prendre des décisions, se mettre au travail. Je commence mes séances de quatre heures par vingt minutes de cours. On lit ensemble le contenu, on repère les mots clefs ; je travaille beaucoup par mots clefs. Puis, les élèves travaillent ensuite en autonomie. [...] Chaque plan de travail a plusieurs parcours. Un plan de travail, c'est différent d'une feuille de route : il faut tout faire, mais dans l'ordre qu'on veut, seul ou en groupe. Pour moi, la coopération et le partage sont très importants : j'ai une sœur et quand nous étions enfants, mes parents n'avaient pas les moyens de nous offrir un jeu à chacune, alors on partageait. A la fin de chaque plan de travail, on revient à un point individuel : quand l'élève a fini et qu'il a coché ce qu'il a fait dans le tableau de synthèse, il vient me voir, on fait un point. Il voit où il en est pour l'évaluation et il la réalise quand il se sent prêt : ça peut être un quizz, un exercice... Ensuite, je regarde leur évaluation et je reviens individuellement avec chaque élève pour reprendre ce qui n'a pas été réussi.* »

Les exemples de dossiers de « plans de travail » que Sandrine a imprimés et apportés concrétisent cette flexibilité et cette autonomie. Par exemple, autour de la compétence « Accompagner le développement de l'enfant », le plan de travail décline trois parcours : recueillir les informations, observer / mettre en œuvre les conditions favorables à l'activité libre de l'enfant / respecter les besoins de l'enfant. Le dossier propose des textes, des pictogrammes, des QR codes permettant de

charger des vidéos, des images, des mots croisés, des tableaux de synthèse, des consignes d'activités qui sollicitent l'utilisation d'un matériel conçu et préparé par Sandrine Denis (*flash cards* ; jeu de "qui est-ce ?" adapté à la recherche d'une notion ; leçons à manipuler). Le tout est présenté de manière attractive, colorée et clairement agencée avec des repères récurrents, comme par exemple le tableau de synthèse qui permet à l'élève d'indiquer dans une colonne s'il a réalisé la tâche seul, dans une seconde colonne comment il se positionne face à cet apprentissage et une troisième colonne réservée à l'appréciation de la professeure.

Les leçons à manipuler que Sandrine a apportées attestent particulièrement de la méticulosité engagée dans la préparation matérielle des supports dédiés aux élèves : par exemple, en anatomie pour le programme du bac ASSP, chaque élève dispose d'un dossier photocopié à découper ; chaque pièce découpée représente un organe ; la tâche consiste à ordonnancer les pièces conformément à l'anatomie, par collage d'un bord de la pièce, permettant de la soulever pour découvrir l'agencement des organes. Autre exemple, la leçon sur les différentes strates et parties d'un os fait l'objet de découpages collés par superposition, représentant les différentes couches constitutives de l'os. Ces supports constituent donc à la fois une méthode d'apprentissage visuelle et kinesthésique, mais aussi une trace du contenu à mémoriser.

Répondre aux besoins des élèves

Tous ces supports, qui requièrent un important travail de conception et de préparation matérielle, témoignent indéniablement de la préoccupation de Sandrine Denis quant à l'accessibilité cognitive de ses enseignements : apprendre par le geste et la manipulation ; par la visualisation sous toutes ses formes, que ce soient des schémas, images, pictogrammes, vidéos ; mais aussi par la mémorisation de mots-clefs, comme autant de repères pour fiabiliser les connaissances. Interrogée sur la manière dont elle caractérise ses élèves, Sandrine Denis répond sur trois registres. En termes de profil cognitif, elle revient sur ce qui caractérise les élèves du CAP AEPE : « *Le CAP AEPE, ce n'est pas un CAP sélectif ; c'est un CAP avec des places réservées aux élèves de SEGPA et d'ULIS. On a un tout petit niveau avec beaucoup d'élèves qui ont des dyscalculies, des dyslexies. Pour la dyslexie, ça les aide de travailler par mots clefs, d'apprendre à mémoriser leur lecture et leur orthographe. Dans leurs exercices, je ne leur demande pas de faire de longues phrases. Il faut qu'ils soient capables de répondre avec le bon mot clef. Au travail, ils auront des reports à écrire et il faudra qu'ils maîtrisent au moins ce vocabulaire-là. Pour la dyscalculie, c'est plus compliqué, par exemple pour le dosage d'un biberon.* » Elle aborde aussi le registre de l'exercice du « métier d'élève » : « *Certains élèves arrivent le matin et ils disent qu'ils n'ont pas envie de travailler. En ce cas, je les prends à part dans un coin de la salle et j'accompagne la réalisation du plan de travail de discussions, je leur donne des exemples de situations professionnelles et on en parle. Et petit à petit, ils se mettent au travail. Mais la discussion autour du plan de travail peut aussi porter sur ce qu'ils ont fait en stage. Certains élèves, ou même des apprentis, me disent que ce qu'ils ont fait ne correspond pas à ce qu'on a vu en cours. Je reviens sur la question des bonnes pratiques pour qu'ils arrivent à penser par eux-mêmes, à analyser ce qui se passe en stage. – A avoir un certain esprit critique ? – Oui, et éventuellement qu'ils proposent des évolutions quand ils seront en emploi, plus tard* ». Enfin le registre socio-affectif est évoqué : « *On a beaucoup d'élèves cabossés, qui connaissent des situations difficiles ; ils ont besoin d'écoute. Le fait de discuter avec eux en classe, même si on parle de leurs stages, du cours, ça les met en confiance. Ou de prêter attention : par exemple, j'ai une élève sourde. Par moments, elle me regarde et elle me fait ça* (Sandrine pose deux doigts sur la bouche et effectue un mouvement vers

le bas). *Je sais que ça veut dire qu'elle a besoin de lire sur mes lèvres, qu'elle ne comprend pas. Alors, je m'approche, on se met un peu à l'écart et on reprend le travail. »*

Interrogée sur les effets que cette pédagogie a sur les apprentissages des élèves, sur leur certification, sur leur réussite, Sandrine Denis constate tout d'abord que les élèves sont apaisés et qu'ils entrent en classe *« avec le sourire »*. Elle revient aussi sur l'efficacité de cette organisation, qui ne se saisit pourtant pas à première vue : *« Quand quelqu'un entre dans ma classe, il pourrait penser qu'il y a du temps perdu, parce que certains élèves sont sur les tapis, d'autres en train de discuter autour du mange-debout, ça bouge, il y a du bruit. Mais avec cette organisation en séances de quatre heures à partir du plan de travail, je n'ai aucun retard dans les programmes, je boucle tout le référentiel. Par exemple, début février, dans trois semaines, il y a une épreuve anticipée du CAP. Eh bien, là, on va avoir quatre séances, seize heures, pour bien s'y préparer. »*

Sandrine Denis active donc le triptyque que nous avons pointé dans toutes les observations conduites au fil du projet FORMSCOLEEP, indicatrices d'actions rénovatrices de la forme scolaire : agir sur le temps, sur les espaces et les relations, avec le constat que modifier un de ces paramètres affecte les autres ; par exemple, un espace-classe flexible, a des effets sur les relations entre élèves ou entre élève et enseignante : Sandrine Denis pointe l'apaisement, la confiance, l'engagement favorisé dans les tâches ; autre exemple, le fait d'agir sur le temps court de la séance, structurée en plans de travail déclinés eux-mêmes en parcours, a des effets sur les usages de l'espace (déplacements, occupation de lieux et utilisation de matériels différents, selon les phases des parcours) et également des effets sur le temps long du programme annuel, dont Sandrine constate qu'il est respecté.

Les « traces dispositionnelles » de la socialisation professionnelle dans la pédagogie

Dans ses travaux sur la socialisation, le sociologue de l'éducation Bernard Lahire, en particulier dans son ouvrage publié en 2013 *Dans les plis singuliers du social*, utilise la locution *« traces dispositionnelles »* : il pointe le poids des expériences sociales et du façonnage issu du parcours antérieur comme un *« entraînement intensif »* générateur de dispositions cérébrales. *« Qu'ils parlent de 'dispositions', d''habitudes', d''inclinations', de 'tendances', de 'penchants', de 'propensions', de 'capacités', de 'compétences' de 'traces mnésiques', de 'schèmes' d' 'ethos' ou d''habitus', les chercheurs tiennent compte du fait scientifique évident -tant du point de vue neuroscientifique que du point de vue sociologique- que constitue l'incorporation par les hommes des produits de leurs expériences sociales. [...] Ces connexions s'inscrivent plus ou moins durablement dans le cerveau et sont potentiellement mobilisables à chaque fois que les situations qui se présentent le nécessitent »* (Lahire, 2013, p.140-141). Il ajoute que *« ces connexions neuronales fonctionnent donc comme des programmes d'action incorporés en attente de sollicitations sociales »* (ibid., p.141). Autrement dit, lorsque les conditions sociales (contextes, relations, moments, situations, etc.) y sont propices, certaines dispositions issues de la socialisation antérieure resurgissent, comme autant de *« traces dispositionnelles »* (Lahire, 2007, p.315). On assiste alors à une *« actualisation des dispositions sous conditions »* (Lahire, 2012, p.89), dans *« les contextes relationnels pratiques et institutionnels au sein desquels le social incorporé est conduit à s'actualiser, selon un écheveau de dispositions et de conditions variables de leur mise en œuvre »* (2013, p.110). Mises en situation de guider l'action, en particulier l'action pédagogique (à savoir, prospecter, s'informer, préparer, décider, agir), ces dispositions agissent comme *« un mécanisme d'anticipation pratique »* (ibid., p. 139). Pour détecter ces dispositions et saisir la manière dont elles conduisent le

sujet (en l'occurrence l'acteur professionnel) à agir, la démarche scientifique consiste à « *préciser, décrire et analyser les cadres (univers, instances, institutions), les modalités (manières, formes, techniques) les temps (moments dans un parcours individuel, durée des actions socialisatrices, degré d'intensité et rythme de ces actions) et les effets (dispositions à croire, à sentir, à juger, à se représenter, à agir, plus ou moins durables) de socialisation.* » (ibid., p. 117). Ainsi, l'entretien biographique conduit avec Sandrine Denis a mis au jour un certain nombre de dispositions dont les traces ressurgissent indéniablement dans sa pratique pédagogique.

En premier lieu, sa « *passion de la technicité* » s'actualise via ce que nous pourrions appeler une « *raison graphique* »⁴⁹ animée ; sous-entendu, des supports écrits manipulables, transformables et donc évolutifs. Les dispositions à utiliser des outils techniques, qu'elle a constituées dans ses fonctions d'aide-soignante, d'infirmière urgentiste ou d'anesthésiste (en particulier les instruments professionnels supposant des praxies fines et maîtrisées, les appareils électroniques de surveillance, les machines d'assistance) s'actualisent par plusieurs voies : un usage expert de l'ordinateur et ses possibles en termes de conception graphique assistée, de mobilisation de ressources numériques ; mais aussi dans une propension à apprendre par le geste, qu'elle déploie dans la conception des LAM (leçons à manipuler) comme autant d'objets techniques pédagogiques ; ou encore dans la conviction que, si l'objet assiste l'humain pour guérir, il peut l'assister pour penser et apprendre. Interrogée sur la manière dont ses pratiques et celles de ses collègues circulent entre eux, elle témoigne d'une velléité à leur suggérer des supports pédagogiques à manipuler : « *Quand un collègue me dit : "Ah, telle notion, je ne vois pas bien comment je pourrais l'expliquer", moi je vois tout de suite ce que je pourrais en faire ; par exemple en préparant un jeu de " qui est-ce ?" où on cache au fur et à mesure les cartes pour découvrir les caractéristiques d'une bactérie. Certains de mes collègues utilisent des jeux, des flash- cards, par exemple, mais c'est en général pour conclure une séquence. Moi, ça fait partie du cours ; on peut apprendre en faisant un jeu qui permet de penser par soi-même, de réfléchir, de prendre une décision, ou bien en bougeant, en manipulant.* »

Par ailleurs, Sandrine rappelle : « *Moi, je ne peux pas travailler dans le silence. J'ai toujours travaillé dans le bruit, et où ça bougeait beaucoup, un bloc opératoire, une salle de déchocage.... mais où il fallait de la rigueur et des tâches très organisées, dans un certain ordre, avec de la coordination et des moments de grande concentration.* » Cette rationalité et cette disposition à la planification, forgées dans des environnements de travail en mouvement, se retrouvent dans ce qu'elle appelle « *la flexibilité* » et « *la coopération* » ; mais aussi, via un ordonnancement temporel des plans de travail qui jalonnent le parcours d'apprentissage de l'élève, selon un ordre modulable et avec des configurations sociales variables et auto-déterminées par l'élève : il peut décider de réaliser ses parcours dans tel ordre, d'effectuer sa tâche seul, ou en groupe, sur une séance et une séquence, ou autour de l'acquisition d'une compétence.

Cette disposition de Sandrine Denis à « *faire cours pas comme tout le monde* », en dé-segmentant les espaces, les temps et les relations, bouscule en effet la forme scolaire traditionnelle, telle que modélisée par Guy Vincent (1980) : la « *forme scolaire* » est en effet définie comme une situation pédagogique combinant (a) un temps rationalisé et découpé en phases dédiées aux heures de

⁴⁹ Dans son ouvrage paru aux Editions de Minuit en 1979, *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, traduit de l'Anglais, l'anthropologue social Jack Goody montre les transformations que l'on fait subir à la parole et plus généralement à toute information par la transcription écrite sous la forme de tableaux de correspondances entre parties du monde, parties du corps, etc.

classe, à la récréation, au travail personnel ; (b) un espace spécifique (l'école, la salle de classe et son organisation avec des rangées de tables, un tableau) ; (c) des règles de conduite (comme l'immobilité, le silence, l'attention et le travail individuel) ; (d) un enseignement simultané face à des élèves d'âge et de niveau d'acquisition homogènes ; autant de principes organisationnels et relationnels qui, bien qu'ayant évolué, émaillent encore les pratiques, les représentations professionnelles et les organisations institutionnelles (emplois du temps, groupes classes, statuts professionnels dédiés aux différentes fonctions pédagogiques, etc.).

Par ailleurs, les formations de soignante auxquelles Sandrine Denis a été exposée, dans leurs modalités plurielles (les pratiques d'aide-soignante ; les soins infirmiers en cardiologie, en gériatrie, aux urgences ; l'anesthésie ; le traitement de la douleur ; la Sophrologie) ont indéniablement constitué chez elle des dispositions à l'empathie (au sens étymologique du terme, à savoir composé du préfixe em-, « dans », et de la racine -pathie, « souffrance », comme capacité de s'identifier à autrui, d'éprouver ce qu'il éprouve, notamment sa souffrance)⁵⁰ ; ce dont elle témoigne dans cette attention portée aux situations épineuses et aux besoins éducatifs particuliers de certains de ses élèves. Au-delà, sa professionnalisation l'a socialisée au *care*. Ce terme qui n'a pas d'équivalent fidèle en Français et dont les contours sont un souci, une inquiétude ou bien un soin, une attention (Morvillers, 2015) « *caractérise une relation d'aide, familiale ou professionnelle ; il désigne tout à la fois l'activité de soin à une personne qui en dépend et le souci de la réception de ce soin, sa singularité résidant dans cette combinaison affûtée de compétences techniques et émotionnelles* » (Hochschild, 1983 cité par ; Benelli & Modack, 2010, p. 39). Or, le *care* ne se limite pas à « *un simple mécanisme empathique et consiste en un processus relationnel plus complexe qui se développe et s'éduque.* » (Nurock, 2010, p. 49). En lui donnant une portée politique, au sens d'une vie de la Cité – qui peut d'ailleurs être une cité scolaire –, la philosophe américaine Joan Tronto donne une définition de ce que peut être une « politique du *care* » : « *Au niveau le plus général, nous suggérons que le care soit considéré comme une activité générique qui comprend tout ce que nous faisons pour maintenir, perpétuer et réparer notre « monde », de sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible. Ce monde comprend nos corps, nous-mêmes et notre environnement, tous éléments que nous cherchons à relier en un réseau complexe, en soutien à la vie* » (Tronto, 2009, p. 143). Les modalités de réponse spécifique aux besoins de ses élèves, de soutien de leur vie d'élève, à savoir de leurs processus d'apprentissage professionnel, mis en œuvre par Sandrine Denis, attestent de ce que nous pourrions appeler, par analogie avec la locution de Joan Tronto, une politique pédagogique du *care*.

Faire autrement la classe, sous-entendu dans une optique de renouvellement ou de rénovation de la forme scolaire, dont nous avons rappelé plus-haut les principes traditionnels, constitue un *leitmotiv* chez Sandrine Denis, dans une optique d'innovation. Selon Franck Aggeri (2023), l'innovation sociale (dans laquelle nous incluons l'innovation éducative), désigne d'abord « *un devenir* » : elle se présente sous la forme d'une idée ou d'un projet, véhicule « *de promesses et de potentialités* » ; ensuite seulement, comme un « *processus opérationnel* ». Il faut attendre que s'achève ce processus pour voir l'innovation prendre « *la forme d'un bien, d'un service ou d'une méthode* » (p.114). Cette disposition de Sandrine Denis à entreprendre pour innover tient sans doute à la formation continue volontaire qui a jalonné son parcours professionnel, lui permettant

⁵⁰ D'après le site du Centre national de ressources textuelles et lexicales consulté le 16 janvier 2025
<https://www.cnrtl.fr/definition/academie9/empathie>

de renouveler sa pratique via des cursus et des certifications qui lui ont conféré à chaque étape de nouvelles prérogatives de soin. On constate aussi qu'elle a entrepris certaines innovations selon la démarche de projet, à savoir avec la « *mobilisation* » de moyens humains, matériels, cognitifs, sous-tendant l'idée d'un « *progrès* », associée à des « *modes d'anticipation* » (Boutinet, 1990) notamment lorsqu'elle a initié la possibilité d'interventions chirurgicales sans anesthésie, dans le service où elle exerçait comme infirmière-anesthésiste diplômée de Sophrologie.

Interrogée sur les satisfactions qu'elle éprouve aujourd'hui au travail, Sandrine Denis évoque l'engouement qu'elle trouve dans la préparation de ses cours, pour rechercher des idées de supports, sur lesquels elle dit : « *Je pourrais passer douze heures d'affilée sur l'ordinateur sans m'en rendre compte* ». Son parcours professionnel ayant effectivement forgé une endurance physique et émotionnelle et une ténacité, cela lui donne des atouts pour affronter l'intensité de son travail actuel. Au-delà, ce qui « fait tenir » Sandrine Denis semble donc bien être cet attachement à ce que Jean-Pierre Boutinet (ibid.) identifie comme une certaine liberté de l'humain s'inscrivant dans son champ : « *C'est parce qu'il [elle] va privilégier certaines des opportunités qui se présentent à lui [elle], qu'il [elle] va anticiper un avenir sur lequel il [elle] entend peser [...], comme acteur capable de choisir et d'anticiper* » (ibid. p. 286), « *pour coïncider avec lui-[elle] même* » (p.24).

III.1.2. Portrait de Sylvie Madrias, PLP en Lettres-Histoire au Lycée Lavoisier de Brive la Gaillarde, à partir de l'entretien réalisé par Marie-Hélène Jacques le 23 janvier 2025

Contexte de l'entretien : A 15h00, orientée par un enseignant du Lycée Lavoisier, je me rends devant la salle de cours de Sylvie Madrias : un groupe d'une quinzaine de garçons sort de la salle ; la plupart me saluent très poliment. Sylvie Madrias m'indique qu'elle vient de terminer une séance avec un groupe de lycéens de 1ère CAP ébénisterie. « Une section où il n'y a pas de soucis de comportements ; ils viennent tous de 3è ordinaire en vœu numéro 1. Certains peuvent avoir des difficultés, Mais ce sont des jeunes qui ont une moindre difficulté que les CAP métiers de l'automobile, où on est plus sur du CAP d'insertion. Les CAP EB s'orientent parfois vers d'autres voies liées au bois, en BMA, parce qu'ils ont la fibre créative. C'est un super parcours. » Sylvie me fait visiter cette salle, aménagée avec du mobilier modulable qu'elle apprécie d'utiliser et de grands écrans interactifs. Nous nous installons à une table de cours. Notre entretien durera 2h01'.

D'un parcours scolaire initié dans l'incertitude, vers une passion pour l'Histoire

Sylvie Madrias est née en 1965 à Bordeaux. Spontanément, elle relate les principaux jalons de son parcours scolaire et universitaire : « *J'ai grandi à l'école publique, d'abord à Langon où j'ai vécu quand je suis née, puis à Bordeaux lorsque mes parents ont choisi une autre carrière ; puis en école privée de la 6è à la Terminale, une volonté de ma maman parce que je n'étais pas sage en dernière année de primaire. Je n'étais pas très bonne élève. En Seconde, j'ai vécu un événement familial qui m'a bouleversée. C'était dur, l'adolescence... et j'ai demandé à être scolarisée dans un autre établissement privé où j'ai fait un bac G1, secrétariat, qui m'a correspondu parce que je réussissais. Et puis, mon père était commerçant, on parlait beaucoup d'entreprise, ça me plaisait, on faisait de l'économie. Après mon bac, je suis allée vers l'Histoire, peut-être parce que mon histoire personnelle me tenaillait. J'ai appelé ma prof d'enseignement professionnel, que j'aimais beaucoup, et je ne savais pas, Droit ou Histoire. Elle m'a dit que c'était à moi de décider ! Banco pour l'Histoire, à Bordeaux. Et ça a fort bien marché jusqu'en Licence, ce qui fait que j'ai décidé de continuer. J'ai fini avec une Maîtrise d'Histoire politique médiévale avec mention Très Bien.* » Interrogée sur sa fratrie,

Sylvie précise que son jeune frère a, quant à lui, suivi la voie entrepreneuriale familiale : « *Il est restaurateur en Gironde. Il aime son métier, les gens, savoir relier...* »

Intéressée par le milieu commercial dans lequel elle a grandi, Sylvie Madrias explique néanmoins sa velléité très précoce de devenir enseignante : « *Je me souviens d'un conseil de classe où j'avais dit ma volonté d'être prof, depuis toute petite. Mon tableau, il me parlait beaucoup. On recevait des cadeaux très genrés ! Je faisais la classe... à mes nounours, mes poupées.* » On peut lire derrière l'incitation familiale de ces jeux scolaro-centrés ce que Marlaine Cacouault (2007) a pointé dans ses travaux portant sur le professorat secondaire ; elle démontre, particulièrement dans les catégories relevant de l'artisanat et du commerce, « l'activisme des mères [qui] jugeaient l'orientation vers le professorat conforme à leurs désirs » (p. 94). Sylvie subira pourtant des tentatives de dissuasion de la part de ses professeurs, qui ont marqué la posture qu'elle a elle-même adoptée ensuite en tant qu'enseignante : « *Ma copine était déléguée de classe et je lui ai dit de dire ça au conseil de classe, que je voulais être prof. Et une prof a répondu : "Mais c'est pas possible, elle est timide, elle n'y arrivera pas !" Depuis, je me suis toujours refusée à dire quoi que ce soit sur mes élèves.* » Ce souvenir âpre illustre les « formes scolaires de classement » et les discriminations afférentes, pointées par Pierre Bourdieu et Monique de Saint Martin dans leur article sur les « catégories de l'entendement professoral » (1975). Plus récemment, Romuald Bodin (2018, p.84) montre que la « timidité » et « l'anxiété », restent identifiées comme des « traits problématiques » chez les élèves : nourris aux représentations d'un « soubassement biomédical », ces caractéristiques sont « révélées par les activités spécifiques de l'institution scolaire » en regard des normes de comportement qui « écartent des attentes implicites et de la conception [scolaire] des attitudes normales. » Le parcours universitaire de Sylvie Madrias en Histoire et sa pleine réussite dans cette discipline ont démontré combien ces funestes prémonitions scolaires étaient erronées : « *En Histoire, tout m'intéressait, sauf l'Antiquité qui n'avait pas beaucoup de résonance, mais l'histoire politique et religieuse, beaucoup. En cours, on a eu un doctorant qui racontait l'Histoire moderne de la société d'ancien-régime, on était captivés. Il m'a installée dans l'Histoire durablement. Ma maîtrise a porté sur la cour de Charles le téméraire, au XV^e siècle, comment on attire les gens qui ont de l'argent, avec l'art, pour s'ancrer dans le pouvoir. C'est toujours d'actualité, finalement !* »

Les conditions de la transition vers le métier d'enseignante en Lettres-Histoire

Une conjonction de circonstances conjugales et géographiques va confirmer la vocation enfantine de Sylvie pour le professorat et concrétiser sa passion pour l'Histoire : « *Je travaillais quand j'étais étudiante, pour me payer mes premiers voyages, dans un centre d'appel, et je me disais "pourquoi pas ?". J'ai eu une expérience chez des médecins, mais le secrétariat médical, non ! Puis, en fin de Maîtrise, j'ai rencontré mon mari qui est corrézien, d'une famille de transporteurs. Mais mon beau-père, ce qui lui plaisait, c'était la ferme et il s'est acheté une ferme : toute sa vie rêvée, c'était les chevaux, les vaches. Mon mari qui était déjà transporteur s'y était installé et j'ai découvert un autre monde, la liberté ! Je ne pouvais pas être ailleurs qu'en Corrèze, trouver l'espace. Et, dans un lieu-dit qui s'appelle les Alleux : pour les historiens c'est un lieu libre, qui n'est sous l'autorité ni de l'Eglise ni d'un seigneur local. Et moi, j'avais vécu en ville et ça m'a fait comme une révélation. En plus, la dernière année de fac, j'avais fait un exposé sur Saint Etienne d'Aubazine, avec Bernadette Barrière qui avait fait une étude remarquable sur les cisterciens d'Aubazine : me retrouver là, tout près, c'était incroyable !* » La sociologue Sophie Denave qui a produit des recherches sur les bifurcations professionnelles indique que, dans certains contextes particuliers, notamment lorsque les configurations dans lesquelles les individus sont pris se bouleversent (des modifications ou des

menaces vécues dans l'emploi, des évolutions familiales), certaines dispositions « mises en veille » peuvent se « dégeler » et s'actualiser. Lorsque les « marges d'action », le « degré de dépendance réciproque » avec l'entourage, le « renforcement ou la levée de contraintes contextuelles » surviennent, cela peut « faire événement » et « contaminer » les sphères professionnelle, familiale et extra-professionnelle (2015, p. 64, 65), ce qui sera le cas pour Sylvie : désormais installée en Corrèze au domicile de son conjoint, sur un territoire chargé d'une Histoire qu'elle avait étudiée, faire de sa passion un métier a constitué un espace des possibles.

Après avoir soutenu son mémoire de Maîtrise, pendant quelques mois, Sylvie assiste son conjoint au secrétariat de l'entreprise de transports qu'il dirige. Très rapidement, alors qu'une rentrée scolaire se dessine, elle décide de faire valoir son diplôme et de retourner « *durablement* » dans l'Histoire en intégrant l'enseignement : la voie la plus simple consiste à candidater à un poste de maîtresse auxiliaire, ce qui la conduit à être affectée pour un mois au lycée général Edmond Perrier de Tulle. Elle en retire le sentiment d'une expérience peu convaincante, du fait qu'elle s'est « *laissé déborder par la discipline* ». Un autre contrat d'auxiliaire au lycée professionnel René Cassin de Tulle recouvre beaucoup plus son adhésion : « *On était une bande de jeunes, il y avait un esprit qui a fonctionné. Ça a duré six mois et j'ai pu mettre en place ce qu'il fallait. J'ai eu comme tutrice, une dame qui est devenue mon modèle au niveau professionnel ; je suis sa fille pédagogique ! J'aimais beaucoup son côté humain, le contact qu'elle avait avec les jeunes. Et puis la pédagogie déployée en lycée professionnel m'a plu.* »

Pour confirmer cet engouement, dès le mois de juin 1992, Sylvie Madrias passe le concours « *PLP 2 Lettres Histoire. J'aimais bien le littéraire aussi* ». Lorsqu'on creuse les motifs de son « engagement décision » et de son « engagement conduite » (Kaddouri, 2011) dans la carrière enseignante, Sylvie revient sur le « stigmat », au sens d'un « discrédit », (Goffman, 1975 [1963]) de son bac G, contrebalancé par la « valeur d'échange » (Maillard, 2016, p.152) de sa Maîtrise : « *J'étais très attachée à mon territoire. J'ai élevé mes enfants, les enfants de mon mari. J'aurais peut-être pas pu entamer cela sans ces conditions ; je ne me sentais pas légitime parce que mon bac G me trimballait, il me correspondait. Ma maîtrise d'Histoire je n'ai compris qu'après ce que ça valait... J'ai adoré, je passais mes journées à la bibliothèque Mably. Je passais Cours Clémenceau à Bordeaux et derrière, coincée entre les Halles et les allées Tourny, c'était un lieu prestigieux : j'adorais passer mon temps là-dedans. J'ai eu une belle Maîtrise et je m'y suis donnée corps et âme. Je ne regrette rien, j'ai vu plein de choses ...* »

En septembre, lauréate du concours PLP2, Sylvie est à nouveau affectée au lycée René Cassin, où elle reprend les repères déjà établis, aux côtés d'une autre tutrice qui lui « *apprend beaucoup de choses au plan pédagogique* ». Les IUFM étant en cours d'institution, Sylvie occupe un poste de PLP Lettres-Histoire stagiaire à temps plein. Titularisée, elle est mutée au LP de Châteauroux. Enceinte de son premier enfant, elle y restera peu et sera affectée à la rentrée suivante à nouveau au lycée René Cassin : « *Ça a été une richesse où j'ai engrangé beaucoup d'expériences, avec des élèves en restauration, en tertiaire, des élèves ruraux, des collègues super. J'y ai gardé beaucoup d'amitiés. Et puis, je voulais un petit établissement, pas comme à Châteauroux, où la vie scolaire c'était l'usine, où le service rendu aux élèves n'était pas satisfaisant.* »

Suite à un turn-over important dans les équipes de direction du LP René Cassin, Sylvie décide de demander sa mutation pour un autre lycée « à taille humaine » et intègre en 2008 le lycée Lavoisier de Brive ; elle y est très bien accueillie, par « *un chef d'établissement ancien éducateur, qui allait*

chercher les élèves chez eux, fier, c'était la République en action ! » Ce profil directorial, auquel Sylvie adhère, correspond aux chefs d'établissement en « régime d'accompagnement » décrits par François Baluteau (2009, p.182), qui considèrent qu'« il faut soutenir » les collectifs enseignants, réagissant ainsi à la représentation courante d'un mode vertical de « management solitaire » et « autoritaire ».

S'engager dans de nouvelles fonctions, au service des élèves et des jeunes

Au départ de ce proviseur charismatique, ayant été sollicitée pour un détachement à la direction de l'Office départemental des colonies de vacances (ODCV), Sylvie Madrias accepte cette nouvelle fonction. Révélant des dysfonctionnements financiers internes et peu soutenue par l'arrivée d'une nouvelle gouvernance politique départementale, Sylvie prend le prétexte des ennuis de santé de son conjoint pour quitter cette responsabilité au bout de six mois et demander sa réintégration comme PLP. A cette occasion, elle reçoit l'appui de l'Inspecteur d'académie qui reconnaît son courage d'avoir alerté la situation de l'ODCV ; il adhère également aux initiatives qu'elle a prises, notamment la création de séjours d'intégration des néo-collégiens de Sixième. Déjà attachée à mettre en œuvre les conditions d'un climat scolaire apaisant, avant l'heure officielle de la liaison école–collège dans un cycle unique⁵¹, Sylvie envisageait donc l'accompagnement de cette transition scolaire comme bénéfique pour répondre à « un clivage culturel et structurel très important entre les deux degrés » (Leclaire, 2016, p.108).

Après cet intermède de quelques mois, Sylvie va donc reprendre son poste de PLP en cours d'année. Pour des raisons de service, jusqu'à la fin de l'année scolaire, elle accepte de faire des remplacements locaux à divers niveaux d'enseignement ; elle est très marquée par une expérience lors d'un remplacement d'un mois au collège de Treignac, où un élève aura un accident fatal par noyade. *« On m'a confié d'organiser l'hommage avec mes jeunes élèves, j'en ai encore des frissons. On était tous dans la cour, c'était un drame. »* Ayant expérimenté cette proximité humaine à de jeunes élèves, une autre expérience va fomentier son intérêt grandissant pour le segment scolaire du collège : *« Puis j'ai passé quatre mois en remplacement au collège de Larche avec une cheffe d'établissement remarquable, qui avait été CPE en lycée professionnel, qui avait vu toutes les structures. Il y avait aussi des profs chouettes. Cette expérience en collège m'a montré comment un collège peut fonctionner, une belle expérience pour que je prenne conscience de la continuité, d'aborder les élèves autrement. »* Cette approche, à laquelle Sylvie Madrias est sensible, n'est pas sans rappeler la manière dont Olivier Cousin (1998) a objectivé l'« effet-établissement » d'un type de collèges qu'il qualifie de « mobilisés » sur la réussite des élèves, appréhendée de manière longitudinale sous l'angle de leur devenir scolaire post-collège : ces collèges développent une pédagogie centrée sur l'élève et se caractérisent par une cohérence des pratiques entre enseignants. En ce sens, Sylvie Madrias souligne certains principes qui lui paraissent féconds, autour d'une meilleure communication inter-métiers et inter-degrés : *« Cette semaine à l'INSPE de Limoges, j'ai vu qu'il y avait une salle "Culture commune de métiers" et c'est ce qui manque ! Il faudrait une ouverture. Le fait de voir, de pratiquer le socle commun de compétences : il n'a pas beaucoup dépassé les frontières, tout le monde ne l'utilise pas ! Ce serait un outil de discussion entre enseignants, avec les parents, pour la continuité des parcours. »*

⁵¹ La liaison CM2-sixième s'appuie sur la continuité pédagogique entre l'école et le collège redéfinie par la circulaire n° 2011-126 du 26-8-2011, publiée au BOEN du 1er septembre 2011. Il s'agit de privilégier la continuité des apprentissages et le travail en commun des enseignants.

Ces diverses expériences et réflexions vont conduire Sylvie Madrias à s'orienter vers les fonctions de direction d'établissement : *« En 2004, j'ai passé le concours de personnel de direction ; je me suis fait rétamé à l'oral, par ma faute, car je ne l'avais pas préparé. J'ai demandé à être "faisant fonction" et ça a été très formateur, car je me suis rendu compte que j'avais des limites, que je ne pouvais pas m'entendre avec tout le monde. J'ai passé cinq mois au lycée D⁵², comme adjointe, avec madame A. qui était proviseure ; et dès le deuxième jour, je savais que ça n'irait pas, dans le rapport interpersonnel, c'était une difficulté pour moi. Je me suis dit : "tu te tais". Je n'ai eu aucun défaut de loyauté mais j'ai su que ça allait être dur. Alors j'ai travaillé au service des élèves. J'ai rencontré Corinne L. qui travaillait à la MGI, la Mission générale d'insertion qui est devenue la MLDS⁵³ sur le décrochage scolaire ; une amitié est née. On a travaillé ensemble sur les profils de Seconde qui étaient là par défaut ou qui n'avaient pas trouvé leur place et on a beaucoup travaillé avec les profs. Et puis, il fallait mettre en place les examens, on avait des CPE extraordinaires... La jeune femme que je remplaçais pendant son congé maternité, parfois je l'appelais, pour qu'elle me donne quelques clefs. Je me souviens d'un prof qui n'était jamais venu la voir et qui un jour m'a dit « Allez, madame Madrias, on est avec vous ! » (rire), sous-entendu : « on apprécie ce que vous faites ».*

Si Sylvie Madrias estime avoir beaucoup appris en endossant certaines tâches administratives exigeantes sur ce gros établissement, il n'en reste pas moins que c'est surtout son rôle dans la qualité des relations interpersonnelles qui a marqué cette expérience ; en ce sens, elle agit conformément au « régime d'action accompagnant et soutenant » qu'elle a expérimenté avec son ex-proviseur du LP Lavoisier ou avec la principale de collège à Larche, plutôt qu'un « régime d'incitation » a fortiori « d'imposition », tels qu'identifiés par François Baluteau dans sa typologie des « directeurs d'établissements secondaires » (2009). *« Préparer les examens pour un établissement comme D., un gros centre d'examen niveau 4 et 3, BTS, ce n'est pas rien : j'ai dû faire des démarches, le lien avec le rectorat de Toulouse ou Poitiers. Une fois cette expérience finie, une prof est venue me dire : "Merci Madame, parce qu'avec vous, on communique". J'allais en salle des profs, il y a des gens que je croise et qui me saluent encore.»*

A la rentrée suivante, Sylvie Madrias va connaître un autre pan des établissements du second degré ; à savoir, l'enseignement adapté, dans un contexte où ces sections connaissent des évolutions importantes (Beauvais, 2010) en particulier autour de la coordination du projet individuel de formation (PIF) de l'élève : dans ce cadre, le Directeur adjoint de SEGPA devient « l'animateur, le facilitateur, le ré-acteur. En effet, il est l'interface entre les différents intervenants qui gravitent autour du jeune et de son projet. Il est celui qui va permettre une mise en œuvre pratique, il va faciliter la gestion du PIF afin de préserver les professeurs dans leur mission d'enseignement. » (Morin et Beauvais, 2010, p.175). Autant de missions qui vont convenir à Sylvie Madrias. *« On m'a proposé la SEGPA de X. et là, humainement, ça a été aussi intéressant. Une SEGPA 64 places et on était souvent en sur-affectation. Et là, existait le réseau entre les trois SEGPA du département et c'était une réussite ; on arrivait à créer du lien, à faire des croisements d'expériences. J'ai eu une cheffe d'établissement autoritaire, mais avec qui on apprenait le métier, sur les sanctions, sur les missions des CPE. Et j'étais beaucoup plus avec les élèves qu'au lycée D. où je faisais surtout de l'administratif. Ce contact avec le jeune adolescent, et puis l'enseignement adapté, c'était autre chose ; un enseignant spécialisé, Philippe C., m'a beaucoup appris car il avait cette expérience. »*

⁵² Un lycée polyvalent du département, comprenant entre 900 et 1000 élèves.

⁵³ Mission de lutte contre le décrochage scolaire

Quand engagements professionnel et personnel interfèrent

La Corrèze, territoire auquel Sylvie Madrias s'est attachée, va constituer le terreau d'un engagement politique local, parallèlement à son exercice professionnel. *« Entre la politique et mes études d'Histoire, il y a un lien. Et puis, les rapports humains, c'est le fil conducteur de ma vie, le côté humain et l'insertion sociale : c'est pour ça que je suis avec ce public-là. »* En 2001, elle est élue conseillère municipale de sa commune de 2700 habitants : *« On me connaissait peu, j'avais bien été représentante des parents d'élèves à l'école, mais c'était surtout sur le nom de mon mari, de mon beau-père que j'ai été élue. »* Sylvie se fera un prénom, puisqu'elle effectuera trois mandats dont deux comme adjointe, avec un fort engouement : *« Ça m'a beaucoup fait vibrer la politique. »* La conception que Sylvie Madrias exprime sur son implication illustre ce que Gilles Combaz et Catherine Rothenburger (2016) nomment « la mise en œuvre d'actions avec et pour le territoire », particulièrement repérable dans les engagements des femmes enseignantes. L'attachement à la Corrèze et à sa jeunesse, dont les propos de Sylvie sont émaillés, fait également écho aux analyses de carrières militantes produites par Olivier Fillieule. Il « met en évidence l'articulation entre la trajectoire personnelle des individus, l'espace où elle se déroule à un moment donné et les groupes sociaux en jeu. » (ibid.) : « L'engagement est alors le produit de la rencontre entre l'itinéraire singulier de l'individu et la dynamique collective des groupes qui l'environnent. » (Fillieule 2001, p.210).

En 2015, candidate aux élections départementales, et après en avoir informé le Directeur départemental des services de l'éducation nationale, Sylvie connaît des tensions avec la principale du collège où elle exerce comme adjointe à la SEGPA, sans doute du fait de la crainte de celle-ci d'ingérences trop appuyées de la gouvernance départementale sur l'établissement. *« Le DSDEN a parfaitement compris ce qui se jouait et il m'a indiqué que j'aurais un poste de personnel de direction l'année suivante. »* Le départ de ce DSDEN n'a pas permis d'entériner cette perspective. Sylvie, n'ayant pas obtenu suffisamment de suffrages pour devenir conseillère départementale a donc vécu une double déception : celle de cet échec électoral mais aussi le sentiment que son investissement à la SEGPA ne trouverait pas de prolongements dans un poste **FF** de cheffe d'établissement : *« J'avais bien œuvré au collège de X, à la SEGPA. Ce qui me plaisait c'était les partenariats que j'avais tissés avec le SESSAD, avec l'hôpital dans le cadre d'ESS où j'avais fait la connaissance de psychologues du service pédopsy. Mais je n'ai pas repassé le concours ; il aurait fallu partir et ma vie personnelle est passée en priorité. »*

Concilier engagement citoyen et pédagogie, en luttant contre le décrochage scolaire.

Dans les intermèdes de ses autres fonctions, Sylvie Madrias est toujours « revenue au Lycée Lavoisier comme PLP ». Ce changement de statut a supposé chez elle un « dispositif de médiation entre ancien soi et nouveau soi » (Soulet, 2009, p.275). Elle l'a trouvé dans diverses actions et partenariats au service de la persévérance scolaire des élèves de LP. *« En 2008, quand je suis revenue au LP Lavoisier, il y avait une cheffe d'établissement ouverte et à l'écoute. On a commencé à travailler sur les classes de CAP. »* Une copine du LP René Cassin de Tulle l'ayant appelée pour lui parler d'un groupe de travail sur le décrochage et lui proposant d'intervenir auprès du Comité économique et social du Limousin, « une instance qui commençait à se dire qu'il fallait s'occuper du décrochage », Sylvie s'engage professionnellement dans cette cause. *« On faisait un excellent travail avec le CPE et la proviseure et on est allé témoigner de notre façon de faire, sur l'absentéisme, ce qui n'était pas encore clairement identifié comme décrochage, mais une question que les institutionnels prenaient*

en considération. Notre axe, c'était notre réactivité face à l'absentéisme, face aux situations sociales et familiales qui interrogeaient. Et puis, on a travaillé en équipe avec l'assistante sociale, une conseillère d'orientation ; elles avaient un plus fort taux de présence qu'aujourd'hui, c'était un autre temps. On a tenu des parcours d'élèves : il y avait une volonté agissante. Dans ce réseau, on s'est bien entendu : tout dépend de la conjonction des individus. On travaillait dans le même état d'esprit : c'était une équipe, des jeunes, des moins jeunes, une volonté de travailler ensemble. » Faire équipe, agir sur la situation globale de l'élève sont autant de leitmotiv que Sylvie emploie et qui évoquent ce que Nicolas Divert rapporte de ses enquêtes sur le lycée professionnel contemporain : « Ces enseignant·e·s s'engagent pleinement dans leur métier alors que les attentes de l'institution sont nombreuses. Ils et elles doivent être à l'interface entre l'école et l'entreprise et mobiliser, dans les apprentissages, des élèves parfois en marge de l'école. » (Divert, 2023, p. 67).

Ce nouvel engagement éducatif est étayé par diverses formations que Sylvie Madrias entreprend, que ce soit via le Plan académique de formation ou plus régulièrement sur son temps personnel. Par exemple, elle suit une formation sur le harcèlement scolaire dispensée à l'hôpital pendant les vacances scolaires. Sylvie se retrouve la seule personne de l'éducation nationale avec des infirmières, des soignants, et autres, qui représentent « *le cercle de relations que j'avais tissées à la SEGPA. Les gens m'appelaient pour les questions d'orientation dans les établissements. Ça, ça me manque.* » Face à ce « manque » Sylvie fait quelques tentatives pour reprendre des fonctions de direction ou de coordination, mais qui se révéleront infructueuses : « *J'ai regardé des opportunités : j'ai été intéressée par un poste pour la Cité éducative, un travail avec l'agglo, avec l'Education nationale, mais ça n'a pas abouti ; à l'entretien, j'ai compris que le poste était déjà pré-empté. J'ai aussi eu un entretien avec le Directeur académique pour refaire fonction de direction et je lui ai dit que le collège m'intéressait. Il m'a répondu : "Il faut des gens comme vous car le collège ne fonctionne pas bien !" , mais je pense que je suis trop vieille, et je n'ai pas eu de poste.* »

« Ce qui me tient, c'est l'humain »

Revenue définitivement au LP Lavoisier depuis 2015, pour mobiliser ses compétences partenariales et sa réflexion sur le décrochage au service de son établissement, Sylvie Madrias s'implique dans des projets dédiés au bien-être et à la persévérance des élèves, autrement dit à ce qu'Eric Prairat (2005) nomme « l'hospitalité éducative » : « *Quand je suis revenue ici, on avait un chef d'établissement très bien. Nous avons passé le concours de PERDIR ensemble et lui l'avait eu. Nous avons la même philosophie, les relations humaines étaient très importantes, il y avait la confiance mutuelle ; et puis, je retrouvais le CPE avec qui j'avais précédemment bien travaillé. Depuis, j'ai pas bougé. Je vais faire une formation en mai prochain sur le décrochage scolaire et on me propose de participer au GPDS un groupe de travail sur le décrochage scolaire, au sein de l'établissement. Il existe une cellule de veille sur les cas qui sont recensés par les uns et les autres. Il y a un sas avec une dizaine d'élèves repérés comme potentiels décrocheurs, auxquels chacun apporte une solution dans un groupe de discussion. Par exemple, pour une jeune fille qui est en stage, j'ai proposé de faire du tutorat dans le cadre de l'écoute active. C'est une pratique qui était une réalité dans cet établissement et qui s'est un peu délitée au fil des chefs d'établissement et CPE qui sont partis. J'ai proposé qu'on réanime cela pour ce type de profils. J'ai été formée par Jérôme C. qui était formateur au PAF sur l'écoute active ; et quand j'ai préparé la certification en septembre, on est allé deux jours à Bordeaux et on a fait de l'écoute active : c'est basé sur un questionnement assez cadré. J'y adhère plus ou moins, je fais un peu différemment avec l'expérience.* » Cette attention relationnelle aux élèves fait écho aux résultats de Marianne Lenoir (2016) dans sa thèse sur le bien-être des élèves

au collège : elle y indique que les élèves plébiscitent la qualité des relations entre pairs mais aussi avec les enseignants, ce critère figurant « sur le devant de la scène », juste devant la prise en compte du bien-être corporel (espaces, sanitaires, confort).

Au-delà de ces principes, avec ses classes de Terminale Brevet des métiers d'art en ébénisterie, et Terminale CAP des métiers de l'automobile, les formats pédagogiques que Sylvie adopte déclinent sa réflexion sur les compétences psychosociales (CPS) et remobilisent les formations suivies et les actions qu'elle a régulièrement conduites en ce sens. A ce moment de l'entretien, je reviens alors sur le travail qui a été présenté en séminaire inter-établissements par elle-même et quelques collègues PLP « d'atelier », portant sur les ritualisations et les compétences psychosociales (CPS) au lycée Lavoisier (voir monographie LP Lavoisier). Je lui pose alors la question du « retour sur investissement » qu'elle constate : *« Les CPS ont été bénéfiques. J'ose plus de trucs, je dépasse les frontières. Quand on avait décidé d'axer sur les CPS, on s'interrogeait sur les jeunes qui portaient en décrochage avéré. On l'avait initié avec une infirmière. On a vraiment resserré nos actions : le décrochage n'existe presque plus, du fait de cette proximité avec l'élève. Le climat scolaire joue beaucoup. On pouvait s'inquiéter parce que le CPE qui est parti, il avait une faconde et une autorité naturelle ; on a eu un nouveau chef d'établissement qui a pris sa place ; l'autre CPE qui était déjà là a pris lui aussi une vraie place qu'il n'avait peut-être pas avec l'autre ; une jeune CPE qui est arrivée et qui est faite pour le métier, va passer le concours... L'infirmière est partie et la nouvelle, en l'absence de médecin scolaire, passe du temps pour les visites de prévention qui l'ont beaucoup mobilisée. Mais elle pourra peut-être s'y engager. Voilà, ça se fait. Le climat scolaire y fait beaucoup. »* L'analyse de Sylvie Madrias sur les effets que cette action produit sur la persévérance scolaire confirme ce qu'Aziz Jellab a récemment constaté sur le « ré-accrochage scolaire » de collégiens en difficultés lorsqu'ils arrivent dans des LP « mobilisés » : *« C'est bien parce que les PLP accordent plus d'attention aux élèves que ces derniers se mobilisent davantage qu'en collège. »* (Jellab, 2017, p. 136-137).

Pour illustrer ce bénéfice, Sylvie revient sur quelques situations récemment constatées dans ses classes : *« Ma classe a eu son conseil de classe mardi soir et le mercredi j'ai vu un groupe d'élèves pour une restitution : on est partis de la pyramide de Maslow. Je vous le donne en mille ; je leur demande les besoins : l'envie, l'épanouissement, l'accomplissement, ce qui est en haut de la pyramide, mais aussi manger, boire : tout venait. C'est fou ! On a passé des moments, mais ça marche ! Il faut les faire réfléchir sur leur état. Aujourd'hui, je suis partie sur l'arbre d'Ostende, des petits bonshommes dans des attitudes pour les émotions, et il faut dire où je me positionne... Un élève, à partir de l'arbre d'Ostende m'a dit que l'année dernière, il se sentait à l'aise, il se positionnait au sommet de l'arbre, le petit bonhomme qui allait droit. Je leur ai demandé d'argumenter et cet élève me sort le terme de PAFI⁵⁴, il avait très bien compris l'objectif du PAFI ; il a expliqué son parcours et ça ne lui faisait pas peur de partir en période de formation en entreprise. Incroyable ! »*

Dans des travaux un peu anciens sur le bien-être de l'élève au collège, Aletta Grisay (1997) et Denis Meuret (1993) identifiaient des facteurs bénéfiques : la première précisait que l'ambiance en classe est favorable pour le bien-être et pour les progrès cognitifs, socio-affectifs (culture civique, coopération, sociabilité) et l'atténuation de la compétition entre élèves. Le second note que les élèves se sentent mieux « dans les collèges qui exacerbent moins que les autres les rivalités entre élèves, d'abord parce qu'on y prévoit des actions pour les élèves en difficulté, ensuite parce que

⁵⁴ Parcours aménagé de formation initiale

l'on y favorise la coopération plus que la concurrence » (cité par Lenoir, 2016, p.146). Les constats de Sylvie Madrias entérinent ces résultats, 30 ans après, et sur le segment LP : *« Cette année je me suis concentrée sur les apprentissages ; les CPS, au lieu d'en faire quelque chose de ritualisé comme l'année dernière, de le faire régulièrement, j'ai laissé en suspens pour me fixer sur d'autres séances ; par exemple, ils ont fait un diaporama très très bien sur Ulysse, Hercule. Je ne peux pas tout faire. Et je me suis rendu compte qu'il faut en faire un peu, régulièrement : libérer la parole pour qu'il n'y ait pas une parole contrainte par les autres. J'avais une liberté de parole avec les anciens que j'avais formés, beaucoup plus intéressante que ceux de cette année qui se sont contraints parce qu'il y avait le regard de l'autre. »*

C'est donc en regard de cette « manière dont les PLP construisent et mettent en action des stratégies pédagogiques, sur fond de perception doublement sociale et scolaire de leur public » (Jellab, 2005, p. 299), que Sylvie Madrias préconise la régularité du travail sur les compétences psychosociales et sur les émotions, comme favorisant le climat de classe et de la qualité des situations d'apprentissage. *« Si on maintient les CPS comme on le faisait régulièrement, la parole est beaucoup plus affranchie du regard de l'autre et ils se livrent. Il faut en faire un peu tout le temps, à partir de supports de médiation pour faire exprimer, jamais en direct. »* Sylvie sort un jeu de cartes des émotions et des besoins (besoin de contact, de rêver, d'évacuer, de sommeil, de nourriture, d'intimité, de fantaisie, d'air, de justice, de respect). *« Je me souviens d'un jeune qui venait du Maroc depuis deux ans et il me sort : " le besoin de manger". Un jeune Syrien qui avait évoqué le besoin de célébration ; peut-être qu'il se sentait isolé ici, qu'il avait plus d'amour chez lui ou des rituels comme ça. On craignait beaucoup pour lui car l'acquisition de la langue était très difficile. Il était à Collonges où il y a une association très porteuse pour eux. Et un jour où on est allés, avec mon mari et des amis, dans un restaurant de Collonges, je le vois : il était à la plonge avec le sourire et j'étais heureuse... et la langue ! Il parlait super ! ».*

Fort de ces exemples fructueux et de son expérience, Sylvie préconise aussi que certains cursus soient plus ciblés par cette démarche : *« La classe d'ébénistes, le besoin de respect, on n'a pas besoin de le travailler, il y a un super groupe. L'an dernier, avec les CAP d'insertion, il y en avait beaucoup plus besoin. Les cartes, chacun peut s'y retrouver. Les cartes d'émotions : je suis épuisé, je suis indécis, déçu... c'est large ! »* Mais cette démarche doit être partagée et régulière : *« On n'y arrivera que par la régularité. Et avec mon intention d'endosser d'autres fonctions, je m'étais dit : " les CPS, il faut que ça reste". Il faut que ce soit une pratique partagée, pour apaiser l'individuel et le collectif. Que chaque élève ait un enseignant au moins, qui pratique cela. Il faudrait commencer plus tôt. Une autre de mes formations avec une collègue d'ici portait sur les conseils coopératifs : on va y travailler, avec une autre collègue en Français, peut-être l'infirmière. C'est tout ça qui fait que ça marche. »*

Entres limites et perspectives, l'objectif « d'assurer aux jeunes le bien être, les mettre en sécurité »

Interrogée sur ses enthousiasmes et ses doutes, Sylvie revient sur l'objectif qu'elle privilégie pour ses élèves : *« Etre bien ! D'ailleurs, c'était le leitmotiv de l'éducation qu'on a donnée à nos enfants ; je n'attendais pas une prépa pour ma fille ! Elle a fait un Master, elle s'engage dans l'entreprise parce que ça lui correspond. Avec mes élèves, je n'innove rien. Je sors du cadre, avec l'idée d'assurer aux jeunes le bien être, les mettre en sécurité : on y arrive ou pas, dans la limite de ce qui nous appartient, de ce qu'on peut mettre en place dans un établissement. »* Cette tension exprimée par Sylvie Madrias, entre les contraintes et les limites de l'exercice professionnel, tout en maintenant un

engagement au service des élèves, est formulée par Nicolas Divert de la façon suivante : « Leurs conditions de travail sont souvent difficiles du fait du comportement des élèves mais aussi des attentes institutionnelles fortes et des changements organisationnels réguliers. Afin de répondre aux spécificités de ce public, les PLP utilisent des pratiques pédagogiques et didactiques plus individualisées et moins descendantes » (2023, p.65).

Pour conclure notre entretien, Sylvie me fait part de quelques situations rencontrées dans sa carrière, où elle a activé divers leviers possibles d'inclusion, même s'ils se sont, au final, confrontés à ces « limites ». « *La dernière formation sur l'école inclusive, il y avait un jeune formateur instit' qui doit avoir 40 ans, qui travaille en ULIS en école, qui était très inquiet de ses élèves lorsque viendra le temps de leur insertion professionnelle. Un jeune qui commence avec un instit' comme ça, c'est le bonheur. Au collège, c'est plus dur et au lycée, c'est épuisant. Parfois la famille refuse qu'ils grandissent : on a un exemple d'une ESS ici. Nous aussi, au LP, on s'inquiète de leur insertion... même si le CFA académique nous dit qu'on peut étaler un CAP sur 3 ans avec une RQTH. C'est terrible quand arrive le couperet. Le dernier élève que j'ai suivi en SEGPA, il était en déscolarisation, j'étais dans l'incapacité de faire un projet. Je l'ai amené à l'EREA à Meymac parce qu'il y avait l'internat et qu'on avait l'idée de le sortir de la famille, des jeux vidéo. Il habitait dans le T. (nom d'un quartier de la ville) : le T., c'est beau quand vous avez de la belle pierre, c'est moins beau quand vous avez des immeubles qui sont au ras des rues, et la précarité énergétique. Ce jeune qui grandit, face à sa maman, il prend de la carrure et je pense qu'il y avait de la violence et il fallait le sortir : on n'y est pas arrivé, mais c'était pas de notre fait ; il ne s'en est pas emparé ; c'est la limite de nos missions. La maman a fait ce qu'elle a pu ; c'était lui qui prenait la place.* »

L'Histoire, son histoire et les histoires individuelles d'élèves : un fil conducteur

Lors du séminaire inter-établissement suivant, Sylvie Madrias m'offre un livre, un roman polyphonique qu'elle a écrit, intitulé « Le souffle des enfants oubliés », publié aux éditions Vérone : il relate l'histoire d'enfants de l'assistance publique (AP) en Gironde, son département d'origine ; on y trouve l'histoire de sa grand'mère Carmen, une enfant adultérine placée à l'AP dès sa naissance. Ces parcours, très bien documentés et relatés de façon remarquablement incarnée dans le registre du récit, sont particulièrement touchants. Ces biographies, insignifiantes pour la grande Histoire éclairent, à l'échelle microsociale, la manière dont certains enfants ont été « *oubliés des leurs et parfois de la République* », comme me l'a écrit Sylvie Madrias dans sa dédicace. A travers cet ouvrage, je saisis les ressorts de son attrait pour l'Histoire, pour la démarche de recherche sur archives, et derrière elle, son attention aux histoires individuelles qui donnent à voir une autre facette de son humanisme et de sa prévenance à l'égard de ses élèves.

III.1.3. Portraits croisés de Fanny Dupuy, Sandrine Nouhaud, Sarah Gaudy (PLP Lettres-Histoire) et Frédéric Pilandon (PLP Mathématiques Sciences Physiques) du lycée St Exupéry de Limoges, à partir de l'entretien collectif réalisé par Marie-Hélène Jacques le 7 février 2025

Le Lycée Saint Exupéry, situé à Limoges, conduit, depuis 2017, un projet d'aménagement des emplois du temps des élèves de CAP, dont Mesdames Dupuy, Nouhaud, Gaudy et Monsieur Pilandon sont aujourd'hui les quatre référent.es. Nous nous retrouvons dans leur « bureau des référents du projet CAP », dans des fauteuils autour d'une table basse et d'un café. Ces quatre enseignants de matières générales disposent d'une dotation horaire pour l'accueil des élèves de CAP, l'identification de leurs besoins (allophonie, troubles des apprentissages, notamment), le suivi individualisé via des entretiens et l'organisation de groupes de besoins grâce à un emploi du temps concerté en « barrettes » et un dédoublement des classes pour les disciplines d'enseignement général (voir en ce sens la fiche action qui en présente le fonctionnement)... Ce sont autant d'actions convergentes vers la réussite des élèves, que les quatre PLP nommeront « le dispositif » tout au long de l'entretien. Le tour de parole s'organise très naturellement et avec fluidité. Notre entretien durera 1h55'. La densité des propos nous a incitée à rapporter de nombreux verbatim pour réaliser ce « portrait de mission. »

Nous commençons par demander aux quatre enseignants de présenter leur parcours.

Entre aléas et décisions, quatre parcours qui convergent vers la « révélation » et le choix délibéré du lycée pro

Né en 1972 et originaire de Limoges, Frédéric Pilandon a été élève au Lycée Limosin et a obtenu un bac D en 1990, « et non pas C en raison de mon niveau en Maths qu'on ne jugeait pas assez bon... ce qui est un peu ironique. Comme quoi, je ne savais pas que je deviendrais prof de Maths. » Il se qualifie d'élève studieux qui « ne savait pas trop quoi faire. » Il intègre l'IUT informatique de Limoges, « deux années super, j'étais vraiment passionné d'informatique à l'époque. Je voulais poursuivre mes études et j'étais pris en école d'ingé à Paris, mais j'ai pas pu y aller faute de financement ; ça coûtait trop cher bien que ce soit une école universitaire, l'ISTI dans les Yvelines : ça a été très dur pour tout le monde, dans la famille, parce qu'ils ne pouvaient pas me payer mes études. J'ai cherché des petits boulots, mais impossible de trouver. Je me suis rabattu sur Limoges en me disant qu'il y avait peut-être une licence informatique... mais elle ouvrait l'année d'après. La fac de Sciences m'a proposé de faire une deuxième année de DEUG Physique-Chimie en attendant. Puis là, ils m'ont dit, il faut finir en Licence Physique-Chimie car vous n'avez pas le niveau en informatique. Du coup, j'ai tout arrêté en informatique et j'ai fait Licence puis Maîtrise de Physique-Chimie.

J'ai préparé le CAPES à l'IUFM, les cours étaient mélangés avec la Maîtrise. J'ai pas été très sérieux pendant deux ou trois ans, j'ai pas eu le concours : j'étais admissible mais bon... à l'oral, ça s'est mal passé. J'ai bossé un an, un peu de tout, j'ai planté des poteaux en béton, tout ce que j'ai pu trouver, car mes parents commençaient à me dire : "Bon, là, tu vas pas faire vingt ans d'études quand même !!!!". Au bout d'un moment, j'ai pensé bosser en tant que contractuel dans l'enseignement, pourquoi pas, mais il n'y avait pas de poste en Physique-Chimie. J'ai été affecté en tant que contractuel pour 15 heures par semaine en lycée professionnel à Saint-Junien. Je suis arrivé en même temps que Paul Couture⁵⁵ ; il m'a beaucoup conseillé ; au début, je faisais cours comme j'avais appris et les gamins me regardaient : "Aïe, on comprend rien". C'était très magistral, comme j'avais appris. Paul Couture m'a beaucoup aidé et encouragé à passer le PLP et je l'ai obtenu... surtout grâce à la Physique-Chimie, Maths c'était moyen. J'ai été stagiaire à Saint-Junien dans l'autre établissement. Cela a été difficile. » Grâce aux soutiens de collègues, Frédéric a surmonté les exigences de l'année de stage et la tentation de démission qu'il a éprouvée, notamment en raison de remarques décourageantes d'un tuteur.

« J'ai tenu bon grâce à ces collègues qui m'ont apporté beaucoup et j'ai été titularisé. J'étais soutien familial et je suis donc resté dans l'académie comme TZR. J'ai travaillé à Bourgneuf : une super

⁵⁵ IEN EG Mathématiques et Sciences Physiques, membre du comité de pilotage du projet FORMSCOLEEP

expérience, une équipe géniale. J'y étais à mi-temps, mais le rectorat ayant tardé à compléter le service, j'ai eu des Terminale de bac qui n'avaient pas eu de prof pendant 4 mois et je complétais mon service avec Aubusson ; puis Felletin à temps plein... De très bonnes expériences. Puis je suis allé à Saint-Vaury en tant que TZR, mais en poste sur place. J'y ai eu ensuite un poste fixe jusqu'en 2017. Pour me rapprocher familialement de ma femme et mon fils, j'ai demandé tout poste à Limoges : la route, j'en pouvais plus, c'était quand même deux heures par jour. Et voilà, je suis arrivé ici. En parallèle, Paul Couture m'avait demandé, depuis 2006, d'être formateur en Maths-Sciences, ce qui a été vraiment intéressant. En 2016, il m'a demandé de passer le CAFA⁵⁶, je l'ai eu en arrivant ici, quasi en même temps... et depuis, avec Fanny, on fait des formations sur nos contractuels et stagiaires. »

Sarah Gaudy a obtenu son bac L option musique, également au Lycée Limosin de Limoges, en 2006 « avec des super notes en Philo. J'étais dissipée au collège, pas super bonne élève, mais les profs comprenaient qu'il n'y aurait pas de souci le jour où je serais dans ce que j'aime, ce qui a été le cas. J'étais une grande rêveuse : je me voyais faire des concerts sur la côte atlantique toute ma vie. J'ai commencé la guitare classique en primaire, à l'école de musique de Saint-Just-le-Martel, qui est devenue un conservatoire. La guitare classique, il fallait commencer par ça pour avoir les bases et après, j'avais un super prof qui m'a fait passer en modern' jazz. Le solfège, ça me gonflait un peu, j'avais un groupe en parallèle. Le bac L option musique, c'était parce que la musique a une place super importante pour moi. J'ai beaucoup aimé les trois années à Limosin, très riches amicalement, pas toujours la folie scolairement, mais bon.... On voulait à tout prix me réorienter en lycée pro et ma mère s'est battue en disant que je voulais faire d'autres choses ; il y avait aussi deux trois profs qui me défendaient un peu. J'ai eu le bac option repêche et je suis entrée à la FLSH⁵⁷. J'ai fait une année de Socio, très sympa, mais à la fin de l'année mes parents m'ont dit : "C'est bien beau mais ... tu veux pas travailler à la fac ?" À l'époque, pendant ma première année de fac, je profitais beaucoup de la vie : je sortais, je voyais mes amis... Mais ils ont voulu me faire comprendre que si je voulais vraiment faire ce que j'aimais, il fallait aussi que je commence à me projeter un peu plus sérieusement. D'autant que je savais déjà que je voulais travailler auprès d'enfants, dans l'éducation spécialisée ou l'enseignement. Mais pour ça, il fallait s'en donner les moyens, plutôt que de faire la fête sans trop réfléchir à la suite. Je faisais déjà des boulots, animation, aide péri-scolaire,... et je suis allée travailler en intérim à EASYDIS, l'entrepôt de stockage de Géant Casino. La logistique... j'ai fait ce que vont faire aujourd'hui nos élèves. Les horaires où on démarre à 4 heures du matin, ça m'a vite soulée, donc je suis revenue à la fac en Licence d'Histoire : le rythme, il fallait être studieux, j'ai adoré et j'ai eu ma Licence.

Puis je suis rentrée en master en IUFM car je voulais faire PE⁵⁸ : très bien, c'était la première fois de ma vie que j'avais des mentions. J'ai raté deux fois le concours parce que je m'étais inscrite seulement sur Limoges. Et puis, en deuxième année, on avait la possibilité de faire un stage autre. C'était en lycée agricole aux Vaseix. Et là : révélation ! L'approche avec les élèves, j'ai toujours préféré travailler avec les ados en animation. Donc après mon master PE, je suis retournée sur un master PLP. Comme dit ma sœur : "Avec ta durée d'études, tu pourrais être chirurgienne, mais avec le salaire en moins !!" J'ai eu le concours du premier coup, Lettres-Histoire et ça a été l'éclate totale, PLP, j'ai adoré. Moi,

⁵⁶ Certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique

⁵⁷ Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Limoges

⁵⁸ Professeure des écoles

le Français a péché un peu plus que l'Histoire, un manque de confiance à l'écrit depuis longtemps. J'ai fait une année de stagiaire au lycée Cabanis de Brive avec Jérôme D., un super tuteur, génial. Puis j'ai été mutée sur Orléans-Tours, TZR trois ans : deux années à Vierzon à temps plein, et une année entre Vierzon et Bourges, j'étais épuisée par les allers-retours. Quand je suis revenue dans l'académie de Limoges, j'étais TZR en Corrèze et je faisais le trajet Bort les Orgues-Ussel. Donc très loin de Limoges ! C'était l'année COVID et le confinement est arrivé... Et après je suis arrivée ici, c'était mon premier vœu, un vrai choix. »

Originaire de Périgueux, Sandrine Nouhaud se définit comme ayant été « une élève studieuse option survie : faire juste ce qu'il faut pour ne pas me faire punir par mes parents et avancer normalement. En Sixième, j'ai eu une prof de Français qui a dit à mes parents que je ne ferais jamais de grandes études, et surtout pas en Lettres !! D'emblée, on met des barrières aux enfants ! En 1995, j'ai eu un bac L option Maths. J'aimais les Maths, pas toutes les parties, je détestais la géométrie, les trucs dans l'espace, sinon j'aurais pu faire scientifique. Mais j'aimais l'algèbre et quand le bac L a été réformé, tout ce qui était dans l'option, c'était que de l'algèbre, je me suis éclatée. Par la suite, je suis arrivée à la fac de Limoges ; je ne voulais pas aller à Bordeaux parce que c'était l'usine, je ne voulais pas de grosse fac. J'ai fait un DEUG de Lettres modernes et j'ai découvert les Sciences du langage où j'ai fait une Licence. Puis j'ai fait un DEA en Sémiologie des interactions culturelles. J'ai poursuivi sur une thèse que je n'ai pas soutenue, en sémiotique orientée linguistique à Limoges. Puis, par effet d'opportunité, et parce que je me voyais plutôt travailler avec des étudiants, j'ai intégré des boîtes de prépa aux concours médicaux et paramédicaux, comme formatrice en Français, en approche des établissements sociaux. Puis j'ai postulé pour être contractuelle au rectorat de Limoges en Lettres Modernes. J'ai fait du lycée technologique, général, collège, la totale... et puis, par un hasard improbable, j'ai été contactée pour les heures de Français en lycée pro à Favard⁵⁹. Je ne connaissais pas mais après, j'ai demandé des remplacements en lycée professionnel : l'approche me plaisait ; les collègues au lycée Favard de Guéret m'ont aidée pour débiter, des collègues extraordinaires ; l'entente avec les gamins.... Initialement, plus jeune, je voulais faire éducatrice spécialisée, donc je retrouvais ce lien, une autre approche. J'ai passé les concours CAPES Lettres modernes et PLP Lettres-Histoire pendant dix ans, mais sans vouloir les obtenir, parce que j'avais des enfants jeunes, une vie familiale qui ne me permettait pas d'être nommée loin et de partir à la semaine. Donc je restais contractuelle, j'étais rappelée... et je passais les concours pour garder le rythme concours, me tenir à jour sur les programmes, pour le jour où je serais obligée de les passer. Les enfants grandissant, j'ai obtenu les deux concours CAPES et PLP la même année. Le ministère m'appelait en me disant que je ne pouvais pas rester sur les deux listes. Quand j'ai dit "PLP", on m'a répondu : " Mais vous êtes sûre ? " "Oui, je suis sûre ! " C'est là où on se dit que les préjugés vont se nicher jusque-là !

Après le concours, j'ai eu la chance de rester sur l'académie, il y avait des postes, et aussi en raison de ma situation familiale. L'année de stage, j'ai été à Cassin à Tulle, une année extrêmement enrichissante, mais beaucoup de route. Après, j'ai été TZR Haute-Vienne avec des heures à Saint Ex., que je connaissais comme contractuelle et j'ai demandé Saint Ex. parce que j'avais eu des expériences très intéressantes sur Saint Ex., le public... Je suis arrivée en 2016 et c'est l'année où la collègue commençait à réfléchir au dispositif pour les CAP. J'ai passé le 2CASH cette même année et je l'ai converti en CAPPEI l'année d'après. Avec deux autres collègues on a mis en route le dispositif

⁵⁹ Lycée de Guéret

CAP. Et depuis, je suis bien : on avance, il y a des projets ; cette année je suis une des deux coordo. de l'ULIS qui s'est ouverte. »

Fanny Dupuy est celle des quatre qui a le plus d'ancienneté dans l'établissement. Elle est originaire du nord de la Haute Vienne et « enracinée ici. »

« Scolairement j'étais le prototype de la bonne élève qui se réfugiait dans les bouquins et j'ai toujours eu conscience que l'école c'était mon univers. J'ai eu mon bac en 1998. Ça s'est compliqué quand il a fallu choisir, ça m'angoissait un peu : j'étais intéressée par le journalisme, par ce qui était culture étrangère, voyager... mais je ne me voyais pas forcément prof. J'aimais le savoir, apprendre, mais je n'envisageais pas vraiment de gérer un groupe. Je ne suis donc pas allée directement vers les concours d'enseignement, j'ai zigzagué avant. En Histoire, j'étais passionnée par la recherche, les vieux documents, l'enquête. Et je continue dès que j'ai un peu de temps, c'est ma passion. J'ai été jusqu'à une Maîtrise avec un sujet que je n'ai pas pu soutenir mais qui me poursuit encore : la Seconde Guerre mondiale et je retrace les parcours d'étrangers juifs qui étaient ici, de la micro-Histoire, les êtres humains dans la grande Histoire, leur comportement, une dimension un peu philosophique et ontologique... J'aurais été intéressée par le monde de la recherche mais n'étais pas introduite dans le milieu universitaire. Avec plus de confiance, les bons codes et la connaissance des "bonnes personnes", j'aurais aimé travaillé dans le monde de la recherche à l'époque. Aussi, il me fallait me projeter de façon plus sûre et plus rapide dans le monde professionnelle. Et puis, il fallait des petits boulots pour payer les études en attendant.

À un moment, j'ai aussi fait une licence Sciences de l'éduc... J'ai passé le BAFA, mais l'animation n'était pas forcément une passion. Et puis j'aimais le monde des musées ; alors j'ai fait un DEUST métiers de la culture. Je m'étais promis de devenir bilingue parce que j'ai eu l'occasion de voyager, j'aime la langue anglaise, j'adore les cultures étrangères, j'ai bougé pas mal : je m'étais dit : "Ça , il faut le cocher" (cela faisait en effet partie de mes projets) ; alors je suis partie un an en Angleterre comme assistante de langue en attendant de savoir exactement ce que je choisirai de faire.

À un moment, il a donc fallu se décider, mais stratégiquement, je ne savais pas trop « me vendre », donc qu'est-ce qui me restait ? Avec les concours nationaux, au moins, il suffisait de travailler... Mais je voyais des collègues passer le CAPES depuis des années et des années sans succès et puis, je ne voulais pas me fermer dans une seule discipline. Le Français, j'avais dans l'idée de m'expatrier, donc le Français langue seconde pour les étrangers, ça me plaisait. J'ai donc toujours eu du mal à choisir un seul domaine dans mes études de peur de me fermer des possibilités donc il me fallait un domaine ouvert, comme l'Histoire (à l'université) ou la filière Eco (au lycée) qui peut recouvrir toutes les matières. Donc Lettres-Histoire, je me suis dit : "C'est bien". J'ai passé le concours PLP en 2007, je l'ai pas eu du premier coup et à l'époque c'était fréquent. Donc, depuis le bac, dix ans de plein d'expériences différentes. J'ai été surveillante et j'ai vu de nombreux types d'établissements scolaires, collèges, lycées agricoles... et dans les lycées professionnels, je trouvais qu'il y avait une autre ambiance. Mais je ne me projetais effectivement pas forcément en premier lieu comme enseignante. Cela dit, mon expérience en Angleterre m'avait beaucoup plu et je me suis dit que si j'avais mon concours, je parterais exercer à l'étranger. Après mon échec au PLP, je suis partie quelques semaines en chantier scolaire au Togo et là, je me suis dit qu'on pouvait faire quelque chose

pour se sentir utile, pour des gamins qui en avaient besoin. C'est à ce moment-là que j'ai pensé que l'enseignement pouvait être une possibilité.

Moi l'idée c'est de transmettre, d'ouvrir des horizons et de prouver à des élèves à qui on a dit "tu ne vaux rien", que c'est possible ; c'est plus ça que l'âme de l'animateur de groupe, mon but est plus d'ouvrir des possibles, montrer que les rêves, c'est possible, qu'on n'est pas enfermé. J'ai ensuite eu le concours. Ma première année de stagiaire j'étais à Bastié⁶, très bien, avec Stéphanie qui n'était pas très ancienne dans le métier comme tutrice, mais très, très bien : ça me plaisait, préparer mes cours, transmettre. Après, il a fallu partir sur Orléans-Tours et je suis arrivée à Bourges et j'adorais la ville. Mais j'étais loin de mon compagnon qui est ici et il me tardait de revenir et j'ai fait des sauts de puce : je changeais d'établissement, il me fallait six mois pour prendre mes marques, mais je suis toujours bien tombée pour les classes. Le plus dur, ça a été la première année ici à Saint Ex. ; je me suis dit : "Je ne tiendrai pas un an". C'était des classes de CAP à 24, je faisais le flic en classe : quand on arrive dans un établissement, on a souvent les classes que les autres ne veulent pas, et puis, les bâtiments, c'était tout gris... J'ai même songé à reprendre mes études d'Histoire ou l'agrégation. Et puis, j'ai proposé de m'occuper des élèves allophones parce qu'il n'y avait pas d'accompagnement spécifique. J'avais déjà passé les certifications sur comment enseigner à des élèves non francophones. J'étais également prête à enseigner en sections européennes parce qu'en PLP on est malheureusement parfois considérés comme des « demi-profs » et il y a peu d'opportunité sur des postes spécifiques dans l'académie en dehors de l'ASH ! Je ne trouvais pas cela vraiment juste à vrai dire car on doit être d'autant meilleurs en pédagogie que ces élèves ont souvent de vraies difficultés ! Je suis partie une année comme coordinatrice au CASNAV, mais je ne faisais que du travail de bureau, j'avais un pincement au cœur en pensant aux élèves allophones que je ne verrai plus : ça m'a fait du bien de partir là-bas pour me rendre compte que je suis plus utile sur le terrain pour le moment. Et ce dispositif, ici, ça a donné du sens à ce que je faisais, le fait de prendre des élèves en main, de travailler en équipe, à plusieurs cerveaux, avec la dimension humaine du suivi, ça prend tout son sens : sans ça, je ne pense pas que je serai restée à St-Exupéry. Mais on vit au jour le jour, ce dispositif, tant qu'il dure, qu'il y a les moyens, ça correspond à ce que je veux faire. Mais je continue toujours à me former sur différents domaines en plus, en ce moment un DU sur l'école inclusive ; je me donne plusieurs cordes à mon arc, au cas où cela s'arrêterait ici un jour. »

Force est de constater que certaines similitudes émaillent les parcours de ces quatre enseignants. Il et elles ont suivi des études générales, ont connu l'université, mais aucun n'a eu de parcours linéaire dans la (ou les) discipline.s enseignée.s. Leurs transitions de parcours se sont forgées au gré d'une conjonction de facteurs : une origine familiale qui les a obligés à s'assumer financièrement assez tôt, conciliant études et emplois, ou renonçant à des poursuites d'études ; de manière nuancée, tous les quatre ont vécu des dépréciations de la part de l'institution scolaire et universitaire et ont été confrontés à certaines « catégories de l'entendement professoral » (Bourdieu et de Saint Martin, 1975) dominantes et classantes (le niveau insuffisant pour intégrer la licence informatique, le jugement d'une enseignante en Sixième, la « menace » d'orientation en LP, le manque d'appuis pour continuer dans la recherche en Histoire) ; le « retentissement intérieur de l'expérience » (Jodelet, 2006, p.245) de la relégation scolaire a indéniablement eu des effets sur leur perception de la difficulté scolaire et une « éthique de la délicatesse » (Janner-Raimondi, 2020) à l'endroit de leurs élèves. Par la suite, on note des aléas qui les ont contraints à reconfigurer leurs choix (une licence qui n'ouvre pas, une thèse inachevée, un échec au concours d'enseignant) ; une entrée dans le métier par des expériences sporadiques ou annexes (assistante d'éducation ou de

langues à l'étranger, enseignant contractuel.le, formatrice, PE stagiaire) qui ont instillé une socialisation progressive au métier d'enseignant comme « espace des possibles. »

L'autre point commun réside dans ce qu'il et elles appellent une « *révélation* » quant aux pratiques à l'œuvre en lycée professionnel : le champ sémantique employé (« colmater », « réparer », « ouvrir ») pour décrire ce « qu'ils pensent qu'il convient de faire » (Jorro, 2011, p.53) atteste de leur attachement fondamental à l'équité, comme « ethos professionnel qui engage la distance que le sujet tient par rapport à sa propre activité, sa réflexivité, son sens éthique, et la manière dont il circonscrit son aire et ses modalités d'action » (Jacques, 2020, p. 220).

Une fois cette « révélation » opérée et la décision de devenir statutairement PLP, les quatre enseignants ont connu des conditions complexes, voire dissuasives, d'entrée dans le métier : les quatre sont soit originaires de la région Limousin, soit y ont des attaches, et souhaitaient y rester ; l'éloignement familial des premiers postes et les temps de transports afférents ont généré une pénibilité et des sacrifices ; certains tuteurs pédagogiques ont été maltraitants à leur endroit ; les premières classes attribuées ont pris parfois la tournure d'« épreuve du feu » ; autant de paramètres qui les ont parfois incités à la démission... Les conditions initiales d'arrivée au lycée Saint Exupéry ont participé de ce découragement. Mais ces épreuves ont été surmontées par diverses « ressources transitionnelles » (Jacques, 2020), notamment des « autrui significatifs », à savoir des proches (tuteurs, collègues, chefs d'établissement) adoptant un ensemble de gestes et de conduites qui fonctionnent symboliquement comme un « personnage » socialement reconnu (un modèle ou *pattern*) » (Mead, 1934). Le travail d'équipe dans le « dispositif CAP » a constitué et constitue toujours un catalyseur qui leur fait dire qu'ici et maintenant « ils sont bien ».

Etre bien en LP : une affirmation identitaire

Les épreuves professionnelles qu'il et elles ont initialement rencontrées se sont doublées d'un regard dépréciatif récurrent sur leur statut, face auxquels ces quatre enseignants développent un argumentaire militant, véritable plaidoyer pour rétablir la valeur du lycée professionnel, face aux représentations sociales péjoratives.

Frédéric Pilandon fournit une anecdote révélatrice : « *Ma première expérience était en lycée général, avec des classes de lycée professionnel. Je me suis tout de suite bien entendu avec les collègues du professionnel mais je sentais ce regard des autres collègues, comme quoi j'étais un sous-prof. Il y avait plusieurs salles des profs : une pour les agrégés qui avaient des canapés, eux ! Une pour les certifiés et une pour les PLP. Dans un autre lycée, les deux agrégés de Sciences Physiques, deux vieux schnoks, avaient droit à un aide-laboratoire et ils lui interdisaient d'aider les PLP à préparer les TP, alors que nous, on faisait quinze fois plus de TP qu'eux ! Imbuvables ! Par contre, j'ai connu jeune agrégé de Maths qui me demandait comment je faisais ; il s'intéressait à la pédagogie et il était très fort dans sa discipline mais pas très à l'aise en pédagogie !* »

Sandrine et Fanny confirment avoir été témoins d'usages similaires, de formes de mépris : « *On ne me disait pas bonjour quand on savait que je suis PLP. Il y a une hiérarchisation insupportable !* », rétorque Sandrine au sujet d'un autre lycée polyvalent. « *Moi je m'entendais bien avec les PE spécialisés d'ULIS et SEGPA. Mais les autres me considéraient comme une demi-prof d'Histoire quand il s'agissait d'organiser une exposition sur la Seconde guerre mondiale, même si j'en sais bien plus qu'eux sur ce sujet qui est ma passion et objet de mes recherches.* », dit Fanny.

Moi aussi, tous les ans des élèves me demandent : "Vous avez vraiment choisi d'être là ? " », ajoute Sandrine. Ce que confirme Sarah : « Moi, ils me demandent : " Mais vous êtes bien, ici ? Vous allez rester ? " Je leur dis souvent que s'il y avait eu un bac pro pour faire prof, j'y serais allée sans hésiter ; je leur dis qu'ils ont la chance de pouvoir préparer leur métier. »

Une profonde considération pour les élèves, dans un contexte social dépréciatif

Le terme de « reconnaissance », régulièrement employé par les quatre enseignants à propos de leurs élèves, fait écho aux acceptions de ce concept dans la philosophie sociale contemporaine. Dans sa contribution au colloque de Royaumont (1985) *Sur l'individu*, Paul Ricoeur indiquait : « L'engagement de soi à soi a autrui non seulement comme témoin mais pour destinataire. » L'acception qu'il a développée de la reconnaissance repose sur trois dimensions : l'identification de la personne (ses caractéristiques, ses attributs) par les autrui qu'elle côtoie ; le fait de s'auto-reconnaître dans ses potentialités, son pouvoir d'agir ; enfin, la reconnaissance mutuelle, à savoir celle qui s'établit dans la relation à autrui, qu'elle soit paritaire ou dissymétrique : elle relève de la dispense de gratitude, de la réciprocité dans laquelle se joue une forme d'attestation où l'individu se voit confirmer sa valeur par autrui. Force est de constater que ces quatre enseignants mettent en place les conditions de ces trois modalités de reconnaissance à l'endroit de leurs élèves. En retour, ces PLP sont reconnus par les lycéens dans une forme de « prestige associé à des ressources, des capacités, des succès » (Renault, 2007, p. 129). Sarah, Sandrine, Fanny et Frédéric préservent leurs élèves de ce qu'Emmanuel Renault dénonce dans ses écrits sur *le mépris social* (2000) : il précise que des formes dépréciatives ou des dénis de reconnaissance peuvent entraîner des « lésions identitaires paralysantes et déstructurantes » (2006, p.37). Les propos des quatre enseignants parlent d'eux-mêmes en ce sens :

Tout d'abord, établissant une sorte de sociographie des profils des élèves, Sandrine précise : « *Pratiquement tous nos élèves sont à besoins particuliers : la première année du dispositif, on avait comptabilisé. Cette définition s'élargit tellement qu'on peut considérer qu'ils sont tous à besoins éducatifs particuliers : handicap, allophone, venant de SEGPA avec reconnaissance de grande difficulté ou décrocheur etc. Sur 80 élèves, 5 seulement n'étaient pas considérés comme à besoins éducatifs particuliers, n'avaient rien, avaient suivi un cursus normal au collège. »*

Frédéric ajoute : « *Les élèves sont attachants. En lycée général, l'image que j'ai des élèves c'est qu'ils ont pas vraiment besoin d'un prof. En travaillant avec un bouquin, les gamins ils peuvent faire des études brillantes. Ici ils ont besoin de nous, ils sont complètement paumés, ils ont besoin d'affectif, de les remettre sur les rails et d'un soutien permanent. Je ne me vois pas retourner au collège ou au lycée général. »*

« *Il y a un autre attachement, renchérit Sandrine. En lycée général ou technologique, moi qui ai fait beaucoup d'établissements en tant que contractuelle, c'est le côté consumériste de l'élève ; l'élève et les parents ont des exigences vis à vis de ce que doit leur donner le prof. Nous ici, les parents, ils ont un rapport très problématique à l'Ecole, voire, ils ne veulent pas y entrer. Ça change forcément la relation, le regard vis-à-vis du prof. On a tous été en lycée général et, à notre époque, on ne parlait pas des lycées pro. Chez moi, le lycée pro était excentré de la ville ; à aucun moment les lycéens généraux se mélangeaient au lycée pro, une frontière imaginaire. Et personne ne nous en parlait, comment ça se passait. Au collège, quand une orientation vers le lycée pro était annoncée, ça avait toujours un côté un peu honteux. Du coup, on découvre un monde, une image à laquelle on ne*

s'attend pas, un univers qu'on ignorait. Ce ne sont pas que des élèves, ce sont des êtres humains et le cœur de notre dispositif, c'est de prendre l'élève dans sa globalité. »

« Dans notre parcours on a tous eu besoin de certains profs alors que certains autres peuvent détruire. Nous, on leur dit : " Tu n'es pas incapable" ; c'est une reconnaissance qui va impulser quelque chose », constate Sarah, la plus récemment intégrée à l'établissement et au dispositif parmi les quatre PLP.

- Je ne veux pas que mes élèves pensent qu'ils sont des sous-élèves, qu'ils sont moins. Les élèves sont conscients de ça. Au départ, je faisais des séances qui étaient trop complexes, avec un formatage comme ce qui se fait, mais pas en lycée pro... et mes élèves me demandaient : "Mais, madame, pourquoi vous êtes en lycée pro ?" Alors que moi, je viens d'un milieu plus favorisé que mes élèves mais pas d'un milieu riche, et je me sens en adéquation avec mes élèves, de leur côté, nous dit Fanny.

- Ils ont droit à la même chose, au respect, à la qualité, à l'ambition, ajoute Sandrine.

- Moi, j'aime bien parler des élèves, qui on rencontre, que ce ne sont pas des sauvageons. Je parle de leurs parcours... Ce qu'on leur donne, ça rejaillit puissance plus ; ces élèves nous le rendent au centuple. Dans le cadre du dispositif, on les voit progresser ; c'est d'autant plus spectaculaire que la plupart relèvent du handicap et à la fin, quand on les fait passer à l'oral, on ne le voit même pas. On leur insuffle une confiance et en deux ans, on voit qu'ils sont différents. Et pourtant, quand j'étais au lycée, on donnait des surnoms de lépreux aux élèves du lycée pro, horrible ! Déjà, les filières technologiques étaient stigmatisées, alors le lycée pro ! Ici, une forte proportion d'élèves vient de l'étranger, même s'ils sont nés en France. Les codes sont différents du système éducatif français : on a un rôle de passeur, de leur dire : " Tu peux te permettre d'être comme ça, de parler comme ça" mais à certains moments dans la vraie vie, il y a un fossé. Et puis, pour les réunions parents profs, on n'a personne : l'an dernier, j'avais appelé toutes les familles d'élèves étrangers et certains s'étaient déplacés... mais d'eux-mêmes, ils n'osent pas. On a un rôle de leur montrer que dans ce système-là, ils ont aussi un rôle à jouer », ajoute Fanny.

On le voit, la considération, mais aussi l'attention et le « tact éducatif » (Prairat, 2005) déployés à l'endroit des élèves, s'étend à l'égard de leurs familles autour de ce qui s'apparente à un « dispositif destiné à rapprocher les parents de l'école » (Monceau, 2014). En ce sens, Fanny et Sandrine, les plus anciennes sur l'établissement, expriment une acuité experte aux situations familiales spécifiques de la majorité des élèves :

« Les élèves étrangers, mais aussi les élèves de la campagne, les parents considèrent qu'à partir du lycée, leur enfant est autonome, il se gère tout seul, j'ai pas besoin d'y être et je ne veux pas y être parce que souvent, je me suis arrêté avant dans mes études. Les parents se disent : " C'est son choix ! Ça marche bien, super ; ça marche pas, c'est normal parce que moi-même, j'ai jamais réussi." On retrouve la même peur, pas pour les mêmes raisons, mais parce que le rapport à l'école fait qu'ils ne veulent pas être confrontés au lycée qui est un monde étranger, même pour certains élèves. Pour certains parents, c'est hyper valorisé parce qu'ils disent : " C'est le premier de la famille à atteindre ce niveau-là ; c'est la réussite de la famille". Il faut aussi qu'on gère le poids que la famille met sur le dos de certains enfants ; c'est une grande réussite d'être en lycée pro et il faut obtenir le diplôme, aller au bout, avec la dimension CAP puis bac pro. » (Sandrine)

« Chez les élèves étrangers, il y a un autre poids : "tu vas en France". Il faut qu'ils fassent un apprentissage et on n'a même pas le temps scolaire de les faire rester des élèves, il y a la

pression, il faut envoyer de l'argent à la famille. Au-dessus de la tête, c'est une épée de Damoclès pour savoir si en termes de papiers, ça ira, avec des éducateurs chouettes mais qui n'ont pas y toujours le temps... et on supplée parfois là où il n'y a personne, quand ils sont, parfois, tout seuls. » (Fanny)

Leurs propos font écho à l'analyse de Pierre Périer, dans son article de 2017 intitulé *Espace et seuils dans les relations entre les familles et l'école. Quels lieux de reconnaissance des parents ?* : « Endosser le rôle de "parent d'élève" suppose des compétences et une familiarité avec l'école sans lesquelles les parents redoutent de s'exposer, de ne pas parvenir à contrôler l'image de soi et au final, d'apparaître illégitimes. Toute se passe comme si fréquenter l'institution scolaire requérait des "droits d'entrée symboliques" (maîtrise du langage, des codes de la relation, des règles en usage, etc.) qui autorisent les parents à y accéder et où ils sont dès lors autorisés. » (p. 45).

Le contexte d'implantation du dispositif :

En 2016/2017, la mise en place du « dispositif CAP » s'est opérée dans un contexte où le climat d'établissement au lycée professionnel Saint Exupéry était très dégradé :

« Il fallait voir les articles qui sortaient dans la presse : Saint Exupéry, c'était le LP où il fallait pas aller : dans le Populaire⁶⁰, les photos des manifs, un élève qui a sorti un couteau. Quand je suis arrivé ici, en 2017, la première semaine, mon premier contact avec des CAP CAVM, ils étaient 24 en Maths et 12 en Sciences. Avec du recul, je dirais qu'ils étaient pas méchants mais complètement fous : je me souviens, je les ai eus en cours un jeudi de 10h à midi, deux heures. Je suis sorti de là : "Mais qu'est-ce que je fous là ? Je vais démissionner". Et je suis allé faire mes courses à Intermarché à côté pour un sandwich. J'arrive à la caisse et là, ils arrivent tous. Ils posaient des problèmes aussi en dehors. La première année a été très, très dure pour moi. Ça a été violent ! », nous dit Frédéric.

Fanny et Frédéric expliquent ce climat initial par la mixité culturelle des publics :

« Moi quand je suis arrivée, il y avait une hiérarchie entre les CAP : les CAVM, c'était la lie ! Les conducteurs routiers, le top du top... Il y a des élèves qui rabaissaient les autres... Les élèves étrangers, d'Afrique de l'ouest ou ceux du Maghreb, parfois, ils disent : moi je suis arrivé en avion, pas en bateau ou quand ils ont traversé certains pays où ils n'ont pas toujours été bien traités et les autres leur font sentir qu'il y a blédard et blédard, toute une hiérarchie, il faut se hisser.... Dans le groupe allophones, ils se tolèrent, mais.... Et parfois une empathie se développe par le fait qu'ils se côtoient.

-Entre élèves, c'est toujours le cas, il y a des animosités. »

Les enseignants témoignent aussi d'effets sur la réputation du lycée Saint-Exupéry, très délétères :

« Il y a 4 ans, je suis allée en formation et quand le formateur nous a demandé d'où on venait, quand j'ai dit "Saint Ex.", une collègue a dit : "vous êtes des survivants." Le vigile du super U à côté, quand on dit qu'on est prof à Saint Ex., ils nous disent : "Chapeau, bravo ! Ça va être les vacances, vous allez pouvoir souffler", indique Sandrine.

- En groupe, au super U à côté, les élèves font toujours peur aux gens, ajoute Sarah.

⁶⁰ Journal de la presse quotidienne régionale locale »

- Dans ma vie privée, en discutant avec mon épouse, elle m'a dit que la perception que j'avais de mon travail n'est plus la même depuis quelques années. Avant ? J'étais toujours négatif. Dans des dîners, dans les conversations, j'alimentais même malgré moi la réputation du lycée, précise Frédéric. »

Les propos des trois enseignants les plus anciens (Fanny, Sandrine et Frédéric), reviennent sur la genèse de ce projet « dispositif CAP » :

« On a réfléchi en 2016 et quand ça a commencé à la rentrée 2017, on le faisait dans les ateliers, sur une semaine banalisée quand les élèves arrivent, consacrée à l'accueil. Elle est vraiment importante et au départ, les entretiens étaient prévus la première semaine. La dimension humaine est première, il faut qu'on les connaisse tout de suite.

- Monsieur Righi⁶¹ est le premier à avoir donné des moyens à y avoir cru. Quand il est arrivé, il n'avait pas vu, pas compris l'intérêt du dispositif parce qu'il arrivait juste, dans un univers qu'il ne connaissait pas et il n'avait pas mesuré ce que ça avait demandé d'implication. Le dispositif s'était étiolé parce qu'on n'avait plus vraiment de moyens. Il disait : "Il n'y a pas que les CAP ! Et les bac ? ». Il voyait les moyens qui avaient été mis. Et à la fin de la première année, il s'est très vite rendu compte que, comme il y avait relâchement du dispositif, il y avait relâchement des élèves. Il avait les chiffres des punitions, des sanctions, du décrochage, des passages vers le bac pro, des réussites... Et la deuxième année, Monsieur Righi a eu conscience très tôt qu'il fallait redresser la barre.

- Le dispositif, c'est des moyens beaucoup plus importants avec des dédoublements de groupes et le fait que nous-mêmes, on répartisse dans des groupes de besoins. Là, on fait du travail pédagogique ! Et, même si c'est pas le but premier, on casse aussi parfois des logiques qui seraient délétères, des rivalités entre certains élèves. Des dynamiques... On le voit tout de suite, dès la pré-rentrée, on est dans les ateliers. On observe, on voit ce qui serait le mieux quitte à ajuster derrière.

- Et pendant les entretiens individuels d'accueil, on se rend compte de l'importance de ces moments-là.

- Si on enlève le dispositif, on attend six mois, avec des classes remises à 24, dans six mois, on reparle de nous dans les médias... ce sur quoi Monsieur Righi avait joué : " Si on n'a pas de moyens, on va en entendre parler" ! »

Les effets objectifs d'un dispositif considéré comme innovant :

Constatés par le Proviseur qui « a cru » en ce dispositif et a oeuvré pour l'allocation de moyens, les effets bénéfiques de cette organisation pédagogique sont surtout décrits par les enseignants en termes d'apaisement du climat d'établissement.

« Moi, je suis arrivée après, j'ai pas vu ça. Quand je suis arrivée, le 1^{er} jour, j'ai été reçue par la proviseure adjointe qui m'a demandé si j'avais des CAP.... Et je me suis dit " qu'est-ce qu'ils ont ces CAP ? ". Le proviseur, idem. Je commençais à m'inquiéter. Et comme ça a ouvert sur les CAP CLM, il m'a proposé. Au final, ces groupes de besoins, cette proximité avec les élèves, j'ai pas envie de revenir en bac, c'est riche, nous dit Sarah, la benjamine du dispositif.

Ses collègues, plus « anciens précisent :

« Les gamins se rencontrent, ils sont mélangés. En atelier, ils sont dans leurs groupes mais dans la cour, quand ils se croisent et qu'ils ont eu Maths ensemble, ça casse les groupes. Ils se connaissent,

⁶¹ Alors Proviseur

ils se rencontrent et pour le climat scolaire, c'est bien : ça a pacifié des choses au niveau de l'établissement, en les mélangeant, tous CAP.

- Ces questions montrent que les CAP étaient redevenus l'inquiétude du lycée... mais aussi, étant donné que le dispositif fonctionnait, la vitrine aussi. Pour briller, en étant intégrés au LéA... et ça montrait une partie innovante.

- Ça intéressait les inspecteurs, ils étaient toujours là, ils venaient souvent, c'était impressionnant : avant le LéA, il y a eu le CAP 21.

- Là on parle de nous, parce qu'on gère le dispositif, mais Monsieur Righi a aussi beaucoup impliqué la vie scolaire ; on travaille beaucoup avec eux, ce qu'on faisait de façon plus distanciée avant et c'est vrai qu'on a des CPE qui ont compris l'importance du dispositif et arrivent à travailler avec nous et ça crée une force : si on l'enlève ?... Nous on prend le relais sur la vie scolaire pour gérer des élèves, il y a de la souplesse. Eux sont moins en tension et ça crée un climat d'apaisement pour tout le monde. Quand on parle d'enlever le dispositif, ce serait enlever tout ça, en fait.

- Et nous, sur le terrain, on voit la plus-value avec des gamins qui nous disent : "Avant, je ne voulais pas venir à l'école. Maintenant, je comprends ce que je fais".

- Cette ouverture, les projets, ils sont moins stressés pour les examens, ça permet d'aborder le CCF différemment.

- Et nous, on ne remplace pas le prof principal mais on est un humain en plus. Ça crée un travail en lien, pas chacun dans sa petite classe. C'est vrai que j'avais plus de temps personnel avant, c'est clair... mais ce que je fais a plus de sens. »

Un renouveau du sens au travail

Au-delà de ces effets sur les élèves, l'échange que nous restituons ci-après, permet d'établir un parallèle avec ce que Yann Bastide (2012) développe à propos d'établissements médico-sociaux autour de la « domestication du travail », autrement dit le sens donné au travail via sa réappropriation par les agents : « Les pratiques du travail social procèdent de deux socialités antagonistes : la socialité primaire et la socialité secondaire. La première relève de " l'échange par le don", la seconde de l'échange marchand. » (Fustier, 2015, p.24). C'est donc bien sur la socialité première que se fonde ce « sens » accordé à leur travail par ces quatre enseignants.

« Si j'exerce de façon classique comme j'ai connu au départ, il n'y a plus de sens. Je ne demanderai pas une mutation pour être dans une classe lambda ; ça ne m'intéresse plus et je préférerais faire autre chose. J'ai pu comparer et je sais ce que je ne veux plus, en fait.

- On a tous la même vision. Et puis, le fait qu'on soit quatre, c'est aussi un support important. S'il n'y avait qu'une personne à la tête du dispositif, ce ne serait pas vivable pour la personne. Il s'essoufflerait. Il y en a un qui impulse ; après c'est un autre, il y a une relève.

- Mais une relève entre nous quatre. Le problème, il est là : c'est que les collègues autour, ... et à quatre, il y a une dynamique, de ne pas laisser s'essouffler, retomber...

- Le fait, aujourd'hui, de dire qu'on y est bien, il faut voir l'étonnement des gens. Mais là avec le dispositif, concrètement, on est bien. Dire qu'on n'a pas peur, qu'on n'y va pas la boule au ventre. Les trois quarts des collègues ont l'impression qu'on vient en armure... Moi je leur dis : "Non, je viens comme toi tu viens".

- Si je changeais d'établissement, je perdrais ça... peut-être parce qu'il y a eu des moments plus durs. Il y a un truc qui fait qu'on est fiers d'être de Saint Ex., même les enseignants... Mais on a surmonté ça : ce bâtiment, c'étaient des cris sans arrêt, personne ne surveillait, c'était l'horreur ! Et aujourd'hui, ça a évolué, mais dix ans en arrière, non, ça allait pas ! Aujourd'hui, ça va parce qu'on a ce dispositif...»

Un dispositif victime de son succès ?

Face à ces résultats probants et à une politique d'établissement favorable au « dispositif CAP », son déploiement s'est opéré vers les élèves du CAP CLM, non inclus au départ, le CAP CLM détenant un statut particulier au sein de l'établissement :

« Les CLM ils se la pètent ! C'est une filière qui est très demandée. Beaucoup d'élèves d'autres CAP sont en attente et espèrent rentrer en CLM s'il y en a qui partent... (Frédéric)

- C'est la vitrine du lycée, aux journées portes ouvertes avec tous ces grands camions... un côté viril, de petit garçon qui voit ces grands camions, ça perdure. (Fanny)

- Moi la première, je suis intriguée, je vais voir ces camions, je rentre dans la cabine, c'est du matériel qui coûte cher. (Sarah)

- Parfois, certains parents ou oncles sont routiers ou sont passés par Saint Ex. et sont fiers de dire qu'ils ont été élèves ici ; aux journées portes ouvertes, ils ont les photos, la casquette Scania, une identité ; on les reconnaît. Il y a un sentiment d'attachement et de fierté qui n'existe pas ailleurs. (Sandrine).»

Face à la nouvelle organisation requise, en raison de cette amplification des effectifs concernés par le « dispositif CAP », les enseignants déplorent une perversion du dispositif qui lui fait « perdre son essence même » :

« Ça devient un fonctionnement par groupe de niveaux, en fonction des services des collègues, des effectifs des sections... et on n'a plus le contrôle.

- On a sept groupes en barrettes, c'est très compliqué, pour les emplois du temps, pour les PFMP qui ne sont pas en même temps, et avec la mixité des publics, les alternants.

- On est en train de perdre beaucoup en termes pédagogiques. On arrive plus à s'y retrouver dans les groupes. »

Pour Frédéric, Fanny, Sarah et Sandrine, les élèves de CLM qui ont occasionné cette évolution préjudiciable, sont pourtant ceux qui ont le moins de besoins, privant ainsi les élèves d'autres CAP, plus fragiles, d'une aide qui s'est avérée très efficace en termes de persévérance scolaire :

« Il y a des choses qu'on a perdues en cours de route et qui faisaient l'essence de ce dispositif, le fait qu'il ait grossi énormément avec les CLM... sauf que ce ne sont pas les mêmes élèves.

- Les CLM, on n'a pas les mêmes profils en termes de niveau scolaire, ils sont au-dessus. Ils pourraient être en bac pro. C'est plus les codes de la société qu'il faut travailler : c'est des gamins de quartiers. Ce ne sont pas les mêmes difficultés. Les codes, ils les ont, mais veulent autre chose. Ils sont attachés à l'image par rapport aux autres, les camarades.

- Cette dimension familiale où on les connaissait dès le début, avec des projets disséminés tout au long de l'année, on est en train de la perdre pour une grosse machine. Moi, mes entretiens, je les ai finis en décembre cette année. C'est trop tard. En les prenant à trois par semaine, ça prend du temps.

- Maintenant, les entretiens individuels sont repoussés et quand on fait les groupes de besoins, on n'a pas fait la totalité des entretiens et ça nous porte préjudice en termes de qualité de suivi, qu'on ne peut plus faire depuis l'arrivée des CAP CLM, les conducteurs routiers, qui ont été rajoutés au dispositif. Il y a trop d'élèves, on n'a pas le temps de faire ce suivi humain de proximité et on perd cette qualité et ce lien qu'on avait avec les élèves, et qui faisait tout. »

Au-delà de cette aide directe, le sens donné par les élèves aux apprentissages généraux, en lien avec leur formation professionnelle, s'altère par le fait même de cette inflation des effectifs concernés :
« Au départ, il y avait une prof d'EPS, une de PSE et moi en Lettres-histoire et l'idée c'était de montrer aux élèves que c'étaient pas des champs séparés.

- En co-intervention on voit les collègues de l'enseignement professionnel. On se rapproche dans cette partie-là, mais dans le dispositif, on est un peu coupés, c'est comme un îlot alors que dans l'idée ce serait que tous les champs soient couverts, comme ça l'a été. Auparavant, quand les élèves étaient en stage, on était libérés de cours et ça permettait d'aller les voir en stage, de garder un autre lien. Les élèves se disaient : "On peut savoir lire, écrire, compter et être professionnel quand même..." , cette perméabilité dans les enseignements qui fait qu'on n'est pas manuel d'un côté et intello de l'autre : le prof de Maths peut venir dans un garage et il sait de quoi il parle... et la prof de Français ! Cette légitimité se ressentait en enseignement général : on les sentait plus attentifs en cours parce que notre stature de prof n'était pas seulement celui ou celle qui fait compter, écrire...

- L'élève qui voit son prof arriver, parfois loin du lycée, il a un sentiment d'être reconnu. Et nous, à l'inverse, en tant que prof, l'élève nous voit dans une dimension qu'il ne nous attribuait pas forcément. On n'est plus le gars au tableau qui ne fait qu'écrire, on est un être humain.

- Ça donnait du sens avec les collègues d'atelier ; alors que là, ça re-sépare les rôles, avec le prof d'atelier d'un côté et nous. On garde des élèves à certains moments parce qu'ils sont en stage décalé. On reste au lycée pour garder trois pelés !! Il faut que les élèves nous voient travailler ensemble : sur cet aspect-là, on perd, même si la co-intervention reste, pour le moment, jusqu'à la prochaine réforme ! Comme le chef d'œuvre qui a disparu... La co-intervention a disparu en bac pro, si on la perd en CAP, on perd la dernière possibilité de travailler ensemble dans les ateliers, que les élèves nous voient dans les ateliers ! »

Malgré son bénéfice objectif, la nécessité de toujours convaincre, face à la non pérennité du dispositif.

Comme un leitmotiv, revient la fragilité du dispositif, le fait qu'il « n'est pas en dur », sous-entendu les moyens alloués (dédouplements des effectifs, heures référents, etc.) ne sont pas pérennes et sont assujettis à des politiques académiques, voire d'établissement.

« Malgré les successions des deux chefs d'établissement, nous, on sait que ça fonctionne, on le voit. Aujourd'hui, ça va bien, mais ça peut rebasculer ! Dans les faits, il y a une pression, une institution au-dessus qui va décider pour nous, et des changements de direction qui comprennent tout de suite ou pas l'intérêt, ou qu'il faut convaincre... Mais de ce fait il y a une épée de Damoclès sur ce dispositif, la dotation horaire, les moyens, les budgets : c'est pas un dispositif en dur.

- On a toujours une inquiétude, d'une année sur l'autre. On est au moment de l'année où c'est stressant... Même si la Provisoire nous suit, elle n'est pas magicienne s'il y a des réductions budgétaires. Là c'est pris sur le PACTE, mais ça peut changer... Oui : c'est pas un dispositif en dur.

- Chaque année à partir d'avril, on se pose toujours les mêmes questions : est-ce que ça vaut le coup de refaire des projets, de déployer des projets si l'année prochaine on peut pas les mettre en place ? On se dit : "L'année s'est bien passée", mais quid de l'année prochaine... et ça angoisse... Qu'est-ce qu'on va devenir ? Est-ce qu'on aura les moyens ? Il faut qu'on arrive à convaincre des collègues que c'est pas des moyens privilégiés, que ça sert à quelque chose, et que c'est beaucoup de travail.

- Une année où on avait monté plein de projets, un collègue m'a dit : "C'est sympa, mais Saint Ex., c'est pas un club Méd !" Il y a des conceptions à l'ancienne ! Et quand on fait un projet théâtre, on essaie de faire très attention de ne pas empiéter sur les cours des collègues, que ce soit sur nos heures, parce qu'on sait que ça peut tendre, même si les compétences orales, c'est du transversal. Même si les collègues n'iront pas tous s'intégrer au projet, on essaie de ne pas crispier les choses. On a rechangé l'emploi du temps, les comédiens ont changé leur date.

- On en a qui se sont beaucoup investis, sur leurs heures de conduite qui sont pourtant sacrées... Des collègues dans un bon état d'esprit et d'autres qui sont foncièrement contre. Une minorité qui sont opposés et opposants, qui ne nous facilitent pas la tâche. Et d'autres qui ne nous font pas suer du moment que le créneau ne les embête pas. On en est encore à justifier, et ça rajoute du travail !

-Même le dispositif, il faut convaincre, ré-expliquer tous les ans, pas seulement aux nouveaux ! Veiller au grain, expliquer à quoi ça sert, les bénéfices. Il y a du turnover et certains n'ont pas connu la situation avant.

-Il faudrait une demi-heure ou une heure à la journée de pré-rentree pour parler du dispositif CAP et qu'on travaille ensemble.

- Mais personne n'est volontaire pour être référent ; les collègues voient la charge que c'est. C'est des ESS en plus, du temps en plus, un public qui demande plus de temps. On du mal à trouver des professeurs principaux si bien que c'est nous qui sommes avec la double casquette alors que c'est pas le but, pour multiplier les regards. »

Interrogés sur ce qui serait le plus indispensable au dispositif, si celui-ci était menacé, les réponses des enseignants sont les suivantes : « Le dédoublement, les petits effectifs, pour pouvoir faire les groupes de besoins et des cours en barrettes, avec une même progression qui fait que tel élève peut bouger d'un groupe à l'autre de besoin : "je te prends tel élève" ; il y a une souplesse puisqu'ils sont sur le même créneau". Et puis, les référents, pour transmettre les informations, pour organiser les temps forts, les PFMP⁶², les projets comme le théâtre, les grilles de CCF⁶³ »

Et pourtant, ils y croient !

Au-delà de l'ethos professionnel que nous avons qualifié d'« équitable », partagé par ces quatre enseignants, ce qui frappe est leur attachement au « genre professionnel », entendu comme l'appartenance à la communauté professionnelle, via le « caractère de conformité par rapport aux règles du métier, aux obligations, aux règles d'exercice historiquement et collectivement construites, des manières d'agir et de parler que partagent ceux qui travaillent pour arriver à travailler : c'est une source collective de concepts quotidiens du travail [réel], qui se développent et se transmettent dans l'entourage. » (Prot, 2012, p.232). Il et elles font aussi de manière significative preuve d'un « style professionnel », entendu comme « la part d'ajustement à laquelle le professionnel recourt pour agir de façon opportune et efficace en situation » (Jorro et Wittorski, 2013, p.14). Sans être « hors programme », il et elles s'affranchissent parfois du « travail prescrit »

⁶² Période de formation en milieu professionnel

⁶³ Contrôle en cours de formation

et « le renouvellent pour partie en proposant des initiatives ou solutions inédites, des productions originales ou des manières de faire inattendues, autant d'innovations plus ou moins explicites ou subreptices qui vont s'instiller dans les pratiques collectives. » (Jacques, 2020, p. 220).

Quand je propose d'appeler la série de portraits « Et pourtant, ils tiennent ! », en référence aux multiples réformes qui insécurisent les statuts et les pratiques en LP, Fanny propose : « *Il faudrait plutôt l'intituler : "Et pourtant, ils y croient !" Avant le dispositif, je tenais, maintenant, j'y crois. J'y crois encore malgré le saupoudrage de nos matières qu'on nous imposé. Nos élèves, on ne les prend pas pour des idiots, on essaie de colmater les manques avec des moyens pédagogiques un peu plus variés, d'ouvrir à autre chose. Ici, c'est une tour de Babel, il y a plein de cultures différentes, des gamins des villes, des campagnes : il y a des tensions et ce qu'on leur apporte, ça peut les rendre plus tolérants, avec des effets pas calculables mais peut-être visibles dans dix ans.* » Et Sandrine ajoute : « *Ils y croient... et ils continuent. Ce qu'on met en place, qui ouvre à d'autres choses hors programme, c'est aussi parce qu'on a eu l'aval des inspecteurs, dont Monsieur Couture. On prend le temps de dire aux élèves : "Là, il faut réfléchir". On n'a pas des cours chronométrés.* » Frédéric précise : « *Je crois en mes élèves. C'est eux qui nous font tenir. Les gouvernements et leurs décisions, les réformes se succèdent, qu'elles soient bonnes ou mauvaises. Mais les élèves sont toujours là ; c'est ce qui importe. Ils ont toujours besoin de nous.* » Frédéric précise : « *Je leur dis : "Les Maths que je vous enseigne, c'est d'avoir un esprit ouvert, d'être autonome dans la vie de tous les jours et comprendre ce qui se passe autour de toi, de peser le pour et le contre entre ce que tu vas lire, ou voir sur youtube, de te faire ta propre opinion". Nos élèves ont des représentations terribles du monde ; ils ont du mal à conceptualiser, des notions simples comme le jour et la nuit. Ils se rendent compte qu'ils ont des lacunes, ils questionnent. On colmate ; on les répare aussi, on essaye. Là, le lycée est apaisé, les élèves disent bonjour, tiennent la porte... C'est un autre rapport à l'élève. Etre libre penseur, moi c'est ça, mon but. De ne pas en faire que des exécutants. On est tous d'accord pour en faire des citoyens.* »

III.1.4. Portrait de Marc Pocris, PLP en Maintenance des véhicules automobiles au Lycée Lavoisier de Brive la Gaillarde, à partir de l'entretien réalisé par Pauline David le 14 janvier 2025

Contexte de l'entretien

L'entretien se déroule en visio, et dure 1h40. Marc est installé dans une salle d'AFS (Analyse Fonctionnelle des Systèmes) accueillant du matériel pédagogique professionnel des diplômes de la maintenance mécanique. Derrière lui se dressent des étagères chargées de parties de moteurs, de maquettes, etc.

Une histoire de techniques : celles du métier, celles pour enseigner, celles pour bricoler

Marc Pocris a 37 ans, il a été élevé en Auvergne par un père agent de la direction départementale de l'équipement et une mère exerçant comme nourrice. Contrairement à son frère qui poursuit ses études supérieures pour devenir ingénieur en électronique, la scolarité de Marc se révèle moyenne mais correcte pour une orientation en STI. En dehors du cadre scolaire, il bricole avec son père, une activité qu'il apprécie et investit. Orienté au lycée professionnel de Pont-du-Château (situé à environ 20 minutes de Clermont-Ferrand) pour préparer un BEP en maintenance des véhicules automobiles,

il se « révèle » scolairement à partir de la première. Après le BEP, il continue en baccalauréat professionnel.

Après le baccalauréat il poursuit en BTS « Après-ventes automobile » à Montluçon puis en Licence professionnelle maintenance et technologies, parcours « Technologies avancées appliquées aux véhicules » à l'IUT de Poitiers. Il travaille dur pour rattraper le niveau en mathématiques et les connaissances théoriques de la technique du reste de la promotion. Il réussit brillamment puisqu'il finit major de promo, comme pour son BTS.

Il commence à travailler à 16 ans dans un garage Peugeot à Clermont Ferrand, de mécanicien à réceptionnaire. Il y enchainera plusieurs CDD, durant les congés d'été, jusqu'à ses 21 ans. Il évolue dans les postes : mécanicien rapide, mécanicien lourd, technicien, réceptionnaire, réceptionnaire côté mécanique, côté carrosserie et responsable garantie-pièce. Sur la fin, il assure des formations en interne pour la marque et découvre toutes les étapes : convoquer les personnels, s'approprier les supports fournis par l'entreprise, assurer la formation. Encore en licence professionnelle, il profite de cette mission de formation pour en apprendre plus sur les techniques automobiles et prend l'habitude de tester les séquences avant de les mettre en œuvre en formation. Il continue aujourd'hui de tester et de faire tester ses séquences à un collègue avant de les mettre en place avec un groupe d'élèves.

A la fin de sa licence, il projette de travailler pour Peugeot comme technicien expert ou conseiller technique mais le responsable lui propose uniquement une embauche comme technicien rapide au SMIC. Il refuse, hésite à postuler ailleurs comme formateur en réparation automobile. Finalement, sur la base de son expérience de surveillant à mi-temps en lycée professionnel pendant son master, qui lui a donné l'opportunité d'assurer quelques vacations de formation sur les technologies Peugeot, il choisit de se tourner vers l'enseignement. La réforme du CAPLP de 2011 impose désormais un niveau Master. Il entre donc à l'IUFM de Chamalières près de Clermont-Ferrand sur la filière Sciences de l'ingénieur et prépare le CAPET Sciences de l'ingénieur et le CAPLP. Il est marqué par les cours dispensés par Luc Ria.

Après l'obtention du CAPET et CAPLP en 2012, il choisit le PLP et il est nommé comme stagiaire au LP de St Vaury où il rencontre un collègue, Laurent Vigneron. Il travaille avec un CAP Parc et jardins et un CAP mécanique automobile. Avec le « parc et jardins » il découvre une nouvelle discipline technique. Il s'appuie sur un collègue plus expérimenté (Bruno Thibault, retraité actuellement) pour se former et s'inspire de son approche pédagogique. Avec Laurent Vigneron et Guillaume Jobard, un autre collègue en début de carrière, ils décident de rénover les TP des CAP mécanique automobile en s'appuyant sur l'approche par compétences. Ils mettent en place un suivi du niveau d'acquisition des compétences professionnelles sur un logiciel dédié (Cpro Education⁶⁴).

Titularisé sur un poste à la Celle-Saint-Cloud dans l'académie de Versailles, il y suit un de ses collègues de St Vaury : « *On est remontés tous les deux à Paris, en fait. Guillaume voulait revenir à Paris. Et moi, pas marié, pas d'enfant, bonjour Paris. Donc du coup, ça s'est fait comme ça. Et c'est là qu'on a posé une base, on va dire. Et que le travail d'équipe a commencé un peu comme ça, en fait. C'était vachement bien. Et depuis, je suis arrivé à Paris. Et à Paris, on était trois titulaires. Donc Guillaume qui était T3. Et Nico et moi, on était T1 en fait.* »

⁶⁴ Pour plus de détails : <https://www.reseau-canope.fr/cpro-education.html>

Durant ses deux années en région parisienne, il tente avec certains enseignants de son lycée de construire une coordination pédagogique. Dans une équipe comprenant 4 titulaires pour 5 contractuels, il s'interroge sur les pratiques d'enseignement et les possibilités de collaboration entre les enseignants. Six enseignants finissent par se réunir pour travailler ensemble sur ce projet. Ils ouvrent un dossier partagé sur Dropbox pour y déposer des séquences pédagogiques, des TP, en particulier sur le niveau bac pro.

Lors d'une réunion de début d'année, l'IEN estime que les notes délivrées par Marc et un autre PLP également T1 sont trop élevées. Il exprime l'intention de faire baisser les notes. Les deux PLP s'opposent et menacent de démissionner. Lors de la visite conseil, l'IEN semble finalement apprécier leur travail pédagogique, et l'année suivante, les deux enseignants deviennent formateurs pour les contractuels de l'académie en mécanique automobile. Ils encadrent chacun deux stagiaires et sont parfois conviés à venir présenter leurs méthodes de travail.

Avec deux collègues, Marc rédige en 2014 un document de présentation de leur démarche pédagogique, en s'interrogeant sur l'entrée des TICE dans les lycées professionnels et la manière de les mettre à profit. Ensemble, ils mènent une expérimentation proposant une harmonisation des pratiques à l'échelle d'un établissement, tout en préservant la liberté pédagogique des PLP. Ils proposent par exemple un suivi des apprentissages des élèves, appuyé sur le référentiel de diplôme, qui documenterait leur progression tout au long du diplôme, ou encore la rédaction de documents communs établissant les savoirs essentiels à transmettre aux élèves d'une section.

Partant du constat que plusieurs enseignants de carrosserie avaient chacun un tableau de suivi de leurs élèves, ils proposent un suivi commun sur un tableur Excel afin « d'harmoniser les progressions » sur les différentes années d'un diplôme. Ils envisagent déjà une bascule vers SACoche, un logiciel qui permet l'évaluation par item. Tout en soulignant le coût d'entrée dans la démarche en termes de temps et de renouveau de la conception de la formation, ils soulignent les avantages d'une évaluation par items, qui offre *« la possibilité de voir et de valoriser les progrès des élèves. Pour cela, il faut évaluer la classe à plusieurs reprises sur un même savoir ou savoir-faire. Cela incite les élèves à s'impliquer dans leurs apprentissages. Ils doivent lire leur bilan, l'analyser, repérer les points sur lesquels ils peuvent montrer au professeur qu'ils ont fait ou qu'ils vont faire des progrès. C'est une démarche très motivante pour les élèves. Ils savent qu'une évaluation mal négociée n'est pas très grave car ils auront l'occasion de se "rattraper" et de quasiment effacer leurs échecs. (Idées de pédagogie, Lycée L.R. Duschesne, p.9) »*

Ils encouragent le dépôt de documents via des hébergeurs de documents en ligne, pour informatiser le partage de supports entre enseignants et élèves, mais aussi entre collègues. Mais aussi l'usage de tablettes : pour permettre aux élèves de consulter facilement les documentations techniques, pour offrir de nouvelles possibilités de gestion de classe aux enseignants (ex. plus de mobilité et donc facilitation de la surveillance et de l'encadrement du groupe-classe).

En 2015, il quitte la région parisienne pour le lycée professionnel Lavoisier à Brive, il y encadre des CAP et des bac pro. Il met en place le même système pédagogique en utilisant le logiciel SACoche⁶⁵.

⁶⁵ Pour plus de détails : <https://sacoche.sesamath.net/sacoche/>

Depuis 2023 il est reconnu formateur Toyota, le lycée a reçu du constructeur un véhicule pour servir de support aux formations. Enfin, depuis la rentrée 2024, il coordonne le nouveau BTS maintenance des véhicules (option A - VP).

Sa passion pour le bricolage se confirme à l'âge adulte par de multiples activités annexes : rénovation de logement, gestion de parcelles de bois, mécanique de loisir sur des véhicules de collection, activités associatives ... Il est également engagé du point de vue syndical auprès du SNUEP depuis 2012 (notamment par besoin d'être accompagné au début de sa carrière sur la compréhension des mécanismes de mutation et d'affectation). Il est représentant syndical pour le lycée Lavoisier.

Pour la suite de sa carrière, il envisage la possibilité de retourner dans le privé. « *J'ai refusé en 2018 un poste de responsable qualité après-vente.* » Le salaire et les missions étaient attractifs, mais l'emploi imposait de nombreux déplacements longs. Il est attiré par la formation en entreprise, sur des postes plus proches du cœur de son métier, et souvent mieux rémunérés. Il n'est pas non plus opposé à l'idée de rester sur son poste actuel si celui-ci lui permet de continuer à évoluer et à développer la qualité des formations.

Repenser l'organisation pédagogique

*Construire la progression via le suivi des compétences

L'organisation pédagogique qu'il participe à mettre en place part des activités pratiques en atelier : à partir de celles-ci s'organisent les apports technologiques, l'analyse fonctionnelle et structurelle et les co-interventions avec les matières générales.

Dans un premier temps, l'enseignant détaille les activités pratiques correspondant au savoir associé au domaine professionnel. Dans le cadre du CAP Maintenance des véhicules automobiles, ces savoirs comprennent : le véhicule, la motorisation, la transmission, la liaison au sol, le freinage, le confort, la sécurité. Si nous prenons l'exemple de la liaison au sol, ce ne sont pas moins de 10 activités qui correspondent à cet élément en première année. A ces activités sont associés les savoirs ou activités correspondants, travaillés dans d'autres matières : en analyse fonctionnelle et structurelle, en mathématiques et sciences, en français. Le tableau comprend également des précisions sur le travail en atelier (travail sur le véhicule ou sur un élément démonté par exemple).

Maintenance des véhicules automobiles CAPMV							
Activités pratiques	Niveau		Observations	Technologie	AFS	Math/science	Français
	1ère	Term					
C16 Liaison au sol							
LAS1	Identifier les éléments d'une roue	1		Les trains roulants (types, éléments...) + Eval	Les trains roulants (liaison meca – solutions constructives)	séance 14 : conversion des pouces, rapport de hauteur. Les incidences de taille de roues sur la tenue de route et le freinage séance 15 : calcul de circonférence de roue séance 16 : faussement de compteur (15 en 17 pouces...) séance 17 : exos d'applications pneus (recap séance 14 à 16)	Test sur vidéo, décriptage et actions devant le véhicule
LAS2	Remplacer un pneumatique	1					
LAS3	Équilibrer une roue	1					
LAS4	Réparer un pneumatique	1					
LAS5	Remplacer une barre stabilisatrice AR	1	407				
LAS6	Triangulation	1					
LAS7	Remplacer une suspension avant	1	Jambe de force vissée				
LAS8	Déposer un amortisseur avant	1	amortisseur sur établi				
LAS9	Remplacer des amortisseurs arrière	1					
LAS10	Remplacer un roulement de roue	1					

Figure 1 : Tableau de suivi CAP 1ère année – Liaison au sol

Ensuite, l'enseignant organise chaque activité pratique de manière à pouvoir travailler et évaluer 3 compétences du référentiel de diplôme. Dans le référentiel, les compétences sont regroupées en 3 blocs de capacités : s'informer-communiquer (5 compétences), analyser-décider (7 compétences), réaliser (11 compétences). Un tableur situe ainsi les compétences travaillées en fonction des activités et permet à tous les enseignants intervenants sur le diplôme de situer la progression pédagogique.

			C1 S'INFORMER - COMMUNIQUER					C2 ANALYSER - DÉCIDER					C3 RÉALISER													
			COLLECTER LES DONNÉES NECESSAIRES A SON	COMMUNIQUER EN INTERNE ET AVEC LES TIERS	PRÉPARER SON INTERVENTION					PARTICIPER AU DIAGNOSTIQUE	REMETTRE EN CONFORMITÉ LES SYSTEMES, LES SOUS-	EFFECTUER LES MESURES SUR LES SOUS-	EFFECTUER LES CONTRÔLES, les essais	RÉGULER PARAMÉTRER UN SYSTÈME	PRÉPARER LE VÉHICULE	GÉRER LE POSTE DE TRAVAIL										
			Collecter les données techniques et Collecter les données d'identification	Utiliser les moyens de communication de	Renseignier un ordre de réparation	Un bon	Rendre compte de son intervention	Collecter les données techniques et Collecter les données d'identification	Localiser sur le véhicule les sous-	Identifier les étapes de intervention	Choisir les équipements les	Collecter les pièces, les produits	Constater un dysfonctionnement	Comparer les résultats des mesures,	Identifier les sous-ensembles les	Reparer les sous-ensembles, les	Effectuer les mesures	Effectuer les contrôles, les essais	Effectuer les réglages des différents	Mettre à jour les indicateurs de	Préparer le véhicule pour la restitution pour l'intervention	Préparer le véhicule pour la restitution	Organiser le poste de travail	Maintenir en état le poste de travail	Appliquer les règles en lien avec l'hygiène la	
Références CAP			C111	C112	C121	C122	C123	C211	C212	C213	C214	C221	C222	C223	C311	C312	C321	C331	C341	C342	C351	C352	C361	C362	C363	nb
C1 6	Liaison au sol	LAS1	1					1													1					3
		LAS2		1					1														1			3
		LAS3																1						1		3
		LAS4									1		1				1									3
		LAS5									1														1	3
		LAS6									1						1								1	3
		LAS7		1					1													1				3
		LAS8		1													1									3
		LAS9		1													1					1				4
		LAS10															1								1	3
		LAS11			1													1	1	1						4
		LAS12						1														1				3
		LAS13						1							1			1								3
		LAS14		1						1															1	

Figure 2 : Tableau de suivi des compétences en fonction des activités - Liaison au sol

Par exemple, le cas de de la liaison au sol (Figure 2) comprend 20 activités sur les 2 années dont, en première année : 10 activités pratiques réalisées en atelier (LAS1 à 10), 1 cours de technologie, 1 cours et 3 TP en AFS sur les liaisons mécaniques et les solutions constructives et enfin des co-interventions en mathématiques sur les séances 14 à 17 et en français sur les revues techniques automobiles de la Citroën C3.

Chaque activité en atelier fait l'objet d'une fiche d'activité à destination des élèves. Elle précise la mise en situation travaillée (ex. remplacer les pneumatiques d'un client à la demande du chef d'atelier), les tâches à effectuer (ex. répondre aux questions, effectuer les contrôles sur le véhicules, remplacer les pneumatiques, suivre les consignes de sécurité), les éléments techniques à disposition (ex. un véhicule, documentation technique du constructeur, outils spécifiques) et les compétences évaluées. Par exemple, pour l'activité LAS2 « remplacer un pneumatique », la fiche d'activité précise les compétences travaillées et explicite les niveaux de validation :

On évalue		Évaluation					
		1	2	3	4		
C112	Je sais collecter les données techniques et règlementaires						
C212	Je sais identifier les étapes de l'intervention						
C361	Je sais organiser le poste de travail						
1	Non maîtrisé, trop d'erreurs	2	Autonomie partielle, parfois des erreurs	3	Autonomie partielle, sans erreur	4	Autonomie totale, sans erreur

Figure 3 : Extrait d'une fiche activité

La fiche comprend également le repérage d'éléments techniques, la restitution de connaissances théoriques et un mode d'emploi détaillé du remplacement, étape par étape accompagné de photographies. Chaque fiche a son corrigé et facilite sa mise en œuvre par un autre collègue de l'équipe (en cas de remplacement par exemple).

A la fin de chaque séance, la validation des compétences travaillées est reportée dans le logiciel de suivi des compétences. Il est possible de suivre l'évolution de chaque élève (voir illustration ci-dessous).

Du 14/03/2024 au 23/05/2024 (sans notes antérieures).

(1CAPMV)

Codes d'évaluation : Très insuffisant. Insuffisant. Satisfaisant. Très satisfaisant.

États d'acquisitions : 0 à 20 Non acquis. 21 à 40 Partiellement acquis. 41 à 60 En cour d'acquisition 61 à 80 acquis pratiquement 81 à 100 acquis totalement

Des bilans réguliers sont organisés avec les élèves pour les situer dans leur progression et leur donner des pistes de travail pour progresser. La moyenne des scores d'acquisition, indiquée par le logiciel permet de transférer la note à la fin de chaque trimestre, et constitue *de facto* un contrôle continu.

La construction de TP et de séquences prend beaucoup de temps : il faut parfois des dizaines d'heures pour trouver comment expliquer et faire travailler aux élèves certaines techniques. *« On a un TP qui était très dur là en BTS sur le système ADAS [Advanced Driver Assistance System - aide à la conduite des véhicules] ... sur une caméra en fait on a fait un truc sur les six systèmes et bien en fait j'ai fait j'ai dû y passer 20 heures pour un TP de 4 heures, oui, et c'est tellement complexe qu'il a fallu que je fasse des vidéos et tout ça pour expliquer à mon collègue de boulot comment fallait faire quoi ; il y a peut-être 300 étapes, enfin c'est complexe au possible. »*

Il craint que la quantité de travail investie au moment de la création des séquences ne soit pas perceptible pour d'autres acteurs de l'institution. Il s'appuie beaucoup sur la création de vidéos explicatives qui détaillent, étapes par étapes les manœuvres techniques et les outils nécessaires. Ce modèle de vidéo s'inspire d'initiatives du secteur automobile : des formateurs mettent à disposition des vidéos autoproduites pour faciliter la prise en charge après-vente des véhicules. Le fonctionnement par étapes correspond à celui des revues techniques automobiles qui détaillent pour chaque opération de maintenance les étapes à respecter avec les gestes et outils associés. Ce type de vidéo relève donc, par extension, de la culture professionnelle des métiers de la mécanique.

L'usage des vidéos dépasse le cadre de la transmission didactique, elle est aussi mobilisée pour stabiliser les connaissances des enseignants : « *Une dizaine de vidéos là, que j'ai fait pour le collègue avec les étapes clés, mais c'est pas pour les étudiants, c'est juste pour nous formateurs, pour savoir ce qu'on va faire ; parce que moi je vais devoir le refaire l'année prochaine avec l'autre groupe et dans ma tête j'aurais peut-être oublié, quoi. Donc je me reprends les vidéos et comme ça dans ma tête, je peux me dire ah bah oui c'est vrai je m'en souviens c'était ça ça ça ça et puis en deux, tu repars. »*

Il réalise ses vidéos lui-même, avec une qualité variable en fonction du temps disponible et de l'usage projeté : « Mais faire ces vidéos, les penser, les réaliser, ça te prend du temps ? *Oui mais le temps*

que je perds tout de suite c'est du temps qui est gagné plus tard parce qu'en fait ces vidéos-là, elles me permettent sur des moments clés de les réutiliser. Et puis c'est des trucs j'ai fait en one shot, j'ai pris mon téléphone, je me suis calé comme ça, je faisais le truc, je parlais en même temps tu vois, donc mon téléphone me filmait et puis c'est des vidéos pour nous qui sont pas très bien cadrées, qui sont un peu à l'arrache... Mais si après je veux faire une vraie vidéo je mets ma GoPro sur le tronc comme je faisais pour les CAP et du coup je me filme moi. Mais par contre, il faut qu'il y ait personne autour, il faut que tout le matériel soit prêt, et là c'est un temps considérable.[...] La façon dont les vidéos sont faites sont la vision de quelques enseignants tu vois, c'est pas adapté à tout le monde [...] C'est une pratique qui est fonction de mon expérience de formateur de mon antécédente pratique pro mais c'est pas adapté à tout le monde. »

Plus qu'un outil, la vidéo est une manière de penser la transmission : dans ce cas elle permet de fixer la compréhension qu'un formateur a d'une technique ou d'un geste technique. Elle peut également offrir la possibilité aux jeunes de s'approprier un savoir en usant de la possible désynchronisation entre la présence de l'enseignant et l'accès à une explication technique. La vidéo permet de revoir les étapes durant le TP, peut servir de support de révision pour l'examen, etc. En revanche la vidéo n'est pas un élément autonome de l'organisation plus large de la formation : les vidéos réalisées ont du sens pour l'équipe de Lavoisier parce qu'elles correspondent au programme de formation et au suivi des compétences construit en équipe, au matériel disponible et aux usages qui en sont faits dans l'atelier. C'est sur ce point que Marc tente d'alerter, échaudé par de précédentes expériences (voir *infra*), en précisant que « *ce n'est pas adapté à tout le monde* ».

Cette manière de penser la vidéo par étapes (lesquelles relèvent en réalité de gestes techniques qui s'appuient sur des savoirs de métiers) correspond à la culture professionnelle des métiers de la mécanique (David, 2021)⁶⁶. En d'autres termes, cette forme de transmission n'est pas adaptée à tous les domaines professionnels : bien que son transfert vers d'autres domaines puisse sembler possible, il y a fort à parier qu'elle n'aura pas la même efficacité dans des secteurs d'activité avec une plus grande variabilité des facteurs de la situation de travail. Ainsi, une vidéo de la technique du linge en crèche (en CAP AEPE⁶⁷ par exemple) aura des difficultés à prendre en compte toutes les variations possibles (mouvements de l'enfant et manière de le sécuriser pendant la procédure, multiples indications sur son état de santé, etc.) ou encore une vidéo pour expliquer la mise en place d'une activité éducative pour des enfants dans le cadre d'une formation CPJEPS⁶⁸ pour des animateurs peut peiner à transmettre des éléments d'attitude, d'organisation, de manière d'être pourtant nécessaire à la gestion de groupe et à la réalisation de l'activité.

**Travailler en équipe : avantages, limites et bilan*

Le travail d'équipe pour la réflexion pédagogique, Marc s'y investit dès le début de sa carrière d'enseignant. Il en relève plusieurs critères pour celui-ci soit efficient :

- un support technique d'usage aisé et fiable qui permette de partager les documents créés et un suivi commun des compétences des jeunes ;

⁶⁶ David, P. (2021). Pratiques D'enseignement En Formation Professionnelle Initiale : Entre Forme Scolaire et Socialisation Professionnelle. *Éducation et Sociétés*, 46(2), 77-93.

⁶⁷ CAP Accompagnant éducatif petite enfance

⁶⁸ Certificat professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport

- un investissement équitable des collègues engagés dans la démarche (production de documents, participation aux réunions, proposition d'évolutions des supports ou de la démarche, ...) ;
- une organisation commune de l'atelier.

L'atelier est un espace partagé entre les enseignants d'un même secteur professionnel. Son organisation, les modes de rangement ou la répartition de l'occupation des espaces supposent un accord entre les professionnels. Pour Marc, la préparation des TP en amont permet d'anticiper l'organisation de l'atelier, d'optimiser l'usage des espaces et d'amener une forme de tranquillité chez les personnels, mais aussi chez les jeunes. *« Nous, le gros avantage qu'on a fait à Lavoisier, c'est que quand ça tourne, tu viens le matin, tu sais où t'en es, tu sais où tu vas, tes élèves ou tes étudiants, c'est pareil. Il n'y a pas de, tu vois, ça se passe bien, t'as un imprévu, ta voiture, elle ne démarre pas, ton truc, ce n'est pas un souci, c'est un imprévu, tu le gères calmement, tu vois, tu trouves des solutions et ça continue, et tu es tranquille, tu vois ... que quand tu ne sais pas, t'arrives pile à l'heure, tu vois, dans ta tête, tu n'es même pas rentré dedans, que déjà tout le monde gueule, tout le monde s'énerve. T'arrives au milieu, tu sors un TP, le TP il n'est pas opérationnel, donc t'es obligé d'aller voir le premier, le deuxième, le troisième, puis pendant que t'en es arrivé au troisième, le premier, il ne sait déjà plus où il en est. Et puis tu passes ton temps à courir, à faire, voilà, puis après ça arrive en salle des profs, "Les élèves sont tous cons" ... Il y a un peu plus de préparation qui peut t'amener une meilleure qualité, tu vois, et puis tout s'ensuit en fait. »*

Il remarque qu'il est peu courant d'embarquer toute une équipe dans un tel projet et que l'arrivée de nouveaux collègues peut rapidement mettre en péril l'organisation. *« Mais imagine, tu as un collègue de boulot qui a une façon de faire avec une organisation donnée, avec la technologie et tout ça, donc tout ce qu'on a mis en place, et tu as un collègue qui arrive, et qui, du coup, lui, fait ce qu'il veut, en fait. Tu vois ce que je veux dire ? Il n'y a pas de concertation, ni tout ça. En fait, c'est compliqué, du coup. Donc là, autant te dire, la formation, elle n'est pas optimale, du coup. Parce qu'il y a un groupe qui fait quelque chose, et l'autre groupe qui fait autre chose. Donc, au bout d'un moment, ça ne marche pas. »*

Pour autant, un nouveau collègue peut apporter des changements tout en s'inscrivant dans le projet : *« Teddy [collègue de mathématiques] est arrivé et puis il a dit : 'mais ce qu'a fait la collègue avant, ça me va. Je vais juste modifier ça ou ça'. Mais ça fonctionne. En fait, tu vois ce que je veux dire ? C'est plus, à mon avis, un état d'esprit, une façon de travailler. »*

Lorsque l'équipe fait face au refus d'un arrivant de prendre part au projet en place, les difficultés se font rapidement sentir et ce même si les pratiques paraissent semblables au premier abord. Il relate ainsi une anecdote sur un nouveau collègue : *« Et ça, c'est plutôt rigolo, parce que j'ai eu l'expérience d'un nouveau collègue de boulot qui arrivait à Lavoisier, et il avait les TP qu'on a créés à Paris de Guillaume, Nico et moi. Je les ai là, je peux te les montrer. Il n'a pas changé un seul mot. Il est passé par Paris en 2017. Il est passé à la Celle-Saint-Cloud où j'étais, et il a les mêmes TP, la même progression, et en fait, il ne maîtrise pas les trucs de base. Donc en fait, il s'est mis à faire ce qui était fait à Paris avec nous, alors qu'en fait, on a changé. Nous, à Lavoisier, on n'a pas le même matériel. Les progressions ne sont pas les mêmes. Et il s'est mis à faire la même chose à l'atelier. Donc en fait, le collègue, il a péti une pile. Un contractuel qui est embauché, mais qui n'avait pas les bases en fait. »*

L'expérience n'est pas un cas isolé. Ses anciens collègues de Paris ont même vu circuler leurs documents pédagogiques, avec le logo de l'établissement où ils étaient en poste à l'époque, à l'autre bout du territoire métropolitain.

C'est toute l'ambiguïté de la production des supports pédagogiques partagés. Bien qu'ils puissent faciliter l'entrée dans le métier des jeunes PLP ou des contractuels, ils nécessitent d'être pris pour ce qu'ils sont. Le matériel, l'organisation pédagogique et la culture de travail varient en fonction des établissements. Une séquence nécessite *a minima* une adaptation, voire une réécriture, lors d'un changement d'établissement pour pouvoir fonctionner. L'absence de réflexivité de certains enseignants conduit ainsi à des aberrations pédagogiques : *« Quand j'en discutais avec le collègue, il me disait " mais ça marche très bien, pourquoi je changerais ?" Alors que là, c'est l'exemple d'une station de train roulant qu'on n'utilise qu'en première bac pro. Parce qu'à Paris, on n'avait peu de matériel. Tu vois ce que je veux dire ? On avait un vingtième de ce que j'ai à Lavoisier, c'était vraiment petit. Et du coup, on utilisait ce qu'il y avait, et on l'utilisait à 100%, histoire de rentabiliser au maximum notre matériel temps. Et du coup, aujourd'hui, vu qu'on a plus de matos, on peut se permettre de faire des trucs plus adaptés sur une première année. On peut se permettre d'autres choses, en fait. Et du coup, c'est pour ça que les progressions ont changé, tout a changé. »*

Nourrir sa pratique de ses passions

Passionné par les évolutions technologiques automobiles et la variété des spécialités de la mécanique, il apprécie de changer de niveau d'enseignement et de créer des contenus de formation. Il participe également de manière bénévole à des raids en Peugeot 205 (Aventuraid) à visée humanitaire. Depuis 2019, il coordonne l'équipe mécanique en tant que chef d'atelier de garage mobile et accompagne les équipes du raid. Il participe aussi à la reconnaissance du parcours. Depuis cette année, il réduit son investissement associatif : la création du BTS demande beaucoup de temps et le pousse à réduire ses activités extra-professionnelles.

Son attrait pour la technique et son investissement associatif nourrissent sa pratique professionnelle. Il investit notamment les chefs d'œuvre en CAP avec différents projets :

- Réalisation d'une revue technique (Citroën C3) en collaboration avec une PLP en Lettres.
- Conception et réalisation d'une tôle de protection pour le dessous des voitures (collaboration avec la section de chaudronnerie).
- Création d'une association.
- Construction d'un véhicule pour un raid (Twingo, 206) et création de documentations sur google drive.

Son attrait pour la technique le conduit aussi à créer des maquettes pédagogiques : lors d'un projet de réalisation d'une petite voiture télécommandée, il a dessiné la voiture en 3D pour travailler la dimension aérodynamique avec les BTS (effets de sol, passages d'air).

Former et ouvrir au monde : agrandir le champ des possibles

Il valorise auprès des jeunes ses différentes expériences professionnelles, notamment via la diversité des postes qu'il a lui-même expérimentés chez Peugeot : *« Il faut pas qu'ils se cantonnent au garage quoi, tu vois il y a plein de choses dans le garage ; déjà ils peuvent faire réceptionnaire, ils peuvent faire magasinier, ils peuvent aller faire des formations, chef d'atelier ou spécialiste véhicule*

électrique tu vois, et en plus il y a tout le côté recherche, développement, expertise auto [...] il y a d'autres solutions pour l'avenir des BTS. »

Mais il valorise également l'ouverture sur d'autres univers comme le monde associatif (cf. Chef d'œuvre – voir supra) ou l'international. Dans le cadre du 205 Europraid, il a voyagé en Europe de l'Est (Bosnie, Albanie, Macédoine du Nord, Bulgarie) et au Maghreb avec 205 Nomadraid : *« On a des dépôts de fournitures scolaires, chaque équipage part avec 70 [...] des pays qui ont vraiment besoin et qui sont vraiment dans le besoin et tout ça et les systèmes éducatifs sont complètement fous ; enfin on est à des années-lumière nous en France de faire le quart de ce que je vois, les petits qui parlent anglais ; enfin sincèrement moi j'ai découvert des choses complètement folles et du coup ça me permet de resituer un petit peu où on en est et surtout de recadrer un petit peu par rapport à l'éducation qui est fait chez nous, par rapport à ce qui se dit. On a beaucoup à apprendre et surtout on a beaucoup à mettre en place. Pareil quand je vais au Maroc, les petits berbères qui sont au fin fond de Merzouga, j'ai envie de dire, le vélo c'est quelque chose de fondamental pour eux, les produits d'hygiène, alors les fournitures scolaires c'est pareil, ils sont en face de l'enseignant, ils peuvent être 30 mais ils sont tous assis par terre, enfin bon bref c'est pas du tout la même façon de voir les choses donc ça me permet de m'ouvrir l'esprit aussi parce que ça fait pas de mal de se rendre compte.[...] »*

« Moi c'est comme ça que ça m'a débloqué donc je me dis qu'en faisant pareil avec les étudiants ça les débloquerait, tu vois ce que je veux dire, quand t'es dans la merde au milieu du désert et que t'as personne, j'ai envie de te dire c'est vachement plus formateur quand tu vas à tel endroit, t'es logé là, tu vas dans telle entreprise, t'es encadré par telle personne, c'est pas le même délire, tu vois, je le vois un peu comme ça quoi. Et après pareil, le top ce serait de faire Europ'raid quoi, ils vont partir trois semaines, ils vont faire 20 pays, ça fait du bien d'aller voir en Albanie comment ça se passe, de ne plus dire " il y a des Albanais qui ont volé chez moi", [mais] " je suis allé en Albanie, putain, ils m'ont payé à boire".

Au-delà de la mobilité elle-même (qui pourrait être mise en place via d'autres moyens comme le programme Erasmus qui est également ouvert aux lycéens professionnels et aux apprentis), Marc défend un mode de mobilité qui, bien qu'encadré, suppose une adaptabilité importante et une mise en application concrète, voire complexe, du métier.

III.1.5. Portrait de Hugues Etile, PLP en Peinture vitrerie revêtement au Lycée Martin Nadaud de Bellac, à partir de l'entretien réalisé par Jérôme Fatet le 10 février 2025

Très grand, athlétique, on prend l'habitude de le voir souriant, cherchant à se rendre disponible autant qu'il le peut pour échanger. Pourtant, chaque collègue qui le croise lui parle d'un projet qu'ils ont en commun, d'un élève qu'il accompagne, ou de la couleur de la future peinture de la salle des professeurs, qu'il envisage de refaire, avec ses élèves bien entendu. Car Hugues Etile est enseignant de Lycée professionnel section bâtiment, option peinture-revêtement.

Originaire de Martinique, où il a suivi sa scolarité jusqu'au baccalauréat professionnel en aménagement finition après un BEP, il a fait toute sa scolarité *« là-bas en Martinique »* avec l'ambition de devenir artisan et d'avoir son entreprise. Issu d'une famille modeste, élevé par sa mère, il a grandi dans *« un quartier assez dangereux »* dit-il et a *« choisi de travailler, d'aller à*

l'école » pour ne pas devenir comme ses « copains qui sont aujourd'hui au même stade que quand on était jeunes ». Pour entrer en lycée professionnel il a dû, avec le soutien de ses parents, s'opposer à l'institution éducative qui jugeait ses résultats scolaires trop bons pour cette orientation.

Aucune formation post-bac dans son domaine n'existant en Martinique, il a ensuite poursuivi ses études en métropole, à Felletin en Creuse, où il a obtenu un BTS, puis une licence professionnelle en management des entreprises du bâtiment à l'IAE de Limoges. Il y a découvert la métropole, son climat difficile, mais aussi qu'il « *n'était pas comme les autres par rapport à la couleur* ». Il dit :

« Chez moi, je n'avais pas cette pression. Et une fois arrivé ici, j'ai vite compris qu'on n'est pas considéré comme un Français classique, on va dire. Tu viens d'où ? Et c'est là qu'on comprend qu'on n'est pas forcément français légitime. C'est un peu dur comme façon de penser, mais c'est comme ça que moi, je l'ai vite ressenti. On est français, mais pour certains on n'est pas légitime en raison de nos origines. »

Ces expériences de vie semblent fonder sa déontologie professionnelle et sa manière d'interagir avec ses élèves.

Titulaire d'une licence professionnelle, il a travaillé comme conducteur de travaux dans une entreprise de bâtiment. Mais ce sera de nouveau du lien particulier qu'il a construit avec le système éducatif que viendra son entrée dans l'enseignement puisqu'un ancien professeur de Felletin qui a remarqué son intérêt pour la transmission des connaissances l'a contacté pour lui proposer un poste de contractuel en lycée professionnel.

« Un ancien prof qui me disait : "Je sais que ça te plaît et que t'aimais bien transmettre quand on était en cours, aider les autres". Il y avait un poste qui se libérait à Tours et moi j'habitais à Limoges. Il me dit : "si tu rentres déjà dans le truc peut-être que ça va te plaire." Donc j'ai dit ok et je suis parti pendant un an en prof contractuel à Tours. »

Il reprend donc la route, découvre un métier qui le passionne, et réussit, après trois ans de contrats, le concours interne du CAPLP. Il enseigne alors dans plusieurs établissements, notamment à l'EREA de Meymac, en SEGPA au quartier de Beaubreuil Limoges et au LP de Bellac, dans lesquels il découvre tous les niveaux dans lesquels il peut intervenir, des classes de CAP aux SEGPA, mais a une préférence pour les bacs professionnels, qui lui permettent d'approfondir les aspects techniques. Comme il le mentionne, « *Je préférerais avoir des CAP par rapport à la validation du métier, d'un diplôme. La SEGPA c'est de la découverte. En CAP je les amène à un diplôme et c'est ça qui m'intéresse aussi.* » C'est pourquoi il s'installe durablement au lycée professionnel Martin Nadaud de Bellac, où les formations lui correspondent. Il dit : « *Je suis bien ici. On est une petite famille, c'est ce que j'aime dans ce lycée, on bosse ensemble et ça, c'est bien. Ça te permet de tenir aussi, parce que des moments où on a des classes plus difficiles que d'autres ce n'est pas facile, et quand tu as ce sentiment de famille, je pense que ça te permet de tout affronter. Tu ne te sens pas seul. Et les élèves, je pense qu'ils le sentent quand ça se passe bien entre tout le monde.* »

Les élèves sont ainsi toujours au centre de son propos et de ses choix. Il dit ressentir qu'il a un rapport différent d'autres de ses collègues avec les élèves, en partie due pour lui à son origine et à son expérience de vie.

« Je sais qui ils sont, je sais ce qu'ils vivent un peu. Je sais que ce n'est pas facile de vouloir s'en sortir quand on vient de certains endroits parce que si tu dis non à la cité, tu peux être vite exclu. Je suis un des rares profs à qui on propose de jouer au foot dans la cour, mais pourtant, je n'ai aucun élève qui me manque de respect, et pourtant, j'ai une approche différente certainement. Les élèves me saluent, ils me serrent la main. Certains collègues peuvent trouver cela étrange, mais les élèves

savent qu'il y a une hiérarchie parce que le respect est posé, sans même que tu fasses la police, en étant normal quoi. »

Il se souvient, cependant d'une fois où un élève lui a manqué de respect. Il l'explique par « *son éducation qui avait un côté raciste, et c'était compliqué. Mais là, ce n'est pas ma personnalité, c'est juste qu'il avait une perception différente* ». Il se souvient surtout qu'à cette occasion, l'institution l'a soutenu et a lourdement sanctionné l'élève et cela lui laisse un sentiment positif : « *Ce sont des choses qui te mettent en confiance parce que le soutien de la direction, ça aide à te construire, tu n'es pas tout seul.* »

Cette relation avec les élèves, et sans doute sa manière de les considérer, ont un impact direct sur ses choix et ses méthodes pédagogiques. Il utilise des méthodes interactives comme les jeux et les QCM pour rendre les cours plus engageants, leur donner envie d'apprendre, et réussir leur formation sans pour autant abaisser son niveau d'exigence. A chaque séance de leçon il y a une évaluation. Les élèves « *savent très bien que s'il y a de leçon, la semaine d'après, il y a un contrôle. Ils aiment bien et je trouve que ça marche bien, les résultats sont plutôt bons* ».

Les défis auxquels il a dû faire face fondent en partie son investissement éducatif. Il croit en l'École comme moyen de réussite, mais souligne que cela nécessite également une forte volonté personnelle. Il estime que l'éducation doit inclure des exemples de réussite diversifiés pour inspirer les élèves et utilise son parcours de vie pour nourrir l'ambition de ceux-ci. « *Pour moi, l'école c'est un levier, ça m'a permis d'être là où je suis. Quand tu arrives et que tu sens que tu veux pousser la porte pour l'ouvrir, mais qu'on veut te la fermer, il faut que tu la pousSES, mais ce n'est pas facile. C'est ça leur réalité. Après, une fois que tu prends conscience qu'il faut que tu fasses le double ou le triple pour la même chose, tu le fais, et puis voilà* ».

Il cherche donc à montrer aux élèves que tout est possible, même si cela nécessite du travail et de la détermination et que la poursuite d'étude est envisageable au-delà du bac pro. C'est pour permettre aux élèves de prendre conscience de leurs capacités et de leur valeur qu'il s'implique dans de nombreux projets et ainsi montrer que les élèves de lycée professionnel peuvent réaliser des choses remarquables.

Ces projets visent à améliorer l'image des élèves de lycée professionnel et à montrer leur potentiel. Intervenir hors du lycée avec eux, participer à des actions solidaires en mobilisant leurs savoirs professionnels, et médiatiser ces actions permet de pousser ces portes, de redéfinir les positions sociales attribuées, et de contrer les réactions de racisme ordinaire auxquelles ces élèves peuvent être confrontés comme lui l'est encore au quotidien, parfois même dans le cadre institutionnel. « *Maintenant, je prends ça la rigolade, ce n'est pas grave. Je comprends. Il y a des gens, ils ont l'impression que certains métiers, ce n'est pas pour tout le monde.* »

Comprendre pour avancer soi-même et faire évoluer la société, c'est aussi cette ambition qu'il nourrit pour ses élèves qui l'a conduit à intégrer le Léa :

« *Je me dis qu'il y a quand même des choses qui ne vont pas, dans le système, qu'il faudra améliorer. Il faudrait faire autrement et en participant à des projets comme le LéA je me dis qu'on va peut-être trouver des formules pour que ça marche, pour que ça change. Aussi je rencontre des personnes et je peux ouvrir des portes pour qu'un discours diffuse un peu partout. Les projets, ça fait vivre, tu t'investis sur quelque chose, tu essayes au moins, tu ne sais pas si ça va marcher mais tu essayes.* »

Portant naturellement un regard positif sur son environnement, Hugues Etilé est une personnalité remarquable qui tient et maintient un cap républicain dans la tourmente que vivent les lycées

professionnels. Il se positionne comme un adulte de référence fiable dans sa relation aux adolescents parfois cabossés qu'il accompagne, un pilier du système éducatif qui s'investit pour lui permettre de mettre en œuvre concrètement les valeurs qu'il prône.

III.1.6. Portrait de Karine Guillebaud PLP en Lettres -Anglais au Lycée Martin Nadaud de Bellac, à partir de l'entretien réalisé par Jérôme Fatet le 10 février 2025

On pourrait croire que la petite taille de Karine Guillebaud la fait facilement passer inaperçue. On pourrait penser qu'il lui est difficile de s'imposer face à un public d'adolescents de lycée professionnel à qui elle doit enseigner l'anglais et le français. Mais l'on est vite détrompé quand on perçoit l'énergie qu'elle dégage, la présence qu'elle installe sans le vouloir et la volonté d'agir perceptible dans chacun de ses gestes. D'emblée, elle est réticente à parler d'elle, et si elle accepte, c'est à la condition de pas faire d'elle un portrait "à la Cosette". Si son parcours de vie a parfois été chaotique, elle est aujourd'hui à sa place et sait pourquoi elle agit.

Karine n'est pas devenue enseignante par vocation, mais par une succession de hasards et de nécessités. Originaire de Limoges, elle a grandi loin du « cheptel d'enseignants ». Enfant, l'École joue un rôle central dans son développement. Elle a "aimé l'école, une école structurante, accueillante, encadrante, parce mine de rien, on y passe du temps à l'école. Parce qu'il y avait des adultes qui étaient chouettes. La trace mnésique de l'école, elle est là". Elle évoque un parcours de vie chaotique, marqué par des relations familiales complexes et la nécessité de travailler pour subvenir à ses besoins. Cette expérience précoce du monde du travail, entre restauration, ménages et soutien scolaire, a forgé chez elle une vision non élitiste de l'enseignement et une profonde empathie pour les jeunes en difficulté.

Après une première année d'anglais à la fac, Karine part vivre à Londres, poussée par l'envie de comprendre, de découvrir, mais aussi par le besoin vital de s'extraire d'un environnement familial pesant. Elle enchaîne les emplois, rêve de reprendre des études, mais ne peut pas le faire sans obtenir un statut de résidente. Elle dit " J'avais trop envie de devenir étudiante". Cette envie, ce besoin, la ramène en France où elle multiplie les emplois, l'éloignant d'une vie étudiante studieuse. Karine n'a jamais envisagé le métier d'enseignant comme une évidence. C'est en tant que surveillante ("pionne") qu'elle découvre le plaisir de travailler avec les jeunes, sans pour autant se projeter dans le rôle de professeure. Ce sont des rencontres, la bienveillance d'un CPE, et la diversité des publics rencontrés au lycée Favart de Guéret qui la convainquent de tenter l'aventure. Elle passe les concours d'enseignement presque par défi, sans esprit de compétition. Elle obtient finalement le concours de PLP (professeur de lycée professionnel), une voie qui lui correspond davantage que le CAPES pense-t-elle, car elle est moins centrée sur la transmission de contenus que sur l'accompagnement des élèves dans leur construction vers leur vie d'adulte. Elle veut participer à cette école "cadrante, structurante, accueillante", explique-t-elle, soulignant l'importance du cadre et de la présence adulte pour des élèves souvent en difficulté.

Depuis quatorze ans, Karine enseigne dans le même établissement, après sept années de TZR (titulaire sur zone de remplacement) passées principalement en collège et en SEGPA. Elle évoque la transformation du public scolaire, la montée des difficultés, l'importance de l'orientation et des dispositifs d'inclusion, mais aussi la complexité croissante de son métier, « nourri » par l'autodidaxie, l'engagement dans des projets, et une charge administrative de plus en plus lourde.

Mais elle sait réagir au changement, s'adapter en cherchant à acquérir les compétences nécessaires à l'évolution de son métier :

" Quand j'ai commencé ici, la première chose que j'ai faite, c'est passer le 2CASH, parce que sans être orthophoniste, il y avait énormément de dysorthographiques, et je me demandais comment on peut faire, comment on peut lire, écrire, et comment on peut apprendre, finalement. Quand la reconnaissance graphique ne se fait pas, comment tu reconnais, comment tu apprends ?"

Pour Karine, enseigner en lycée professionnel, c'est avant tout reconstruire l'estime de soi des élèves, « travailler sur ce qui ne va pas, connaître ses points négatifs pour pouvoir les améliorer ou les contourner ». Elle se définit plus comme « technicienne de l'apprentissage » que comme enseignante traditionnelle, centrée sur la manière d'apprendre, sur la remédiation, sur la reconstruction d'un rapport positif au savoir. Les projets pédagogiques, souvent menés en partenariat avec des structures extérieures (compagnies de théâtre, intervenants artistiques), sont pour elle un levier d'épanouissement mutuel, permettant aux élèves de découvrir d'autres facettes d'eux-mêmes, mais aussi à l'enseignante de « prendre son pied », de sortir du cadre rigide du cours traditionnel. Ce mouvement permanent, qu'elle entretient sans doute autant qu'elle s'y adapte, "c'est passionnant !" dit-elle.

Karine revendique une approche bienveillante, mais lucide dans ses interactions avec les élèves : « Personne n'est bienveillant à 100 % du temps. C'est bien de faire de la pédagogie positive, mais c'est bien aussi à des moments de travailler sur ce qui ne va pas. En tout cas, connaître ses points négatifs pour pouvoir les améliorer ou pour pouvoir les contourner » Elle sait reconnaître ses erreurs, s'excuser, retravailler sa posture. Elle n'idéalise pas son métier, en souligne les difficultés, la fatigue, la nécessité de s'adapter sans cesse à des publics fragiles, parfois en grande détresse. "Il y a 11 ans", dit-elle, "on avait des gamins structurés différemment, avec des profils d'élèves lambda qui avaient juste des petits soucis scolaires, mais là, maintenant, on a plus des gamins en déroute, des gamins en très grande difficulté". Mais ce constat, plutôt que la pousser au défaitisme, l'incite à s'investir dans des projets académiques pour rendre l'école encore possible : « S'il n'y avait pas le LéA, par exemple, s'il n'y avait pas aussi Profane Transfert, pour te donner des pistes te permettre de réfléchir de façon plus structurée, ce serait super dur. Parce qu'on a toujours plus ou moins tendance à s'adapter de façon plus ou moins autodidacte". Elle refuse l'élitisme, valorise la diversité des parcours, et cherche avant tout à rendre l'école accueillante, à offrir aux élèves ce qu'elle-même a reçu de certains adultes à l'école : une chance, une écoute, une ouverture : "Quand tu te lances dans un genre de projet, c'est pour essayer de répondre à ça, c'est pour trouver des solutions."

Son engagement ne se limite pas à la transmission de savoirs. Il s'inscrit dans une volonté d'utilité sociale, presque politique : « C'est ma façon à moi de lutter contre l'absurde de la vie et d'être utile, cette idée d'être d'utilité publique. » Elle voit dans l'enseignement une forme d'engagement public, une manière de « laisser des traces », de contribuer à l'émancipation des jeunes, même si les résultats ne sont pas toujours immédiats.

Karine est une enseignante atypique, démontrant une curiosité insatiable pour tout ce que l'humain crée, et une capacité à transformer les difficultés en ressources pédagogiques. Elle incarne une école républicaine, émancpatrice, où la bienveillance n'exclut ni l'exigence ni la lucidité, et où chaque élève, quel que soit son parcours, peut trouver sa place et reconstruire sa confiance en lui.

Un ancrage local revendiqué

Un gars du coin

En évoquant son parcours personnel lors d'un entretien à dimension biographique et d'explicitation, Laurent Vigneron nous fait d'abord penser à ces « gars du coin » présentés dans les travaux de Nicolas Renahy⁶⁹ qui s'intéresse à des jeunes gens en situation de précarité dont il retrace les trajectoires sociales, étudiant leurs relations amicales, leurs visions du monde et du futur, leurs aspirations.

Au moment de notre rencontre, Laurent n'est certes pas précaire, mais il présente toutefois des traits communs avec ce que dit cette étude. *« Je suis enseignant ici, en enseignement professionnel. Ça fait 12 ans maintenant que je suis dans cet établissement (...) Si j'ai souhaité venir dans ce lycée, c'est parce que je suis originaire de Creuse et que je voulais continuer à exercer dans le coin ».*

Précisant alors plusieurs jalons dans son parcours il poursuit : *« J'ai fait mon collège dans la ville d'à côté, et après le lycée pro ici, là où je suis prof maintenant (...). Après, je suis parti à Montluçon pour un BTS. Et une licence pro, toujours à Montluçon. Donc après, un petit peu de travail dans un garage... Et quand j'ai préparé et passé le concours, je suis parti à l'UFM de Saint Denis », terminant par une précision : « C'est peut-être un peu notre défaut. Enfin, moi... c'est les petits creusois, quoi... On bouge pas trop, hein. Donc c'est vrai qu'on a nos petits cocons, les familles autour ».*

Etre d'ici et l'assumer pleinement sont en effet des éléments importants pour ces gars du coin, que Laurent met aussi en exergue. Parlant de *« nos petits cocons, les familles autour »*, il évoque les entourages familiaux et familiaux que l'on peut penser confortables. Il parle en tout cas de cette assurance que lui procure un environnement stable et bien connu.

Un capital d'autochtonie mobilisé pour aider les élèves...

Il fait aussi, à de multiples reprises, référence à des connaissances, des relais, fondés sur des activités et des échanges antérieurs, amicaux, familiaux et professionnels. Il parle de copains d'enfance, des collègues, appelés des « amis », avec lesquels un groupe de réseau social est partagé, ou encore des anciens élèves, bien installés dans des entreprises, qui peuvent aussi être des lieux d'accueil pour les stagiaires ou alternants. Cela nous invite alors à mobiliser à nouveau les travaux de Nicolas Renahy qui met subtilement à jour, les éléments constitutifs et toujours actifs d'un « capital d'autochtonie » en milieu rural qui fait, selon lui, office de « passeport symbolique ». Fondé sur la confiance et l'interconnaissance, il accorde du poids social à celui qui en a hérité... Il nous semble ainsi que Laurent s'inscrit dans un tissu relationnel aux maillages fins. Ce qui, selon le chercheur, lui confère cet avantage symbolique, social et pratique sur le territoire circonscrit et maîtrisé au sein duquel il évolue.

Nous l'entendons d'ailleurs pointer les ressources tirées des interconnaissances tissées dans la durée, là où il se sait connu et se sent reconnu. Il évoque son père, son frère quand il explique qu'il est le seul enseignant de la famille : *« Pas d'enseignants dans l'environnement familial... C'est plus... le papa en artisanat, enfin, le frère en artisanat... »*. Mais alors on comprend mieux aussi les « coups de main » auxquels il fait parfois allusion, ou encore les relais, que sa connaissance intime du monde du travail, artisanal et ouvrier permet de solliciter. Ce capital d'autochtonie s'appuie en effet sur les relations avec les anciens et les pairs. Il autorise la connaissance implicite des codes, des manières de dire et de faire. Il aide à situer les gens dans des réseaux, d'autant plus facilement qu'ils savent lire et appliquer les règles locales et informelles. Autant d'éléments qui

⁶⁹ Renahy, H. (2010). *Les Gars du coin. Enquête sur une jeunesse rurale*, La Découverte/Poche.

facilitent les relations, les initiatives, l'accès à des ressources, pour l'entraide, à celui d'un stage, d'un emploi. Ce qui fait une différence notable avec ceux qui en sont dépourvus : les gens d'ailleurs, les autres, « les parisiens », comme les évoque Renahy, et comme en parle aussi Laurent ...

Nous comprenons alors que la fidélité des relations, les recours aux uns, les « renvois d'ascenseur » pour « trouver une solution », ont d'autant plus de force, qu'ils s'imposent en contraste avec l'expérience vécue en banlieue parisienne : « *Moi, je l'ai bien vu. L'année où je suis parti à Paris, j'étais perdu, hein. Donc voilà. Moi, j'ai voulu revenir ici* », dit-il pour expliquer ce choix de retour au pays. Nous comprenons qu'il ne s'agit pas alors d'un renoncement ou d'une régression, car ce choix légitime et rassérène aussi celui qui le fait. Comme l'explique Yannick Le Bourdonnec⁷⁰ : « l'ancrage territorial dans les espaces ruraux ne se réduit pas à un simple enracinement ; il constitue une ressource identitaire, un repère dans un monde perçu comme changeant et incertain. Pour les classes populaires, ce lien au lieu est souvent vécu à la fois comme une contrainte sociale et une dignité héritée. »

Renouer ce lien au lieu est, dans ce cas, ce qui est recherché, mais cela n'a cependant pas été d'emblée permis, car les fonctionnements institutionnels imposent aussi leurs contraintes

L'importance de dimensions relationnelles et celle d'un environnement favorable.

Pleinement titulaire après l'obtention du concours et l'année de titularisation en banlieue parisienne, Laurent a fait le vœu de rejoindre son académie d'origine, afin de se rapprocher de son épouse et de leurs enfants. Mais c'est un nouveau poste en Seine Saint Denis qui lui est d'abord proposé. Il le décline alors pour prendre un congé parental, malgré la situation financière périlleuse que cela annonce. Après une année, il fait de nouveau des vœux en direction de plusieurs établissements de l'académie de Limoges et reçoit finalement une affectation au sein du lycée, où il retrouve donc d'anciens enseignants devenus ses collègues.

Il indique à ce sujet : « *pour certains collègues, étant un ancien élève qui revient dans le lycée, ils étaient hyper fiers d'eux... et de moi... Oui, ils étaient contents... Et puis de l'autre côté, le côté mécanique auto, il y avait mon ancien prof, mais c'était d'abord devenu un ami* ». Faisant ainsi écho à l'importance d'une inscription dans un réseau d'interconnaissances, il ajoute à cette fierté partagée, et cette dignité héritée, une mention concernant les relations avec son ancien enseignant. Un ami et presque un modèle qui lui passe le relais avant de s'absenter, quelques mois plus tard pour des raisons de santé. Laurent poursuit alors les projets entamés avec lui et marche dans ses pas, comme en une sorte de filiation professionnelle, tant celui-ci semble l'avoir inspiré plus jeune, puis lui a accordé de précieux conseils dans son entrée dans la carrière.

Ce que Christine Félix⁷¹ éclaire en argumentant la formation mutuelle très active entre pairs, dans les lycées professionnels. Hors du cadre formel, elle indique comment les enseignants novices regardent et apprennent de certains devanciers en les côtoyant de manière assidue, et en acceptant d'écouter ce qu'ils ont à dire de leur travail. Dans elle écrit « le compagnonnage n'est pas une simple entraide : il constitue un mode de formation structurant, où l'expérience de l'autre sert de ressource, d'exemple et de contrepoint. »

Cette dimension relationnelle entre enseignants ou entre élèves et enseignants est d'ailleurs un thème récurrent dans le discours de Laurent. Il en parle concernant son ancien « prof » devenu collègue et ami. Il l'évoque quand il revient sur les conditions de son arrivée en BTS : « *Ah bah quand on parle de bac pro mécanique auto dans n'importe quel lycée, après, quand on arrive en BTS, la marche est assez haute. Et j'avais eu des enseignants là-bas, moi, qui m'avaient quand même bien soutenu au niveau scolaire et moralement*

⁷⁰Le Bourdonnec, Y. (2013). « Un attachement sous contrainte. L'ancrage territorial des classes populaires rurales », In : Vincent Dubois, Bernard Lahire, Emmanuel Pierru (dir.), *Le sens du placement. Gens de peu, gens de trop, gens de rien*, Éditions du Croquant.

⁷¹Félix, C. (2004). *La formation des enseignants débutants par compagnonnage*, Presses universitaires de France.

aussi. Donc c'est là que j'avais quand même vu ce côté humain. (...) Et puis j'avais accroché, quoi. Franchement, voilà », pointant alors l'étayage crucial apporté par plusieurs de ses professeurs de BTS. Il considère donc cette dimension relationnelle avec les élèves comme un élément constitutif de son rapport au métier.

Exercer ses « deux passions »

Il explique enfin : *« Je me suis dit, tiens, la mécanique auto, c'est bien. Et, bah aider les autres aussi, c'est bien. Et bah l'enseignant, c'est... On fait un peu les deux, quoi (...) On peut dire que j'ai de la chance parce que, justement, on est dans un petit lycée familial. Et que, ben, moi, j'ai mes deux passions. C'est l'éducation et la mécanique auto au même endroit. »* Revenant sur son propre cheminement, il énonce donc des éléments décisifs pour lui, dont il considère qu'il dessine les contours de sa propre conception du travail enseignant. Il relie ainsi les enjeux d'éducation, de formation et d'aide apportée à autrui.

Il les situe en un lieu scolaire qu'il qualifie de « *familial* », s'inscrivant dans des modes relationnels qu'ils voient comme favorables. Il parle de cette dimension positive d'« *aider les autres* », puis de ses « *deux passions* » « *l'éducation et la mécanique auto* ». Il nous semble que son propos est d'abord à rapprocher des analyses de François Dubet⁷², qui parle de l'engagement de certains enseignants, constitué des passions de transmettre et de faire progresser. Et nous pensons, aux travaux d'Anne Barrère⁷³ qui considère même ces passions comme une ressource quand des épreuves du quotidien, épreuves subjectives, érodent ce rapport positif au travail. Celui-ci repose en effet, selon elle sur des « *équilibres fragiles* ». Et nous constatons alors, en relisant nos données, que Laurent ne fait jamais mention, dans les relations entretenues avec les élèves, de difficultés ou d'épreuves au plan professionnel, pour ce qui le concerne.

Centralité de la notion de projet

Le projet comme héritage ou comme transmission ?

Parlant de son travail avec les élèves et les collègues, en atelier, en classe comme au sein de son établissement, nous remarquons que Laurent mobilise trente fois le terme de « projet » sur les 19 pages de retranscription de l'entretien mené avec lui. Et cette évocation du projet est d'autant plus importante qu'elle permet d'exprimer la créativité, les marges de manoeuvre que l'enseignant décide d'occuper, dans les interstices qui se présentent à lui, pour intéresser les élèves, comme il le dit simplement : *« Bah, c'est intéressant. Parce qu'on est un peu... Comment dire ? On est un peu libre. C'est un des seuls moments où on n'a pas de programme tout prémaché à faire. Bon, c'est à nous de sortir, de trouver des choses un peu innovantes pour les élèves, pour les motiver »*.

Il parle alors aisément de son ancien professeur de mécanique devenu son collègue et son ami, dont il dit qu'il « *fourmillait de projets...* ». Indiquant comment il lui a montré la voie, il considère avoir reçu en « *héritage* » cette manière de concevoir et de faire la classe afin d'élaborer les situations d'apprentissages, mais aussi d'envisager de sortir les élèves de leurs certitudes, et de les emmener ailleurs, y compris découvrir d'autres lieux, d'autres situations que ce qu'ils connaissent.

Toutefois, à l'analyse, il nous semble nécessaire d'introduire, ici, une distinction entre ce que Laurent énonce en termes d'héritage, et ce que nous avons pu observer et agréger de données lors de l'entretien, des observations et des échanges réguliers et plus informels au cours de l'étude.

Certes, Laurent a reçu des éléments, des fiches de cours, comme des précisions dans l'emploi de certains mots, des conseils en termes de posture... Il a été associé à des projets déjà mis en œuvre par son collègue, ou qui allaient se déployer. Mais cela ne s'est pas fait de manière passive ou involontaire de part et d'autre.

⁷² Dubet, F. (2002). *Les métiers de l'humain. Les passions démocratiques*, Paris, Éditions Érès, Collection « Sociologie clinique ».

⁷³ Barrère, A. (2004). *Travailler à l'école*. Presses universitaires de Rennes.

Même si, pour la suite à donner à certains projets, Laurent a pu considérer que cela était comme un legs assez lourd à porter, sans doute du fait de l'éloignement imprévu et jugé trop rapide de son devancier, nous avons cependant de nombreux éléments pour avancer que les choses ont été mises en partage de manière intentionnelle, éclairée et, le plus souvent, explicite.

Ce qui nous amène à considérer que ce qui se joue entre Laurent et son collègue et ami, relève davantage d'actes de transmission, certes inachevée, que d'un héritage. Car ces actes sont articulés au processus de compagnonnage actif dans lequel ils se sont trouvés tous deux impliqués, avant même son arrivée dans le poste au sein du lycée, alternant, depuis plusieurs années déjà, des temps d'initiation, d'apprentissage, d'expérimentation et de discussions. Il y a bien eu, ici, une intention d'associer puis de transmettre, dans une relation intergénérationnelle, non seulement la connaissance et la conduite de certains projets, mais aussi des valeurs, des savoirs professionnels, des conceptions du métier, qui alimentent, toujours d'ailleurs la réflexion de P., concernant sa posture éducative, ses façons de construire ses séances, et qui influent, en plein ou en creux, sur ses manières de travailler avec les élèves comme avec certains collègues.

Le projet au cœur de la démarche pédagogique

En observant des situations d'apprentissage en atelier, pour des élèves en CAP maintenance automobile ou en 1^{ère} année de Bac pro, nous avons pu approcher ces manières dont, en binôme, ils se mettent au travail, selon les consignes et modalités d'accompagnement de leur enseignant. Comment ils font pour s'emparer des questions et enjeux qui leur sont proposés, mais aussi, comment ils s'engagent dans les apprentissages à travers des gestes à accomplir et à ordonner, afin de réaliser les mini projets présentés sur des fiches pédagogiques.

Elaborées sur des documents papier, ces fiches comportent des parties écrites, des illustrations, des zones à renseigner constituées de tableaux et petits textes à rédiger. Elles comprennent enfin des QR code qui renvoient à des parties de cours en vidéo, ou à des tutoriels parfois réalisés par des élèves des années précédentes ou d'autres niveaux de classe. Les élèves les découvrent par deux au début de la séance, en même temps que l'enseignant explique ce qui va se jouer, à chaque binôme qu'il constitue ou qu'il encourage à se former.

Même si au début des séances, les élèves ne semblent pas toujours très à l'aise dans leurs attitudes pour aborder ce qu'ils ont à faire, nous observons assez vite combien le travail en binôme est intéressant en termes de mobilisation des savoirs, de découverte progressive, et d'entraide. Cette configuration de travail est déjà installée depuis plusieurs mois quand nous nous immergeons (nous sommes en mars). Après quelques échanges, l'on voit que tous les élèves comprennent assez vite l'enjeu de l'activité proposée, différente pour chaque binôme, comme selon les niveaux d'étude : savoir démonter, réparer, remonter une roue ; vérifier les niveaux, compléter et y compris diagnostiquer l'état d'une batterie, faire le rééquilibrage de roues ou encore vérifier l'état d'une courroie de distribution...

Nous les voyons, en autonomie, s'interroger mutuellement, se partager des tâches, regarder et écouter l'un, puis l'autre, en fonction de ce qu'ils savent déjà, ou ont déjà réalisé, sans hiérarchie de savoir, ni préséance d'un individu. Nous les observons tâtonner, se guider, ou encore venir à la rescousse face à un obstacle, allant parfois jusqu'à coopérer, avec d'autres binômes affairés sur une autre voiture, pour mener une activité d'une autre nature. Ils vont et viennent pour chercher, choisir ou ranger des outils, se recentrent sur leur voiture pour envisager ou se rappeler un geste technique, se relever pour consulter un tuto, puis pour remplir une case de la feuille de route, ou enfin pour valider une hypothèse auprès du professeur qu'ils interpellent à dessein.

Le travail en binôme : entre intuitions fortes, assises théoriques incertaines et pleine cohérence de la démarche

A la lumière de ces observations et des échanges avec les élèves et avec le professeur nous comprenons que les binômes sont pensés comme des éléments de structuration pédagogique, inscrits dans la démarche pédagogique de Laurent afin de développer, en cette autonomie à deux, les apprentissages.

Même si Laurent n'y fait pas explicitement référence, nous voyons d'abord que cette démarche pédagogique encourage ces apprentissages entre pairs de statut égal, empruntant notamment aux apports de Lev Vygotski⁷⁴ qui explique comment, on apprend, au contact d'un pair un peu plus avancé que soi, des choses que l'on pourra ensuite maîtriser et faire soi-même. « Ce que l'enfant peut faire aujourd'hui avec l'aide d'un autre, il pourra le faire seul demain », écrit Vygotski et c'est d'assez près ce que nous dit Laurent quand il évoque ce qui se joue à partir de cette proposition: « *C'est que... entre eux ils s'expliquent comment faire, justement. C'est eux qui ont les bons gestes. Et qui vont se montrer les procédures, les uns aux autres.* » Laurent vise clairement à les laisser prendre des initiatives, à mobiliser ce qu'ils savent, à respecter des « procédures », c'est-à-dire des enchaînements de tâches déjà appris et accomplis, enfin à chercher ou s'entraider pour ce qui est plus flottant ou inconnu. Il ajoute ainsi : « *Ils n'ont pas de rôles déterminés : soit il y en a un des deux qui sait mieux que l'autre et donc il l'explique à l'autre, soit ils le savent tous les deux et vérifient ensemble, soit ils ne savent pas ni l'un ni l'autre, alors ils cherchent ou ils demandent... Donc, ça, oui, j'essaie de le faire de plus en plus (...)* Là, j'essaie vraiment de les faire travailler là-dessus. »

La séance a été préparée, en amont. Les fiches ont été rédigées ou adaptées, à partir de supports mis à disposition lors de formations d'enseignants ou que l'on trouve sur une banque de données nationale qu'il nous présente. Laurent nous dit d'ailleurs, en aparté, à ce sujet, que les bases de ce qu'il propose sont assez classiques, mais qu'il travaille à faire évoluer les activités et les fiches en les enrichissant de liens nouveaux, valorisant notamment les travaux de certains élèves, ou proposant des modalités de retour sur la tâche, l'activité ou des points de vigilance qui permettent de soutenir la réflexivité des élèves.

Il a aussi « préparé » les véhicules : une panne, un écrou aux pans élimés, un outil de contrôle des niveaux défaillant... peuvent être des obstacles ou des imprévus qui s'avèrent des sources de mobilisation et d'apprentissage. Nous constatons en effet comment les élèves font alors ressources les uns des autres, jonglant entre les discussions, la feuille de route, les supports vidéo, via les QR code et parfois les échanges avec d'autres camarades, avant que d'interpeller l'enseignant.

Les tâtonnements, les hésitations puis les résolutions sont autant des moments précieux durant la séance. Ainsi les élèves apprennent les uns avec les autres, comme les uns des autres. Ils apprennent en faisant, sans être uniquement inscrits dans une relation hiérarchique maître/élève.

Dans le monde ouvrier, l'autonomie n'est pas individuelle, elle s'exerce souvent à plusieurs pour agir, comme le rappellent Stéphane Beaud et Michel Pialoux⁷⁵. Fondée sur l'expérience, la solidarité, la mémoire des gestes, et la capacité à faire face ensemble à l'imprévu, cette forme d'autonomie alimente aussi les apprentissages. Elle développe enfin la capacité à s'auto-organiser dans des conditions très souples, hors de règles de l'encadrement, qui ici sont d'ailleurs assez peu prescriptives.

Pourtant, cela ne se fait pas non plus en dehors de la présence de l'enseignant, car comme y insiste John Dewey⁷⁶ dans des écrits de clarification de sa théorie, l'expérience n'a pas toujours une dimension éducative, et ajoutons-nous formative. L'apprentissage par l'action suppose un cadre pédagogique adapté et se doit d'être **guidé, structuré et réfléchi** par celui qui la conçoit, même s'il n'est pas toujours sur le devant de la scène... Il convient par conséquent de veiller à ce que les élèves aient conscience de ce qu'y est agi, et qu'ils bénéficient du regard et du soutien du camarade et de l'enseignant.

⁷⁴ Vygotski, L. /Traduction de François Sève. (1985). *Pensée et langage*; commentaire de Jean Piaget. Paris : Editions Sociales.

⁷⁵ Beaud, S. et Pialoux, M. (1999). *Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*, Fayard.

⁷⁶ Dewey, J. (1938). *Experience & Education*. New York, NY: Kappa Delta Pi.

Nous voyons bien ainsi comment Laurent exprime cela et imprime tranquillement cette cohérence pédagogique. Il se déplace à pas lents entre les voitures et les binômes, sait se montrer disponible. Il observe les gestes, les corrigeant parfois. Il est présent mais laisse, dans le cadre de cette séance en atelier se développer les occasions d'apprentissage expérientiel. Il incite parfois les élèves à noter les éléments essentiels, à la fin d'une tâche. Il intervient dans des formes de régulation et de clarification, en reformulant des questions, en sollicitant les rappels de ce qui a été vu quelques jours ou semaines plus tôt, en suscitant et valorisant enfin les initiatives et l'entraide. Il donne ainsi à son projet pédagogique de la consistance, tout comme il se donne l'occasion de glaner ici ou là des éléments pour continuer à le faire évoluer.

Le projet comme ressource et comme vecteur de cristallisation du travail collectif

La notion de projet est enfin très présente concernant d'autres activités dans lesquelles Laurent se trouve engagé à l'échelle de l'établissement.

Investi dans la réflexion et la mise en œuvre des cours en co-intervention depuis de nombreuses années « *bien avant que les textes et les cadres le disent* », nous indique-t-il⁷⁷, il retire de cette implication l'intérêt de décroquer les disciplines, et signale les apports réflexifs que cela a produit pour les mini collectifs qui se sont investis : « *Les premières années, il y avait des échanges qui étaient créés en salle des profs par rapport à ça, en disant « Tiens, je ne savais même pas que ça marchait comme ça sur une voiture. Du coup, je vais pouvoir le mettre dans ma séance. » (...) Moi aussi je faisais plus attention à mes façons de dire, d'écrire les choses de les expliquer, des choses de français ou de math par exemple... Ça a créé beaucoup de remises en question de la pédagogie... Après, je pense qu'on a tous travaillé un peu autrement... enfin d'abord avec ceux avec qui on le faisait... »*

Le travail en co-intervention est, pour une part, une affaire de binôme, que Laurent évoque en parlant à plusieurs reprises de la collègue avec laquelle il la pratique, en la nommant par son prénom plus que par la matière qu'elle professe. Ce qui nous informe sur leur connaissance mutuelle et sans doute sur la convergence de leurs conceptions disciplinaires et professionnelles forgées avec le temps. La recherche de croisement des disciplines générales et professionnelles permet en effet des rencontres et des approfondissements, mais aussi, progressivement, un travail de co-élaboration des enseignements et de la construction de séances de cours afin de donner davantage de consistance, de sens, à ce qui est travaillé, en rapport avec la réalité concrète, en articulant les apprentissages techniques et professionnels, aux apprentissages qualifiés de « plus scolaires ». On se rappelle alors sur cette idée déjà ancienne issue des travaux de Bernard Charlot⁷⁸ concernant le rapport au savoir des catégories populaires : « Ce n'est pas parce qu'on apprend que ça a du sens ; c'est parce que ça a du sens qu'on apprend. »

Mais c'est aussi une affaire plus collective, qui n'est pas évidente, car elle peut comporter des risques selon les enseignants, qui peuvent craindre un retrait horaire ou une perte d'identité disciplinaire. Laurent indique à ce sujet : « *quand ça a été proposé il y a quelques années, certains disaient « Oui, ça, vous nous enlevez des heures, patate, patate. » J'ai dit « Mais non. Ça, vous ne comprenez rien. Ça va faire gagner du temps et ça va faire gagner en relationnel. » (...) Parce que les relais, ils se font de manière humaine et les élèves voient que les enseignants de différents domaines se parlent, travaillent ensemble, etc. Et donc, ils comprennent qu'eux aussi, ils gagnent à faire parler les différentes dimensions de leurs apprentissages. Oui, puis même nous, on demande à nos élèves de se parler entre eux, de faire des projets ensemble, des fois, de travailler ensemble dans les ateliers. Mais nous, on ne montrerait pas l'exemple ? »* En cela l'enjeu est donc aussi d'animer, d'élaborer, de faire connaître et de faire vivre les évolutions à l'échelle de la salle des professeurs, alors même que l'institution n'a pas forcément prévu de soutenir ces modalités de concertation, pourtant nécessaires. Ce que pointait d'ailleurs Aziz Jellab dans les mois qui suivaient l'arrivée dans les établissements de la réforme

⁷⁷ C'est-à-dire avant la réforme de la voie professionnelle mise en œuvre à partir de la rentrée 2019.

⁷⁸ Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire : une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Anthropos Education.

visant notamment à mettre en œuvre de manière systématique la co-intervention : « la co-intervention est porteuse d'un potentiel pédagogique intéressant, mais sa mise en œuvre effective dépend de l'appropriation par les équipes, de leur capacité à construire des projets communs, et de la reconnaissance institutionnelle du temps de travail collaboratif »⁷⁹.

Régis Malet⁸⁰ énonce d'ailleurs cela comme une condition essentielle. Il note en effet que pour que la co-intervention permette de réduire le fossé entre les disciplines, il convient de penser un réel projet pédagogique partagé par des collectifs. Même s'il ne parle pas particulièrement de ce qui se joue en lycée professionnel, nous pouvons retenir que le temps, mais aussi des médiations et des retours analytiques aident alors à dépasser les juxtapositions au bénéfice d'une « intégration disciplinaire » qui doit permettre d'articuler, de façon cohérente, des savoirs de disciplines différentes selon des approches situées. Et cela est sans doute un gain pour l'établissement et les enseignants comme Laurent le dit : « *depuis qu'on a instauré la co-intervention, moi, les projets, par exemple, je les fais avec les collègues de français sur mon chef-d'œuvre... On se sert du chef-d'œuvre pour ses heures en même temps. Donc, c'est un travail en commun maintenant. Moi, c'est comme ça que je le fais avec les collègues. En fait, la co-inter, ça a été vraiment un pas décisif pour pouvoir, non seulement, enseigner autrement, mais en plus, s'envisager davantage dans des relations entre l'enseignement général, l'enseignement professionnel et la mise en projet... ça a ouvert des portes...* » Il n'est donc pas inutile, dans ces circonstances, de pouvoir s'appuyer sur quelques acteurs prêts à faire bouger les lignes comme c'est le cas de Laurent et de plusieurs de ses collègues.

Le LEA : appartenir à un projet qui propose un espace-temps d'innovation mais aussi d'autorisation et de légitimation.

Quand il évoque le projet LÉA, Laurent pointe d'abord l'inscription dans la durée, la récurrence et la dimension collective des échanges permis dans ce cadre : « *Le projet LEA, j'ai beaucoup apprécié par rapport à ça. Déjà je pense que c'est bien de montrer un peu ce qu'on fait. Je pense pour les autres... et pour nous aussi, pour réfléchir... C'est qu'on a eu plusieurs séances, sur plusieurs années avec plein de collègues qui ont parlé de ce qu'ils faisaient, de ce qu'ils ont essayé, de ce qui ne marchait pas. Nous on a discuté de nos trucs. On a aussi échangé avec vous. On a travaillé ensemble, développé des choses. Et moi, c'est ce que j'ai dit à l'inspecteur. Moi, j'en ai marre des formations et des réunions qu'on fait des fois un peu... bon, des choses intéressantes... mais qu'on n'applique pas derrière.* » Et nous observons qu'il associe aussi à ces points l'intérêt de connaître des projets et actions mises en œuvre dans les différents établissements, d'exposer ce qu'il fait avec ses collègues et enfin d'avoir accès, dans le détail à ce qui se fait ailleurs et de pouvoir en discuter avec les professionnels qu'il côtoie maintenant depuis plusieurs années.

Il évoque alors une antériorité : « *A une époque, quand j'ai commencé ici en 2012, on avait des groupes, c'était des ERR (équipe de réflexion et de recherche). Mais bon, c'était que construire et se concentrer sur la mécanique auto. Voilà, c'était quand même un moment où tous les lycées de mécanique auto se réunissaient et on échangeait sur différents thèmes. Ça, ça ne se fait plus et c'est un peu dommage... C'était un moment d'échange sur des différentes techniques, différentes suites. Et c'était vraiment chouette, ça, même si c'était plus spécifique...* » pour pointer les apports des rencontres régulières entre enseignants de plusieurs établissements.

S'interroger à plusieurs, prendre en compte le poids des contextes, de son propre contexte d'exercice, par la connaissance d'autres réalités, ne pas se laisser enfermer dans des routines sont autant d'apports qu'il évoque également au cours de nos observations, et qui nous permettent de comprendre qu'il considère le projet LÉA comme une alternative pertinente pour se former. Le LÉA apparaît alors comme un espace-temps

⁷⁹ Jellab, A. (2019). « Réformer la voie professionnelle scolaire. Une réponse aux difficultés d'insertion et de reconnaissance sociale ? », in : *Revue française de pédagogie*, n°208.

⁸⁰ Malet, R. (2005). « La formation professionnelle initiale : vers une intégration des savoirs ? » in : *Revue française de pédagogie*, n°152.

d'élaborations fondées sur l'exposé et l'étude collective de situations concrètes et de récits incarnés, permettant ainsi des temps de réflexion, de formalisation.

Dès lors, il nous semble que le LéA peut, dans cette manière d'accompagnement par la recherche, proposer une voie autorisant les initiatives et le dépassement, au sens où celles et ceux qui s'en emparent, y trouvent un lieu, des moments de présentation et de confrontation, pour prendre conscience de leurs potentialités individuelles et collectives, et deviennent donc dans ce processus de longue durée, en quelque sorte autrices et auteurs d'eux-mêmes, en même temps que de la démarche que leurs discussions, choix, essais et réalisations alimentent dans ce cadre. Nous nous inspirons ici des travaux de Carl Gustav Jung consacrés au concept d'individuation⁸¹ pour étayer ce propos. Le concept d'« autorisation » n'est en effet pas un concept explicite et défini dans les écrits de cet auteur, mais il est fondamental dans la dynamique de l'individuation. C'est en effet par le cheminement intérieur d'un sujet, puis par ses actes que celui-ci s'accorde, peu à peu, le droit d'être pleinement lui-même, en intégrant ses contradictions, ses zones d'ombre, et sa vérité personnelle.

Nous ne perdons pas de vue que le LEA propose des rencontres et intervient donc aussi à l'échelle collective, et non seulement individuelle, mais il nous semble ici que les échanges répétés et approfondis entre pairs et les médiations, aide à la reformulation opérées par les accompagnants que sont les inspecteurs membres de la CARDIE et chercheuses et chercheurs ont « challengé » ces participants et les ont aidé à passer d'impression et d'expression subjective à des élaborations intersubjectives, permettant des prises de conscience, des passages à l'acte, des prise de risque, envisageables car d'une certaine manière attendus, encouragés, et amorti par le dispositif mis en œuvre.

Laurent ajoute d'ailleurs : « *le projet LEA, il a été hyper intéressant parce qu'en fait, il y a des idées qui ont été développées pendant les échanges et c'est des choses qui marchent. Et on en a vu d'autres ailleurs et on sait qu'on peut les mettre en place... L'histoire des 50 minutes max avec les CAP, depuis que je sais qu'ils font ça, dans un autre lycée, moi, depuis l'année dernière, avec certains collègues, on le fait ici. On fait 45-50 minutes maximum de cours. Avant on prend plus le temps de bien présenter la séance, après, on fait une petite pause, on arrête. Quand on revient on voit ce qui a été fait... mais vraiment... ce qui pose question, ce qui est important... Mais on le fait parce que ça marche. On sait que ça a été testé dans d'autres lycées et que ça a prouvé que c'était utile* ». Les échanges entre pairs ont donc éclairé Laurent et ses collègues, sur l'intérêt de réfléchir à organiser autrement les séances de cours. Ils ont su tirer enseignements des aspects positifs de cette action, mais pris aussi connaissance et analyser avec les collègues concernés la difficulté à poursuivre ces séances pédagogiques à 45 ou 50 minutes du fait du poids organisationnel qu'elles représentent quand elles concernent tous les cours et tous les enseignants, alors que certains d'entre eux s'y opposent ou n'en voient pas l'intérêt. Ce faisant, ils se sont donc adaptés pour aménager cette proposition à leur échelle sans que cela n'ait d'impact sur l'organisation générale et ne crée des tensions.

D'une certaine manière il assume d'avoir fait « bouger les lignes » de l'intérieur, avec ces pratiques inventives. Cela rejoint les principaux éléments de ce qui fonde l'innovation ordinaire, selon Norbert Alter⁸². En effet, il ne s'agit pas ici de chercher à révolutionner le système, mais de le modifier par petites touches, d'en infléchir les règles, de contourner les blocages, de bricoler de manière réfléchie, pour s'adapter aux réalités du terrain. Et cela vient de ceux qui font, et non pas que de ceux qui décident. Les innovateurs ordinaires sont, comme P., des acteurs engagés localement, qui innovent modestement pour mieux faire. Souvent invisibles dans les institutions, le projet LEA permet d'envisager ces initiatives ou légitime celles et

⁸¹ L'ensemble de l'œuvre de Carl Gustav Jung est notamment consacré à élaborer et mobiliser le concept d'individuation. Plusieurs ouvrages en témoignent dès 1921. Nous indiquons ici un écrit tardif qui met en jeu la mobilisation de ce concept et d'idées associées, de manière autobiographique : Jung, C.G. (1964). *Ma vie. Souvenirs, rêves et pensées*, récit recueilli et édité par Aniela Jaffé, traduit de l'allemand par Yvonne Métraux, Éditions Gallimard, collection Folio essais, 1re édition française.

⁸² Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*, Presses Universitaires de France, Quadrige.

ceux qui prennent collectivement conscience de la valeur de ce qu'ils entreprennent, et cela leur permet même de découvrir des formes de reconnaissance de la valeur de ce travail et des résultats obtenus.

Protéger les élèves et développer l'esprit d'entraide et de citoyenneté

Une posture de protection et une volonté de compréhension fine des élèves

Dans la manière qu'il a de nommer les élèves, Laurent exprime une certaine proximité. Les appelant à plusieurs reprises « mes petits jeunes », « nos petits jeunes » ou encore « nos élèves » il développe, en ce sens une forme d'affection et d'attachement envers eux comme face à ce qu'il pense percevoir comme des situations de vulnérabilité. Il s'agit de les considérer d'abord dans leur ensemble et sans doute à plusieurs : « nos », renvoyant à « nous » et donc à un collectif d'acteurs, même si à d'autres moments, dans les échanges ou en entretien, il évoque également des situations particulières en donnant les prénoms et certaines caractéristiques pour distinguer les élèves.

Nous comprenons que beaucoup de ces élèves ont pu avoir un parcours scolaire antérieur chaotique, que certains d'entre eux peuvent connaître la précarité. Il fait état de jeunes gens qui expriment une défiance vis-à-vis des institutions, qu'ils perçoivent comme lointaines, peu claires dans leurs intentions, et parfois même ressenties comme leur étant hostiles. L'école a été, longtemps, dans ce qu'il rapporte de ce qu'ils disent, souvent associée à l'échec, parfois à des humiliations ponctuelles ou répétées. Certains ont décroché, d'autres arrivent dans ce lycée sans l'avoir trop envisagé. De même, les services sociaux peuvent être synonymes d'intrusion et de perturbations et les structures d'insertion sont parfois vues comme inefficaces ou inaccessibles.

La confiance envers les institutions et leurs actrices et acteurs est très relative, et Laurent sait qu'il doit incarner une alternative. Il semble même aux aguets quand il dit : « en ce moment, on soigne beaucoup nos élèves, et on va essayer de les faire bouger... ». Ainsi est-il question de prendre de soin d'eux et sans doute de les protéger. Ce sont là des éléments que développe Anne Barrère⁸³ dans certains de ses travaux concernant le travail caché des enseignants, constitué de souci pour autrui ou d'angoisse, souvent au prix d'un engagement émotionnel fort voire d'épreuves subjectives à peine dicibles : « le travail enseignant mobilise l'ensemble de la personne, dans sa subjectivité, ses affects, ses engagements, bien au-delà des prescriptions officielles » précise-t-elle. Cette implication spécifique des enseignants, en particulier ceux de lycée professionnel, se développe, en petits gestes, et est entretenu au travers de multiples attentions qui signifient une forme de « care éducatif », non formalisé mais important pour alimenter la relation pédagogique.

Dans ses attitudes, par les mots qu'il emploie, les gestes qu'il accomplit, Laurent témoigne de cela et peut apparaître comme un accompagnateur éducatif, un repère peut être même, en ce qu'il incarne et qui vise à atténuer les difficultés, ou encore à prévenir les déconvenues ou les ruptures. Laurent indique d'ailleurs à ce sujet : « *On a fait passer des oraux l'autre jour. Il y a un jeune qui était hyper stressé. Je lui dis "Mais tu sais, ce qu'on te demande de faire, moi, je ne suis pas capable de le faire. De passer devant un public comme ça, devant dix adultes avec deux secondes de préparation, c'est hyper compliqué ce qu'on vous demande."* » Il est ainsi, selon Aziz Jellab⁸⁴ celui qui « donne un sens à la scolarité, qui rassure, encourage, et protège l'élève contre l'échec mais aussi contre l'angoisse de l'avenir ». Le chercheur précise : « ces enseignants apparaissent ainsi investis d'une double mission : transmettre un savoir professionnel et protéger des élèves perçus comme fragiles, parfois en grande difficulté personnelle et scolaire. »

Laurent semble bien tenir cette ligne quand il dit : « *C'est pas un petit numéro, le petit jeune, donc, il faut le connaître et l'écouter, et puis qu'en partant de chez nous, il ait quelque chose* », car il lui est important

⁸³ Barrère, A. (2013). *Les enseignants au travail. Une sociologie du monde enseignant*. Paris : PUF, coll. « Le lien social »

⁸⁴ Jellab, A. (2006). « Enseigner en lycée professionnel : une double mission entre transmission et régulation sociale » in *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, vol. 39, n° 4.

d'accorder de la considération à chacune et chacun. Et il explique cette responsabilité de se montrer à l'écoute, de faciliter les échanges y compris sur des sujets personnels. Il précise : « *Il y a aussi le, l'extrascolaire. Je pense que c'est hyper important, enfin, le côté humain. A côté, de tous les projets qu'on fait. La relation des enseignants avec les élèves, je veux dire, moi, j'ai un élève qui a une difficulté, il vient me le dire tout de suite, il ne peut pas avoir peur de se libérer... Enfin, c'est des choses qui ne se faisaient pas avant, ça... quand j'étais élève, il y avait quand même la barrière entre je suis un enseignant et je suis un élève, il y avait une grosse barrière...* ». Aziz Jellab⁸⁵ pointe d'ailleurs cette dimension du travail chez certains enseignants en lycée professionnel : « ces enseignants développent une posture de soutien éducatif, parfois proche de celle du travail social, tant les difficultés de leurs élèves excèdent la sphère scolaire. » Laurent n'est pas éloigné de ce profil et exprime en cela, sa disponibilité et sa volonté de faire tomber les barrières entre enseignant et élève, tant il semble se sentir proche d'eux.

Une homologie de condition

Issu du monde artisanal, il nous a, à plusieurs reprises, indiqué se sentir proche du monde ouvrier et des catégories populaires. On peut alors avancer qu'il développe une forme de solidarité implicite avec ces élèves. Nous appuyons cette idée sur les travaux de Stéphane Beaud et Michel Pialoux qui écrivent, « les enseignants qui ont connu la mobilité sociale ascendante peuvent chercher à protéger leurs élèves des blessures symboliques que produit la scolarité sur les dominés »⁸⁶.

En effet, nous savons que certains enseignants de lycée professionnel, notamment ceux issus de milieux populaires ou qui en sont proches, partagent avec leurs élèves, la connaissance et la compréhension fine des codes sociaux, une langue commune, et ont des histoires scolaires qui se ressemblent. Ce qui crée une forme d'homologie au moins partielle de condition. Aziz Jellab écrit à ce sujet : « les enseignants de lycée professionnel sont souvent confrontés à des élèves dont ils comprennent les codes sociaux, les aspirations et les résistances, parce qu'ils les ont, eux-mêmes, partiellement vécus ou approchés. »⁸⁷

Nous voyons alors un double mouvement. D'un côté, Laurent analyse les situations des jeunes et les « ramène » parfois vers lui, en utilisant comme point de comparaison ses expériences personnelles anciennes : il a expérimenté cette « barrière » quand il était élève, mais il a aussi bénéficié de la compréhension et de la proximité de certains enseignants en BTS, comme nous l'avons vu précédemment. D'un autre côté, il va vers ces jeunes gens et leurs parents, en se mettant, en quelque sorte, à leur place. Il les soutient, les mobilise et les supplée même, particulièrement en matière d'orientation.

Il évoque ainsi les enjeux de passage : « *niveau CAP, on sait que c'est compliqué (concernant l'implication des parents). Il y en a cinq que j'ai fait, enfin qu'on a fait monter sur du première Bac Pro... Bon je les ai aidés, quoi... Ça n'a pas été facile. Bon, ben certains parents, on les a vus, on a discuté avec eux, mais ils n'ont pas toujours aidé pour faire les dossiers...* ». et nous apprenons plus tard, lors de discussion durant des observations comment il travaille à préparer élèves et parents pendant plusieurs mois, et ce que cela permet ensuite de mobilisation des élèves et d'arguments auprès puis de ses collègues et du Proviseur pour satisfaire à l'entrée de certains élèves de CAP 2^{ème} année, en Bac Pro. De même, nous reviennent en mémoire ces échanges au sujet d'un élève et de sa maman qui ne parvenaient pas à entrer en contact avec le garage qui était envisagé pour une future alternance. Laurent nous dit avoir accordé plusieurs rendez-vous et s'être même déplacé pour accompagner et faciliter les choses, sans doute pour concrétiser les contacts pour cet élève qui « avait le profil d'un alternant ». Mais c'est peut-être bien aussi pour éviter que ne naisse le sentiment, voire même l'expression d'un mépris social, dans l'esprit du jeune homme et de la maman, qui

⁸⁵ Jellab, A. (2008). Les lycéens professionnels : entre l'école et l'emploi, Paris : PUF, Collection "Éducation et société".

⁸⁶ Beaud, S. et Pialoux, M. (1999). *Retour sur la condition ouvrière*, op.cit.

⁸⁷ Jellab, A. (2005). « Le sens de l'engagement dans le métier d'enseignant de lycée professionnel », in *Diversité*, n°142.

ne savait pas comment s'y prendre, sentiment ou expression qui aurait amenuisé la mobilisation de cet élève et annihilé ce projet.

Comme l'indique Jean Yves Rochex et Jacques Crinon dans l'ouvrage qu'ils ont dirigé⁸⁸ : « il ne suffit pas de penser l'égalité comme un traitement identique de tous : il faut penser les médiations nécessaires à la rencontre effective entre les élèves et le savoir » en l'occurrence ici, en prenant également en compte le pouvoir de réaliser les choses. Et nous voyons que cette compréhension et cette prise en compte de la réalité des inégalités amène Laurent à s'engager pour accomplir des médiations cognitives, langagières, didactiques, et même culturelles adaptées à la diversité des élèves. Il s'investit notamment au sein du micro lycée et nous pouvons dire, en l'espèce, qu'il cherche à apporter, dans la classe et hors de la classe, y compris en remobilisant des élèves décrochés, des formes de compensation, nécessaires au cheminement de chaque élève à l'accomplissement de leur projet d'orientation.

Développer l'esprit d'entraide

« Ce côté entraide, c'est ce que je disais un peu l'autre jour. Bon, on travaille par projet. Alors, en fait, on a des projets, maintenant, c'est instauré, on a des chefs-d'œuvre, on a des heures pour ça. Mais moi, dans tous mes projets, moi, mon projet, ce serait peut-être bête, mais il s'appelle : aider l'autre. Donc, c'est dans tous les thèmes. C'est soit un collègue va aider, enfin, un autre collègue, donc, soit deux élèves vont s'entraider, ils vont expliquer à quelqu'un qui a le niveau inférieur comment faire des activités, soit les élèves vont aider d'autres gens... » C'est ainsi que Laurent nous apporte des éléments de synthèse dans la dernière partie de notre entretien, et nous livre d'une certaine manière l'un des fils directeurs de son rapport aux autres et au monde. En énonçant ce petit bout de phrase : « moi, mon projet (...) il s'appelle : aider l'autre », il relie, dans l'après coup, un certain nombre des éléments qu'il a évoqués de manière plus séquencée auparavant, l'entraide entre enseignants, celle qu'il cherche à développer chez les élèves, celle qu'il propose de mener envers autrui. Il parle de ce qui fonde une partie de ses principes éducatifs.

Puis il ajoute une dimension auto-analytique et biographique, qu'il ne faisait qu'effleurer jusque-là : *« Ça vient sans doute de mes convictions personnelles, ouais... C'est personnel. Moi, je dépanne beaucoup Laurent Enfin, je dépannais. Peut-être moins aujourd'hui, mais je fais beaucoup d'entraide à l'extérieur, oui. Oui, oui. Voilà. Mais par différentes manières, dans une association, je fais des petits cours d'initiation en moto. (...) Là, je fais partie d'un petit club de sport à Guéret, mais je suis plus dans l'entraide au niveau du matériel, les aider à animer un gala comme la dernière fois, des choses comme ça. Mais voilà, c'est pour donner, des actions, pour aider, on va dire, pour les autres, quoi. »* Ici, point de mise en scène, mais des précisions afin de permettre à son interlocuteur de comprendre l'importance de ce qui est dit de la vie quotidienne dans ce monde rural où les familles populaires, les amis et les voisins tissent des relations d'entraide, faites de coups de main, de travail partagé, de moments passés à se débrouiller ensemble comme le décrivent si bien Stéphane Beaud et Michel Pialoux, déjà cités ou Olivier Schwartz au sujet des ouvriers du Nord de la France, qui met à jour une économie morale de la solidarité : « on apprend à se débrouiller à plusieurs, dans l'échange, dans l'obligation morale d'aider les siens »⁸⁹.

De même, Daniel Bertaux⁹⁰ et Isabelle Bertaux-Wiame écrivent que cette « entraide est le ciment discret des familles ouvrières rurales, entre solidarité quotidienne et résistance à l'isolement ». Elle s'accomplit par conséquent en une solidarité horizontale, « une solidarité par le bas » comme l'a évoquée Didier Fassin dans plusieurs prises de parole publiques notamment lors du mouvement des gilets jaunes.

⁸⁸ Rochex, J.Y et Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

⁸⁹ Schwartz, O. (1990). *Le monde privé des ouvriers. Hommes et femmes du Nord*, Paris : PUF, coll. « Le lien social »

⁹⁰ Bertaux, D. (dir.). (1981) *Vie quotidienne et rapports sociaux dans la France ouvrière*, Paris : Éditions du CNRS, Collection : « Cahiers du Centre d'études sociologiques »,

Et c'est sans doute de cette inspiration que relève ce qu'entreprend Laurent avec ses élèves : « *Ah oui, oui. Mais je leur rabâche souvent, voilà. Moi, j'en donne plein des anecdotes de ce qui se passe dans la vie de tous les jours, tout ça. Et quand je leur dis que vous avez de la chance, vous êtes en mécanique auto, c'est... Il y a la maison qui coûte cher dans les foyers, il y a la voiture, voilà. Vous êtes là où ça coûte très cher d'entretenir sa voiture, vous pouvez aider. Voilà. C'est... Voilà, c'est... bon... J'essaie d'appuyer, après, c'est pas... C'est pas mon boulot de tous les matins non plus, mais j'essaie quand même de leur faire comprendre que s'entraider, c'est quand même intéressant. (...) Par exemple, on a fait des ateliers pour des personnes de l'ESAT(...)* Toujours sur comment entretenir son véhicule, pour aider ces gens, mais aussi parce que comme ça l'élève se sent aussi capable, lui... A travers ça qu'il soit conscient, qu'il peut aider l'autre. » Ce faisant Laurent permet aux élèves en cours de formation de comprendre qu'ils sont en train d'acquérir des savoirs, des compétences, qui ont de la valeur, pas seulement pécuniaire, même si bien évidemment, ses collègues et lui ne galvaudent pas les enjeux d'insertion et la compréhension des systèmes et mécanisme économiques étudiés, par ailleurs dans des cours en salle. Il essaie de leur faire comprendre, en les mettant en projet, en action, qu'ils sont aussi en position de pouvoir aider, d'apporter quelque chose à quelqu'un. Il les met ainsi en relation avec des publics en situation de vulnérabilité afin de toucher du doigt l'utilité sociale que représentent leurs savoir, leur pouvoir, leur engagement auprès de ces personnes.

Cela alimente sans doute leur « sentiment de capabilité », qui « désigne la manière dont un sujet se représente les possibles qu'il peut effectivement mobiliser dans un contexte donné »⁹¹. Sentiment de capabilité déployé ici dans un cadre éducatif favorisant son déploiement du fait des initiatives, des explicitations et de la cohérence inscrite dans le temps et des échos exprimés par l'enseignant.

Ce qui l'amène, en faisant un un pas de plus, à raccrocher cette ambition aux enjeux curriculaires ainsi qu'à une meilleure reconnaissance de la formation de CAP.

« *Bon, il y a le cours, hein. Moi, je dis bien mécanique auto. On est en bac pro maintenance, mécanique auto ou en bien en CAP... Mais il y a aussi le côté... Ce que je disais l'autre jour... le côté CAP du citoyen... On apprend d'autres choses, les compétences transversales. Donc ça, ça en fait partie. Dans les projets, on peut traiter tout ça* ». Au fil des échanges, y compris lors des regroupements périodiques dans le cadre du projet LÉA, Laurent évoque de lui-même, à plusieurs reprises ces expressions « *CAP citoyen* » ou un « *CAP de citoyen* » qui attirent notre attention, comme celle de certains collègues d'autres établissements. Cela ne saurait pourtant s'arrêter à une formule. Cette évocation mérite en effet des éclaircissements.

Investir l'idée d'un CAP citoyen

Le « *CAP citoyen* » ou « *CAP du citoyen* » n'est pas un dispositif officiel défini et prescrit par le ministère de l'Éducation nationale, au contraire, par exemple, du Parcours citoyen⁹², ou encore de l'enseignement moral et civique (EMC) qui relève des curricula.

En faisant des recherches, notamment sur les sites académiques, nous en voyons apparaître la mention dans des documents présentant des « actions » et « expérimentations » locales. Des établissements parlent de « *CAP citoyen* » en l'inscrivant dans la réalisation du chef d'œuvre, qui assume donc une dimension citoyenne. D'autres, dans l'académie de Limoges, notamment, mettent en lumière l'engagement dans des projets solidaires, des activités en lien avec la connaissance et le respect des droits, l'égalité filles-garçons, les enjeux de la planète, et sont, pour cela, parfois accompagnés par la MLDS, la CARDIE et la DAAC.

Ces initiatives visent à valoriser la dimension citoyenne des formations en CAP, tel que l'envisage la réforme de la voie professionnelle (2018). Il s'agit bien de montrer comment on y forme des citoyens responsables, engagés, capables d'initiative, pouvant et désirant contribuer à « faire société ». Cette expression « *CAP citoyen* » est donc utilisée à des fins pédagogiques et éducatives, plus que comme un programme. Son

⁹¹ Crêt, B. (2018). « Les capacités : un cadre d'analyse des politiques éducatives ? », in *Éducation et socialisation – Les cahiers du CERFEE*, n°48.

⁹² Voir, à ce sujet, le Bulletin officiel n°30 du 23 juillet 2015 sur le Parcours citoyen

utilisation montre, dans le même temps, que l'on vise à lutter contre l'assignation à l'échec scolaire et que partout, les élèves sont invités à s'emparer de questions sociétales et à agir. Entre informations et « récits de nécessité »⁹³, elle alimente sans doute, aussi, mais de manière non officielle, le narratif de l'Education Nationale, à savoir l'ensemble de discours et de mises en récit stratégiques et symboliques, destinés à orienter les représentations du système éducatif et à produire de l'adhésion et de la confiance, aidant parfois à légitimer des réformes...

Toutefois, à l'échelle du lycée de P., si le projet d'établissement fait bien place aux mentions « citoyen » et « parcours » et indique des éléments concourant à la valorisation des formations de CAP, dans ses axes et objectifs, nous ne retrouvons pas l'expression « CAP citoyen » ou « CAP du citoyen ».

C'est donc que les choses se cristallisent à un niveau infra. Celui au sein duquel Laurent porte et partage des projets et des actions avec certains de ses collègues. Et les précisions qu'il énonce nous permettent alors de mieux comprendre ce qui se joue et comment cela se joue : *« Mais l'idée, l'entraide, oui, vers chez nous, je trouve que ça se perd un peu. Donc voilà, j'essaie d'inculquer ça. Mais c'est... Après, c'est là qu'on déborde un petit peu notre rôle d'enseignant mécanique auto. Mais bon, tant pis. Voilà, moi, je le fais (...) Si on est dans le CAP du citoyen, on déborde pas vraiment. (...) Mais je pense qu'avant d'être un petit mécanicien, il faut déjà qu'il soit un petit bonhomme qui sache un petit peu ce qui se passe autour de lui, qui sache qu'il peut aider quand même Pierre-Paul-Jacques à côté. Et puis après, il peut être aussi mécanicien auto, c'est vrai. Mais moi, juste former un élève qui soit juste bon à monter des pneus, ça, c'est pas mon... Non, ça, c'est pas mon état d'esprit. Il peut monter des pneus, mais aussi, bon, dépanner son voisin qui est en panne à côté de chez lui, dire bonjour le matin quand il arrive, être à l'heure, être poli ».*

Ce qui nous interpelle d'abord c'est l'emploi du mot « inculquer » qui renvoie à une relation descendante, assez unilatérale, qui ne s'articule pas vraiment avec la posture, les manières de faire de cet enseignant. Maladresse, usage impropre du terme, ou bien, malgré tout l'idée que des choses apparaissent relativement impératives ? Peut-être cela doit-il être mis en relation cette entraide et cette solidarité recherchées qui résonnent dans l'esprit de plusieurs chercheurs comme une obligation morale. Peut-être s'agit-il aussi, par imprégnation de cette homologation de condition de baliser une voie que l'enseignant pressent plus pertinente à suivre... Mais il y a les manières de dire et les manières de faire et il nous semble, sur ce point que l'ambiguïté ne tient finalement pas très longtemps...

Parlant ensuite de ce qui « déborde », Laurent assume bien entendu ce dépassement ponctuel, des seuls attendus curriculaires, mais aussi le temps passé à développer des « compétences transversales » qu'il pointait précédemment, ainsi que cette capacité à comprendre ce qui entoure les élèves et les gens qu'ils côtoient. Ce qui, selon lui est tout aussi important que de savoir « monter des pneus ». Aziz Jellab discute d'ailleurs de cet enjeu éminent de socialisation civique. Selon lui « la formation professionnelle scolaire ne saurait se réduire à la seule employabilité »⁹⁴. Il insiste par conséquent sur l'importance de reconnaître les élèves de CAP comme des « futurs » citoyens, capables de participer à la vie de la cité. Il nous semble bienvenu d'insuffler cette idée qu'au sein de l'Ecole, pour des élèves de CAP, aussi, le processus d'accompagnement doit pouvoir se poursuivre afin de leur permettre une participation réelle et éclairée à la vie démocratique.

Laurent parle enfin de cet environnement rural comme d'un espace marqué par la proximité, l'interconnaissance, et cet esprit de solidarité qui est une ressource dans un monde heurté, où tout coûte cher. Il met donc en avant ce souci d'autrui, ce service que l'on peut rendre, faisant fi des distinctions culturelles, politiques ou religieuses, pour ce qui le concerne. Ce que les réflexions de Jean Viard mettent également en avant : « dans les villages, on s'aide parce qu'on se connaît, pas parce qu'on a les mêmes idées

⁹³ Lessard, C. et Baron, G.-L. (2014). « La régulation des systèmes éducatifs : entre argumentation et instruments », in *Revue française de pédagogie*, n°189.

⁹⁴ Jellab, A. (2019). « Réformer la voie professionnelle scolaire. Une réponse aux difficultés d'insertion et de reconnaissance sociale ? », in *Revue française de pédagogie*, n°208.

»⁹⁵, au-delà des appartenances politiques ou idéologiques, même s'il sait, nous en avons parlé, que sur son territoire aussi, les votes se polarisent vers des propositions qui sont parfois très marquées par des formes d'exclusion de natures diverses.

Reprenant l'exemple de l'ESAT, Laurent conclut son propos en parlant de la fierté que procure ce type d'engagement et des apports en termes d'utilité et de cohésion sociale, de reconnaissance et de sentiment d'appartenance : « *Eux, ils sont fiers. En fait, quand on a fait des actions, ils sont quand même très fiers, oui. Comme l'action, enfin, l'une des plus grosses qu'on avait fait, c'était avec les personnes de l'ESAT, où j'avais 10 élèves de CAP et qui ont vu devant eux une soixantaine de personnes défiler sur plusieurs ateliers de prévention routière. À la fin, quand la journée était finie, ils étaient rincés. Ils avaient beaucoup travaillé, ça leur demandait beaucoup d'efforts, mais ils étaient hyper fiers d'eux. Non, non, je pense que... Je suis sûr, de toute façon, que ça leur apporte, ça c'est clair.* » Bernard Charlot l'a en effet bien montré, dans de nombreux écrits : « ce que l'élève attend de l'école, c'est qu'elle lui permette de se construire une place, une identité, une reconnaissance. »⁹⁶

Les attendus de cette dynamique de CAP citoyen s'inscrivent donc moins dans un affichage qu'au travers d'actes concrets. Sébastien Pesce pointe d'ailleurs l'intérêt d'étudier les relations fines entre les apprentissages, l'éducation et l'engagement citoyen, enfin les territoires au sein desquels cela se développe. Ses travaux peuvent sans doute nous aider à penser un « *CAP citoyen* » enraciné dans le local.

A ce stade, ce qui est mis en œuvre est davantage, sous tendu par les intentions et la grille de lecture de l'enseignant qui associe, organise et mobilise pour cela, collègues et élève. « Il ne s'agit pas de séduire pour manipuler, mais de susciter le désir d'apprendre. L'adulte éducateur est un entraîneur... parce qu'il est lui-même entraîné » nous dit Philippe Mérieu⁹⁷.

Cohérence des initiatives de Laurent et de certains de ses collègues, qui donnent de la consistance à ses projets et à cette démarche pédagogique et éducative. En mettant en relation les élèves avec le monde qui les environne, en les amenant à faire et réussir des choses apprises en formation, ils valorisent aussi leurs parcours en milieu rural. Des parcours de jeunes gens engagés dans des formations professionnelles, qui bénéficient aussi de cette proposition de penser la citoyenneté comme une compétence située, développée à travers des projets ancrés localement.

Entraîneur, entraîné, mais aussi, à coup sûr, entraînant pour celles et ceux qui entourent Laurent car ils ont confiance en lui et parce qu'il leur donne envie d'agir ensemble...

III.2. Les portraits de lycéen.nes

Lors des premiers échanges au sein des établissements, mais aussi via les entretiens semi-structurés approfondis avec les DDFPT, les équipes ont relevé de manière récurrente la difficulté des jeunes à franchir la « transition professionnelle », en particulier des élèves qui intègrent la voie CAP après le collège : développer une persévérance scolaire, s'approprier les cadres normatifs du métier préparé (gestes, postures, pratiques, savoir-être, etc.), se confronter au monde de l'entreprise en stage et lors des premières insertions, développer un rapport d'affiliation (Moreau, 2012) aux savoirs scolaires et professionnels, etc. Le souhait de « faire parler » ces jeunes de leur rapport à la formation et au

⁹⁵ Viard, J. (2012). *Le nouvel âge des campagnes*, Éditions de l'Aube, coll. « Monde en cours ».

⁹⁶ Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris : Anthropos, coll. « Éducation et société »

⁹⁷ Mérieu, P. (1999). *Le maître, ce héros*, Paris, ESF.

métier s'est dessiné autour de quatre profils d'aspirants au CAP : ceux qui viennent, ceux qui restent et continuent, ceux qui quittent, ceux qui sortent.

L'élaboration collective de « portraits au long cours » d'élèves de CAP, via un suivi d'élèves sur 2 années entre le printemps 2023 et le printemps 2025, a donc été décidée pour documenter : (a) les antécédents socio-scolaires, les déterminants et motifs de leur orientation vers le LP ; (b) les attraits/répulsions et les (dés)affiliations à leur formation et leur métier avec, en creux, les « supports identificatoires » (Jacques, 2020 ; David, Fatet, Jacques et Lemoine, 2025) qui s'activent dans leur parcours, en amont et pendant leur formation ; (c) les forces didactiques et institutionnelles centripètes qui fidélisent ceux qui persévèrent voire poursuivent leur formation post-CAP (incitations, effets d'établissement) /vs/ les forces centrifuges qui agissent sur certains départs (appât du salaire d'apprenti, insertions dans d'autres métiers, etc.).

En d'autres termes, l'analyse des parcours de scolarité et de formation des lycéens professionnels de CAP des établissements enquêtés visait initialement à saisir à l'échelle micro, autour d'un certain nombre d' « études de cas » (Dumez, 2016), les caractéristiques de la population d'aspirants au CAP en LP (élèves et apprentis des UFA intégrées⁹⁸) du territoire enquêté, en recueillant leurs propriétés socio-scolaires, leurs expériences de la scolarité, de la formation, du travail et du métier, via une approche compréhensive (Gonthier, 2004) par entretiens semi-structurés au cours de leur CAP puis des réinterrogations à t+ 2 ans. Si les objectifs (a) et (b) ont pu être assez finement documentés, la perspective (c) présente des résultats plus discrets, en l'état des matériaux que nous avons pu recueillir ; notamment parce que le corpus longitudinal de ré-interrogations a été complexe à constituer, comme nous le présenterons infra.

III.2.1. Une méthodologie en deux temps

A la fin de l'année civile 2022, nous avons sollicité les personnels de direction et les CPE des établissements pour organiser des entretiens avec des lycéennes et lycéennes de CAP, issus de diverses formations et ayant des caractéristiques variées (origine scolaire, résultats, types de stages réalisés, statut élève/apprenti). Le « recrutement » de nos jeunes enquêtés a donc été laissé à la libre appréciation de nos partenaires, en fonction de leur consentement, de leurs disponibilités sur les journées où nous pouvions nous rendre dans les lycées. On ne peut écarter l'hypothèse d'un « biais de sélection » (Heckmann, 1979) d'élèves dotés de dispositions à nous répondre, ou choisis pour représenter positivement l'établissement ; ainsi, notre corpus présente trois jeunes de bac pro, remarquables par leur réussite ou leur visibilité dans l'établissement (délégué européen ; élève issue de l'ASE⁹⁹ ayant poursuivi post CAP EPC vers le bac pro commerce ; élève s'orientant à l'université après son bac pro). Il n'en reste pas moins que les 34 élèves interviewés reflètent la diversité socio-scolaire des LP enquêtés (en termes de représentativité des filières de l'établissement, en termes de proportion de garçons et filles en fonction des populations d'établissement à dominante masculine et féminine, avec certains répondants étant issus de SEGPA, avec une variabilité des résultats scolaires, etc.).

Au printemps 2023, nous avons réalisé les entretiens avec les 34 jeunes indiqués par les équipes pédagogiques, dans les locaux des lycées, dans une pièce mise à notre disposition pour permettre la confidentialité des échanges. Selon les LP, les entretiens se sont déroulés en journée (heure de permanence, pause méridienne) ou à en soirée à l'internat. Les élèves volontaires avaient été

⁹⁸ Unité de formation d'apprentis

⁹⁹ Aide sociale à l'enfance

informés du rendez-vous par l'équipe de vie scolaire et, hormis deux défections pour cause d'absence le jour J, tous les rendez-vous ont été honorés. Pour caler notre grille et harmoniser notre guidance des entretiens, nous avons conduit les deux premiers entretiens en binôme de chercheurs ; les autres ont été menés par un.e seul.e chercheur.e. Nous avons privilégié des entretiens individuels, mais, selon le temps imparti, nous avons aussi réalisé deux entretiens de duos d'élèves. Les entretiens ont duré entre 20 et 53 minutes, avec une moyenne de 32 minutes.

Le guide d'entretien débutait par une présentation de l'élève et de son parcours scolaire, suivie d'une partie sur son vécu de la formation au lycée et ses expériences en entreprise (stages ou alternance) ; les perspectives post-CAP et les représentations d'avenir professionnelles étaient ensuite abordées ; une partie liée à la vie personnelle (famille, loisirs, mode de vie) concluait l'entretien (voir guide en annexe 11).

Ces entretiens ont été retranscrits par un groupe d'étudiants de licence 3 des Sciences de l'éducation et de la formation, dans le cadre du module « approches biographiques » conduit par Marie-Hélène Jacques. Par binôme, ces étudiants ont aussi procédé à une première analyse de chaque entretien, en appui sur les contenus du cours (voir un exemple en annexes 12A et B). Puis, en 2024, ces retranscriptions ont été ré-appropriées par des étudiants de Master 1 dans le cadre du module « Chantier de recherche » conduit par Marie-Hélène Jacques. Un travail collectif a permis la réalisation d'une base de données formalisée sous Excel (voir la version PDF en annexe 13, anonymée à des fins de publications), répertoriant et harmonisant les variables recueillies¹⁰⁰. Cette base de données constitue aujourd'hui un outil synoptique, permettant de sélectionner certains champs pouvant faire l'objet d'analyse spécifiques. Par exemple, l'analyse des fréquentations (variables « métiers de l'entourage » et « réseau » de la base de données), des loisirs (variable « loisirs » de la base de données) et des pratiques spatiales (variable « rayon géographique des activités » de la base de données), a fait l'objet d'un focus particulier pour produire l'article présenté supra (voir annexe 8) intitulé *Lycéens professionnels de la ruralité : pratiques spatiales et supports identificatoires, deux variables explicatives des assignations socio-scolaires ?*

De manière plus transversale, les analyses de ces premiers entretiens réalisés avec 34 lycéen.nes des cinq LP dont le recrutement est le plus rural (voir note 18) pointent la dimension de l'écart entre des représentations initiales du métier dans certaines filières, avec des dispositions forgées par des expérimentations issues de la sociabilité juvénile ou de la sphère domestique et la réalité des métiers nécessitant parfois une haute technicité (ex : la mécanique). En ce sens, certaines des pistes déjà mises en œuvre dans les établissements tentent de pallier cet écart, avec des immersions renforcées, avant l'orientation, en particulier une formalisation plus régulière de la liaison SEGPA/LP avec des dispositifs expérimentés sur 3 LP afin de fiabiliser les représentations du métier et les perspectives que les jeunes y associent.

Par ailleurs, les jeunes plébiscitent l'importance du temps laissé pour apprendre, pour se tromper, pour transférer (de l'atelier à l'entreprise) et transposer (notamment des savoir-faire acquis hors école) ; ce qui pointe le rôle primordial de l'attention bienveillante et étayante du tuteur de stage, de la progressivité des tâches confiées avec des jeunes en difficultés, confirmant des résultats produits par ailleurs sur « l'intelligence tutorale » (Agraz, 2023). Les jeunes apprécient aussi

¹⁰⁰ Y ont contribué : Nadine Akoum ; Ali Azza ; Laetitia Barret ; Chiara Chevallier ; Frédéric Galland ; Roihamatou Houmadi ; Alida Kaneza ; Phoebee Lafaye ; Nouha Mirahje ; Salima Said

d'expérimenter le « vrai travail » et non pas des tâches périphériques : en ce sens le chef d'œuvre que certains élèves ont eu fierté à nous montrer lors de nos visites d'établissements, est un support de reconnaissance ; la journée académique du chef d'œuvre le 10 mai 2023 au rectorat de Limoges en a été une belle démonstration.

La question de la reconnaissance de certaines qualités non-curriculaires, vécue par les élèves, constitue un autre résultat probant, autour de deux figures d'élèves : (a) des bons élèves dont ces compétences sont mobilisées et reconnues (ex : ils deviennent ambassadeurs anti-harcèlement) ; des élèves « déviants » qui se ré-affilient au LP grâce à certaines de ces qualités, valorisées par l'établissement, et donc sources de résilience scolaire lorsqu'elles sont mises au bénéfice du collectif (ex : démonstration de slam, être guide aux journées portes ouvertes du LP ; des élèves moins à l'aise peuvent aussi assumer des responsabilités éducatives, comme un jeune ambassadeur face au harcèlement, moyen au plan des apprentissages qui est aussi un ancien harceleur).

Afin de saisir le devenir post-CAP des 34 répondants à t+ 2 ans, à savoir début 2025, nous avons sollicité chaque établissement afin de reprendre contact téléphoniquement avec les élèves initialement interrogés. A l'heure actuelle, seuls 8 jeunes parmi ceux interviewés ont pu être ré-interrogés post-CAP (7 par téléphone et 1 au LP où il poursuit ses études) : ce faible effectif s'explique par la plus ou moins grande réactivité ou acceptation des équipes de vie scolaire à nous communiquer les coordonnées des (ex-)élèves (2 LP l'ont fait en demandant préalablement le consentement aux élèves ou ex-élèves) ; mais aussi par des non-réponses à nos SMS de reprise de contact (6) malgré ces précautions ; ou encore par un effet de sélection poussant les équipes de direction à valoriser certains parcours et à éluder les parcours d'échec (1 LP a « négocié » les élèves à ré-interroger ; comme les 2 LP restants, il n'a toujours pas donné suite quant aux contacts). De ce fait, les 8 jeunes ayant accepté un entretien à t+2 ans post-CAP (6) ou post bac pro (2) sont plutôt « en réussite », tous ayant validé leur diplôme initial : 2 sont en emploi, 1 est en service civique, 2 poursuivent leurs études au sein du même LP, 2 les poursuivent dans un autre établissement, 1 par correspondance. Ces ré-interrogations ont porté sur la situation scolaire ou professionnelle actuelle du jeune, son rapport (rétrospectif ou actuel) à la formation et au métier exercé, sa situation personnelle (voir annexe 14) ; elles permettent de réaliser les « portraits au long cours » (Jacques, 2020) des répondants. Contrairement aux acteurs scolaires dont les noms ont été conservés, tous les prénoms des jeunes répondants ont été anonymés.

III.2.2. Flavie : une insertion locale après un CAP AEPE¹⁰¹

Lors de notre premier entretien, en février 2023, Flavie a 17 ans et va avoir 18 ans en août. L'entretien se déroule à l'internat du lycée Delphine Gay en même temps que celui de son amie Nora en CAP coiffure. Flavie est en deuxième année de CAP Accompagnant éducatif petite enfance au lycée professionnel Delphine Gay de Bourgneuf.

Dès la maternelle, Flavie rencontre des difficultés, car sa professeure « *l'avait laissée de côté* » et elle « *avait du mal à suivre* ». Elle a également souffert de harcèlement. Pour cette raison, elle a passé deux ans dans une école privée, en grande section et en CP, une classe qu'elle a redoublée.

¹⁰¹ Portrait rédigé à partir du texte de Nadine AKOUM et Nouha MIHRAJE, étudiantes en Master 1 Diversité Education Francophonie, université de Limoges, qui ont effectué la réinterrogation de Flavie.

En primaire, elle a été accompagnée par une AVS (Auxiliaire de vie Scolaire). Puis, au collège, Flavie est allée en SEGPA à Bellac où elle suivait des cours en atelier, incluant « *l'entretien des locaux* », entre autres.

Flavie a intégré la filière Petite Enfance qui était son premier choix : elle n'apprécie pas les matières générales telles que le Français et l'Histoire. Elle préfère les matières professionnelles, et la pratique au théorique.

Lors de la réalisation de son chef-d'œuvre, Flavie a dû créer des activités à l'école maternelle de Bourgneuf. Ils étaient deux à trois lycéens par groupe, et chaque groupe était constitué de cinq enfants. Ils ont mis en place un labyrinthe, un quizz et un goûter. Le quizz était l'activité que Flavie avait réalisée avec son amie ce jour-là. Il y avait aussi d'autres activités, comme le jeu du bérêt, le « chamboule-tout », des contes et des mimes.

Flavie a dû écrire avec son amie les questions du quizz sur la thématique des animaux et de Disneyland, en cherchant sur internet : « *On est allées sur internet et on a un peu fait à notre manière. C'était sur les animaux, Disney et des dessins animés. Par exemple, on demandait : "Quel animal produit de la laine ?" et les enfants devaient retrouver le mouton parmi les images.* »

Flavie est plutôt positive concernant son CAP, qui se passe bien. Si elle est prise, elle souhaiterait poursuivre avec un bac pro AEPA (Animation enfance et personnes âgées) à Polaris dans la ville de Limoges.

Au cours de cette année en CAP, Flavie a effectué des stages dans une école maternelle de sa commune, au Dorat, celle où elle avait été lorsqu'elle petite. Elle y a effectué ses premiers stages alors qu'elle était en quatrième et en troisième SEGPA, puis à nouveau l'année précédant l'entretien, avec des retours positifs sur ses expériences de 15 jours et d'un mois. Elle a réussi à obtenir ce stage en allant directement voir la directrice de l'école pour lui en faire la demande. Cette démarche a été facilitée par le fait que la directrice la connaissait déjà, Flavie ayant effectué sa scolarité dans cette école. Ses bonnes notes et les appréciations positives qu'elle avait reçues ont également joué en sa faveur, ce qui a encouragé l'école à l'accueillir de nouveau en stage : « *Ben j'ai été voir la directrice, mais elle me connaissait déjà parce que c'est où que j'étais à l'école. Du coup j'étais connue et tout ça. J'ai eu des bonnes notes, des bonnes appréciations. Du coup, ils m'ont prise.* »

Durant sa deuxième année de CAP, Flavie a effectué un stage d'un mois dans une école maternelle à Magnac. Ce stage s'est très bien déroulé. Au début, elle ressentait une certaine appréhension, car elle ne connaissait pas les locaux. Cependant, grâce à un bon encadrement, elle a rapidement pris ses marques et a obtenu de très bonnes notes ainsi que d'excellentes appréciations. Les encouragements qu'elle a reçus l'ont motivée à poursuivre son objectif de devenir ATSEM : « *J'avais peur parce que je ne connaissais pas les locaux et tout ça. Mais ils m'ont bien encadrée et j'ai eu des bonnes appréciations et tout ça... et ça m'a bien motivée encore plus à continuer. Ils m'ont dit que j'avais des capacités pour devenir ATSEM.* »

Les encadrants lui faisaient confiance, y compris la directrice. Dès le deuxième jour de stage, elle a même pu encadrer seule un groupe d'enfants pour une activité cuisine. Sa tutrice, bien que présente dans la classe voisine en cas de besoin, lui a laissé une grande autonomie.

À la suite de ce stage, Flavie doit désormais effectuer un stage obligatoire en crèche. Mais, elle se voit davantage en tant qu'ATSEM et se projette dans ce métier car elle apprécie le contact avec les enfants, bien qu'elle soit moins à l'aise au contact des bébés. *« C'est comme ça. Moi je l'ai vécu étant petite. Et même maintenant, les enfants, ils me cherchent beaucoup, nous, quand il y a un souci, et tout ça. Du coup, c'est le contact avec les enfants parce que j'aime bien le contact avec les enfants, mais pas les bébés, parce que c'est pas pareil. Les contacts des enfants par exemple, de trois, deux ans...c'est mieux. Ils viennent nous voir, ils nous font des câlins et tout ça. C'est un jeu de confiance et tout ça. Du coup, on est comme une deuxième maman. »* En revanche, son dernier stage en maternelle ne s'est pas bien passé, notamment en raison de sa relation avec la maîtresse.

Flavie peut compter sur l'aide de sa mère pour compléter ses conventions de stage et contacter les établissements afin de faire ses demandes de stages. Elle est également soutenue par sa sœur pour la rédaction de son CV. Sa mère était aide à domicile, et a changé de métier il y a trois ans pour devenir assistante maternelle à domicile. Son père, quant à lui, est agriculteur et ouvrier dans l'élevage. Sa sœur a suivi un BTS Assistante de Petite et Moyenne Entreprise au Lycée Valadon de Limoges, avant de poursuivre avec un CAP Esthétique à Terrade.

Flavie quitte parfois la région du Limousin pour voyager avec sa famille à Royan ou sur l'île d'Oléron. Pendant les vacances, elle retrouve sa meilleure amie, actuellement en classe de troisième au collège. Cette dernière habite au Dorat et est scolarisée en SEGPA à Bellac.

Flavie pratique le football avec l'équipe senior du Dorat, où elle joue en tant qu'attaquante. Elle trouve cela un peu compliqué, car les autres joueuses sont plus âgées qu'elle.

A la date de ce premier entretien, lorsque Flavie se projette dans le futur, elle s'imagine soit dans la région parisienne, peut-être avec une vie de famille, soit dans le sud. Cependant, elle ne se voit pas exercer le métier d'ATSEM toute sa vie. Pour l'instant, elle n'a pas d'autres idées de métiers : *« Oui mais pas toute ma vie après, parce que ça demande beaucoup de physique, le dos et tout ça, il souffre. J'ai déjà des problèmes de dos à 17 ans alors... »*

Lors de notre deuxième entretien par téléphone, en février 2025, Flavie a désormais 19 ans ; elle ne se souvient pas de notre première rencontre.

Son CAP s'est bien passé et elle l'a validé. Elle en est satisfaite. Après son CAP, elle a débuté un Bac Pro SAPAT (Services aux Personnes et Aux Territoires), mais elle a arrêté car elle n'a pas du tout aimé : *« C'était plus des cours sur les personnes âgées et le niveau scolaire était trop élevé. J'avais des mauvaises notes donc je ne travaillais pas »,* dit-elle.

Flavie est restée peu de temps sans solution. En effet, elle effectue actuellement un service civique à l'école maternelle de sa commune et travaille également dans le centre de loisirs communal les mercredis et pendant les vacances scolaires. Pour son contrat de service civique, elle a été prise parce qu'elle avait effectué des stages dans cette école pendant son CAP Petite Enfance et qu'elle y est connue : *« C'est l'ATSEM de l'école qui est venue me voir et elle m'a proposé un poste en service civique. »* Elle aime toujours s'occuper des enfants, cela lui fait plaisir, comme elle l'a mentionné lors de son premier entretien : *« On est comme une deuxième maman »*. De plus, bien que Flavie ait maintenant le permis de conduire, elle déclare : *« L'école est en face de la maison de mes parents, c'est pratique. J'y vais à pied. »*

Quant à son emploi au centre de loisirs, son CAP a joué un rôle important, car il lui a permis de « *travailler sans avoir le diplôme du BAFA* ». C'était initialement un emploi d'été, mais le directeur « *m'a rappelée pour que je continue avec eux* ». Ainsi, Flavie est occupée à temps plein, alternat entre son service civique et ses horaires au centre aéré.

Pour ses loisirs, Flavie continue de pratiquer le football, comme elle le faisait lors de son CAP. Elle vit toujours au Dorat, chez ses parents. Elle n'est pas en couple et elle n'est pas intéressée par la politique mais « *je vote, simplement parce que c'est un devoir* ».

Après la fin de son contrat de service civique, elle « *ne pense pas qu'ils vont le renouveler* », mais elle espère qu'ils lui proposeront un contrat de travail à l'école. Quant à son contrat au centre de loisirs, il arrive également à terme, et elle espère qu'il sera prolongé. Si cela se concrétise, elle se concentrera uniquement sur cet emploi qui a, au final, sa préférence. Pour l'avenir, Flavie veut « *continuer à travailler et réussir dans ma vie* ». Un autre emploi, dans d'autres régions ? : « *Cela ne me dérangerait pas.* »

Un tel éloignement, fantasmé alors qu'elle était en CAP, reste aujourd'hui plus nuancé. Indéniablement, Flavie mesure la valeur de son petit « capital d'autochtonie » (Renahy, 2010) : un CAP « *grâce auquel* » elle a un travail, décroché par interconnaissance locale, soutenu par sa posture sérieuse et par sa proximité qui la rend disponible... autant de facteurs favorables à sa prime insertion. Comme l'ont montré Sophie Orange et Fanny Renard (2022) concernant les jeunes femmes qui « *tiennent la campagne* » en occupant les emplois de services et de proximité qui résistent à la désertification des espaces ruraux, elles « *tiennent [aussi] à la campagne* », à son mode de vie et aux solidarités intergénérationnelles qui constituent des ressources indéniables d'insertion et de stabilisation sociales. Etre sollicitée par une ATSEM locale, être « *rappelée* » par le directeur du centre de loisirs entérinent, dans la situation de Floriane, ce que ces auteurs démontrent : « *les institutions locales comme l'école, les missions locales, [les EHPAD], les collectivités territoriales* », de la campagne tiennent aussi à ces jeunes femmes et « *n'ont pas intérêt à ce qu'elles la quittent* » (ibid. p. 216).

II.2.3. Mélissa : Un CAP EPC comme « valeur d'échange »¹⁰² vers un emploi en EHPAD¹⁰³

Lors du premier entretien réalisé le 27 mars 2023, Mélissa à 17 ans. Elle est alors en première année de CAP EPC (Équipier Polyvalent de Commerce) au lycée professionnel Jean Jaurès à Aubusson. Mélissa nous explique que cette formation comprend deux stages par an. Elle n'est pas interne et se rend chaque jour à son lycée par ses propres moyens. D'emblée, Mélissa évoque le magasin proposant des produits locaux qui se trouve dans l'enceinte même de l'établissement scolaire¹⁰⁴, où les élèves peuvent mettre en pratique leurs compétences théoriques dans un environnement réel. Elle considère son orientation en CAP comme une réussite et se montre satisfaite de son parcours scolaire : « *Je suis très heureuse, je suis pas déçue du lycée, euh, j'ai des bons résultats... Très bons résultats, j'ai 15,55 de moyenne... Je suis moins en difficulté... Je révise pas beaucoup à la*

¹⁰² In Maillard, F. (2016). La réforme de la voie professionnelle : une politique scolaire ? *Carrefours de l'éducation*, 41, 151-168.

¹⁰³ Portrait rédigé grâce au texte de Mirna ACHJI et Chiara CHEVALLIER, étudiantes en Master 1 Diversité Education Francophonie, université de Limoges.

¹⁰⁴ Voir la monographie du lycée d'Aubusson présentant le « Magasin d'application »

maison, mais j'écoute beaucoup en cours » Avant d'intégrer ce CAP, Mélissa était scolarisée en SEGPA au collège à Châtelus-Malvaleix. Cette orientation est principalement due à ses difficultés scolaires. Cependant, elle a bien vécu sa scolarité, notamment par la réalisation de stages qu'elle a pu effectuer dans le domaine de la vente. Elle précise que c'est un domaine qui l'intéresse depuis l'enfance : *« Et à la maternelle, puis j'ai remarqué que c'était la vente qui m'intéressait plus que tout »*.

Au cours de sa première année de CAP, elle a réalisé un premier stage dans une enseigne alimentaire qui s'appelle "Netto" : *« J'suis allée à Netto à Aubusson, j'suis allée à l'accueil, j'ai demandé, on m'a dit d'aller voir, j'ai demandé et ils m'ont tout de suite prise »*. Elle prévoit d'effectuer un deuxième stage en juin dans une entreprise qui vend du miel "aux délices des abeilles" : *« Et puis là au mois de juin, j'vais aller au Délice des Abeilles à Gouzou »*. Mélissa a obtenu ce stage, car son père connaissait une personne qui travaillait au sein de cette entreprise : *« Et puis pour Délice des Abeilles mon papa connaissait bien le monsieur donc on a demandé et il a bien voulu me prendre »*.

Lors du premier entretien, Mélissa vit chez ses parents : son père est couvreur à Évaux-les-Bains, à la suite d'une formation à l'AFPA de Guéret, il a commencé à travailler dans la rénovation de bâtiments historiques ; sa mère, quant à elle, a travaillé au sein d'un EHPAD, et a effectué elle aussi une formation à Montluçon. Malheureusement, à la suite de cette formation, elle n'a pas trouvé de travail. Ainsi, elle est revenue à son emploi initial au sein d'un EHPAD. Par la suite, elle a dû cesser son activité professionnelle pour raisons de santé. Mélissa a deux sœurs et un frère qui sont tous insérés professionnellement : l'une de ses sœurs travaille en EHPAD, l'autre sœur est assistante maternelle, tandis que son frère est routier. Mélissa est donc la dernière de la fratrie et évoque le fort attachement qu'elle porte à sa famille, en effet elle est très proche de celle-ci : *« J'aime beaucoup faire de la moto avec mon papa, j'suis très familiale. Je, j'vais jamais voir des amis. J'suis très dans mon cocon avec mes parents... Là, mon papa est parti en déplacement, ça nous fait bizarre parce qu'on est toujours tous les trois... On n'est jamais séparés ou autre euh... Je fais beaucoup de choses avec eux que, qu'aller voir des amis ou autres... Je vais beaucoup au Portugal voir mes grands-parents, J'ai ma mamie, mon papi, ma tata »*.

Comme dit précédemment, Mélissa a fait son stage chez Netto, elle évoque néanmoins un bilan mitigé ; en effet, cette expérience professionnelle l'a marquée ; elle a apprécié les différentes tâches qu'elle a pu réaliser : *« J'étais bien professionnelle. Donc j'ai fait du facing, j'ai fait du rayonnage, euh j'ai fait de l'arrivage sec, j'ai conseillé des clients, enfin dans un p'tit caddie qui se plie et on met et puis chaque fois qu'on regarde on ouvre le carton et on va le mettre en produit et si il est pas en rayon on va les... on va prendre un zébra, qui sert à l'étiqueter... Et après imprimer le prix et le mettre en rayon, on fait le rayonnage, on rapproche les produits pour éviter qu'ils soient derrière pour les personnes. Oui, ça m'a beaucoup plu »*. Toutefois, Mélissa garde un mauvais souvenir de sa tutrice de stage, avec qui elle a rencontré certaines difficultés, dues principalement au non-respect du rythme d'apprentissage : *« Euh... Ma tutrice s'appelait X, c'était très compliqué avec elle. Elle était très... Elle voulait que je me dépêche... Elle voulait ... J'avais pas fini de faire les choses qu'elle me disait de me dépêcher... Que j'étais pas assez dynamique... Enfin plein de choses comme ça. Un peu compliqué avec elle, mais quand j'étais toute seule ou avec une autre collègue et bah elle était... J'étais mieux quoi, euh pas beaucoup, euh, c'était, fallait se dépêcher parce que le matin, j'arrivais vers euh six heures pour être à sept heures, et euh bah, on faisait du stock-gel, on mettait les produits qui venaient d'arriver euh... Comme du, de l'arrivage sec, mais en congelé, et fallait se dépêcher...*

Beaucoup... Quand je lui demandais, elle me disait, c'était là, j'arrivais pas à trouver, c'était très compliqué à suivre, pénible... ». Malgré cela, Mélissa a pu compter sur sa collègue de travail qui a su l'accompagner avec bienveillance et lui a permis de comprendre les tâches qu'elle effectuait : « J'avais euh... X qui m'a aidé à faire l'arrivage sec... Qui m'a bien tout expliqué... Qui m'a, qui m'a expliqué comment faire correctement le facing, le... Et puis plein de choses... On faisait ensemble, au début, elle me montrait et après, on faisait ensemble. Et après bah j'ai fait petit à petit toute seule, et j'allais dans les rayons comme ça et faire ».

L'expérience professionnelle de Mélissa fait écho aux travaux d'Antoine Agraz (2020) : en effet, il se questionne sur le décalage entre le rythme d'apprentissage des jeunes et les attentes des encadrants. Le vécu de Mélissa illustre les difficultés qu'elle a rencontrées face aux exigences professionnelles imposées par sa tutrice de stage. Néanmoins, elle a pu bénéficier d'un « environnement facilitateur » (ibid.) qui a été possible par X, qui a pris le temps de lui expliquer les tâches et de l'accompagner avec bienveillance. Cet accompagnement plus attentif a permis à Mélissa de s'engager davantage dans son apprentissage. Quand elle était avec sa collègue, Mélissa ne réalisait plus les tâches de façon pressante et automatique, cela lui permettait d'en comprendre le sens, ce qui rejoint les réflexions d'Antoine Agraz sur la nécessité de repenser les critères d'évaluation en stage, en valorisant encore plus l'engagement et la progression des apprenants, à savoir la « logique d'apprentissage » plutôt que la seule « logique de productivité » assujettie à cette idée de rentabilité.

À la fin de ce premier entretien, Mélissa évoque son projet d'orientation, elle aimerait se diriger vers la vente, ou souhaiterait créer sa propre entreprise, notamment de tatouage dû à sa passion pour le dessin : « Euh... Bah plus de l'alimentaire, je vais commencer par l'alimentaire et après, je me vois faire une formation dans autre chose si j'y arrive, et puis euh... Si j'arrive et bah, je pourrais faire ce métier, dans le tatouage... je veux créer mon petit... Mon petit truc à moi. »

Lorsque nous réinterrogeons Mélissa le 12 février 2025, elle a alors 18 ans. Elle nous explique dans un premier temps qu'elle a obtenu son CAP EPC avec mention très bien ainsi que son permis de conduire. Elle habite toujours chez ses parents, dans une logique d'épargner pour son avenir : « J'habite toujours chez mes parents, euh franchement, il faut rester chez ses parents le temps de mettre ses sous de côté parce que ça sert à rien de partir à 18 ans ». Son père exerce toujours dans la rénovation de bâtiments historiques et sa mère ne travaille pas. Quant à ses frères et sœurs, elle n'apporte pas plus de précision, hormis sur l'une de ses sœurs qui travaille toujours au sein d'un EHPAD à Evaux-Les-Bains.

Mélissa explique qu'elle a commencé à chercher un emploi à partir de septembre 2024, en effet, à la fin de son CAP, elle n'a pas souhaité poursuivre ses études. Ce parcours a été difficile, en effet, elle se dit déçue du monde du commerce, de par le non-retour de plusieurs magasins : « Euh je ciblais rien franchement ; bon après je ciblais le commerce, mais bon voilà, c'est compliqué quand on n'a pas beaucoup d'expérience, ils nous laissent pas trop la chance parce que de vraiment postuler dans pleins d'Intermarché ou autre, on a pas de réponse ni autre, et aujourd'hui je n'ai pas de réponse alors que je me suis déplacée en main propre avec les feuilles écrites en main propre pas écrit en PC. »

Face à ce qu'elle ressent comme un mépris, Mélissa évoque un certain regret quant à son CAP : « J'ai fait un CAP un peu pour rien parce que quand je vois que aucune personne à qui j'ai postulé ne

m'a pas répondu euh, c'est dire bah ça ne va pas, car tu as, soit pas d'expérience, soit t'es en CAP donc tu n'as pas beaucoup d'expérience donc voilà. »

Face à ces impasses, et après qu'elle ait déposé une candidature spontanée dans l'EHPAD où sa sœur exerce au service restauration, elle a été contactée ; ainsi, c'est une autre perspective professionnelle qui s'ouvre à Mélissa. L'établissement lui propose alors un CDD, en remplacement d'une salariée qui est en arrêt-maladie prolongé. *« Et euh, bah, je suis en CDI non CDD pardon. Euh, je remplace une personne qui est en arrêt-maladie, mais elle n'est pas prête de revenir la dame parce qu'elle est vraiment malade... Elle a quelque chose comme la maladie de Parkinson. Donc, euh, c'est compliqué pour cette dame donc je la remplace. »*

Ainsi, elle travaille au sein de cet établissement depuis le mois d'octobre 2024. Effectuant chaque jour le trajet de 24 km avec *« la voiture de mon papy que j'ai récupérée »*, Mélissa se dit satisfaite dans son emploi : *« Et puis bah après en maison de retraite, j'ai des bonnes horaires et un bon salaire franchement, je ne suis pas déçue. 1700 € par mois : j'aurais pas ça dans un supermarché ! »,* malgré une dimension physique qui reste exigeante : *« Parce que c'est beaucoup de travail.... C'est beaucoup de travail au niveau ménage... Euh les tâches les plus difficiles, c'est que j'ai 2 couloirs tous les jours à faire, j'ai 36 chambres à faire euh tous les jours et je suis toute seule dans cet étage donc euh après je suis bien »*. Mélissa apprécie particulièrement le contact auprès des résidents avec qui elle prend le temps de discuter : *“Euh moi j'aime bien tout euh enfin, être avec les résidents ; on parle avec eux, on prend du temps pour eux, enfin on est pas là, enfin... moi je ne me dépêche pas à faire le ménage et euh bah, bonne journée au revoir ; je papote avec eux et ça leur fait du bien, car il y en a qui ne voient pas de famille du tout »*. Mélissa souligne également l'autonomie dont elle bénéficie : *« Je suis tranquille, il n'y a personne pour commander ce que je fais ou truc... euh voilà. »*

Mélissa s'avère épanouie professionnellement ; elle semble fière de l'autonomie qu'elle commence à acquérir. Elle évoque ses ambitions, sa motivation et ses projets d'avenir : *« J'ai le projet de m'acheter une voiture, une Audi A1, et aussi une moto, parce que je pourrai passer le permis gros cube en 2026. Et euh plus tard d'avoir une maison..... Être propriétaire de ma maison et de ne pas être dépendante d'un loca euh comment on appelle ça ? [un bailleur]euh oui voilà. C'est mieux d'avoir sa maison que de donner de l'argent à une personne qui euh, on ne peut pas faire grand' chose dans la maison.... Il faut travailler dur pour avoir un bon travail, ce n'est pas en restant à rien faire qu'on va avoir quelque chose. »*

Ainsi, son parcours incarne la logique de « réalisation de soi » développée par Anne-Claudine Oller (2020). En effet, Mélissa valorise ses expériences personnelles et démontre une forte capacité d'adaptation. Elle illustre aussi cette tension permanente des classes populaires stabilisées et des petites classes moyennes vers le maintien de « l'honorabilité » (Cartier, 2003) entendue comme « une vie entière hantée par la crainte de déchoir plus que tournée vers une quelconque aspiration à l'élévation sociale. » Cela passe par le rêve de l'accession à la propriété, dont les travaux d'Anne Lambert (2016) ont démontré qu'il est mu par l'évitement à tout prix des logements collectifs paupérisés et racialisés. Au-delà de ce souhait d'indépendance financière, Mélissa n'envisage pas de s'éloigner de ses parents. *« Et cette maison, vous la verriez idéalement dans quelle zone géographique alors ? - Pas trop loin de mes parents, euh après, c'est à voir parce qu'ils veulent partir dans le Sud, mais je les suivrai s'ils déménagent. »* Tout comme Flavie, dont le portrait a été présenté supra,

Mélissa est attachée au soutien social de sa famille, démontré par Granjon et al. (2007) dans ses travaux sur les sociabilités des catégories populaires.

II.2.4. Elsa : De l'adversité à l'autonomie, une insertion locale post-bac pro¹⁰⁵

En ce début 2025, Elsa, une jeune femme de 22 ans, vit au centre d'Aubusson en Creuse, où elle réside seule dans un appartement. En 2023, suite à son Bac professionnel commerce obtenu au lycée Jean Jaurès d'Aubusson, elle intègre la vie active chez « Shoeshop » pour un CDD, une grande surface de vente de chaussures dans laquelle elle avait effectué des stages et emplois saisonniers durant sa scolarité. Une fois son contrat terminé, elle va rester inactive durant deux semaines. Par l'intermédiaire de la mère d'une amie, elle se rend dans une boulangerie artisanale d'Aubusson où elle dépose son CV ; cette personne connaît la gérante de la boulangerie et lui a parlé de la situation d'Elsa. Embauchée en CDD dans un premier temps dans ce commerce réputé, Elsa appréhende sa prise fonction au moment de son embauche : *« J'ai eu peur de ne pas pouvoir trouver le courage de faire le travail, j'avais peur de ne pas pouvoir tout comprendre, j'avais peur de mal faire les choses. »*

Malgré ses craintes, le 30 octobre 2024, le CDD d'Elsa est converti en CDI. Sa fragilité émotionnelle, sur laquelle nous reviendrons, assombrit cependant ce succès, au gré d'épisodes relationnels tendus : *« Encore aujourd'hui, j'ai eu des petits soucis, il y a encore deux semaines, où j'ai été en arrêt de travail. »* Durant cette période récente d'arrêt de travail, Elsa a eu le temps de prendre conscience que son emploi lui plaît et a décidé de reprendre son poste, où elle se sent bien et estime être bien entourée :

« Votre prise de poste a été complexe ? Il y avait des tâches que vous trouviez difficiles ? Comment ça s'est passé ?

Elsa : Non c'est que moi, je suis quelqu'un qui a des difficultés à comprendre, il faut qu'on me répète les choses, et j'avais peur que ça pose un problème : ça n'a pas loupé, c'est pas que je ne veux pas écouter, c'est que dans ma tête, quand on me dit quelque chose, il faut qu'on me le répète, répète, répète.

Qui vous a aidé à surmonter cette difficulté ? Vous avez eu une personne qui vous a coachée ou aidée ?

Elsa : Je comptais sur une personne et cette personne m'a déçue, mais j'ai réussi à remonter grâce à des soutiens et au psychologue et à une ou deux personnes qui m'entourent, sans donner de nom ni de prénom. »

A son retour au travail, Elsa a un entretien avec la responsable de la boulangerie et nous précise :

« Je me suis battue pour garder mon job. Je n'ai pas eu de menace de licenciement, j'ai eu des paroles qui ont été dites et qui sont allées trop loin, alors que ce n'est pas moi qui ai dit ces paroles. Maintenant, je veux juste apprendre à faire la part des choses, et je me dis aujourd'hui que je suis contente d'avoir un appartement, et un travail en CDI... et je ne vais pas tarder à trouver un compagnon, je ne suis pas en couple, la relation est toute récente, avec un voisin, mais cela peut arriver. ».

¹⁰⁵ Portrait rédigé à partir du texte d' Ali AZZA et Frédéric GALLAND, étudiants en Master 1 Diversité Education Francophonie, université de Limoges.

Dans son travail, Elsa affectionne la relation avec les clients et son appréhension est de décevoir sa responsable. Pour Elsa, une bonne vendeuse en boulangerie, c'est la patience, l'écoute, le sourire. *« Certains clients se sont plaints que je ne souriais pas. »* Cette absence de sourire coïncidait avec la période où elle *« traversait un mal-être »*, alors que par nature, Elsa assure qu'elle est souriante. Elle ajoute que le dialogue est important avec le client pour le questionner sur ses besoins et y répondre, pour une commande, pour une occasion particulière.

Les horaires d'Elsa ne sont pas fixes, ils changent d'une semaine à l'autre. Tous les dimanches, elle connaît ses nouveaux horaires pour la semaine suivante. Elsa travaille certains week-ends et le dimanche est considéré comme un jour normal, c'est-à-dire sans avoir de prime. En dehors de son travail, Elsa n'a pas de loisir particulier : il lui arrive d'aller marcher avec sa voisine lorsque celle-ci sort promener son chien durant 5 à 10 minutes. Cette voisine est âgée de 50 ans environ. Pour Elsa c'est un bon moment passé avec elle et qu'elle apprécie. Durant la semaine passée, elle a reçu sa cousine et son compagnon qu'elle héberge actuellement pour un petit séjour. Ce sont des moments qui lui font du bien. Comme Elsa a un rythme intense dans son travail et des responsabilités qu'elle doit assumer, elle éprouve le besoin de se reposer ; c'est pourquoi elle a peu de loisirs en dehors de ses heures de travail.

Les difficultés émotionnelles d'Elsa sont un point clé, explicatif de son parcours. Pendant sa scolarité en collège, des carences éducatives familiales l'ont conduite à être placée par l'ASE : *« Ma mère... si on peut appeler ça une mère, excusez-moi je, ça sort automatiquement, en fait elle me faisait tout le temps garder mon frère et ma soeur, ce qui fait que j'allais jamais en cours. Ma vie, c'était Bagdad »*. Placée chez sa *« mère de cœur »*, face aux difficultés scolaires accumulées, Elsa est admise en SEGPA à la même période. En fin de Troisième, son orientation vers le CAP EPC à Aubusson est influencée par une sœur aînée, interne dans ce lycée. A la suite de son CAP, Elsa décide, malgré les incitations de ses professeurs, d'arrêter sa scolarité, pour se rendre en Bretagne retrouver sa tutrice familiale ; elle y exerce quelques mois en tant qu'intérimaire dans l'industrie agro-alimentaire où elle confectionne des cagettes : *« Franchement j'aimais beaucoup oui, donc si j'avais pu rester, je pense que je serais restée. J'étais bien, je me sentais bien, j'étais dans une bonne équipe. Le travail, j'avais compris assez vite. J'avais l'air de faire mon travail comme il faut. »* Un *« petit souci »* relationnel avec la personne qu'elle avait rejointe met fin à cet épisode : *« Pour moi, elle est rayée, c'était une mauvaise idée, cette histoire-là, j'ai mis du temps à tourner la page. »* Suite à ce nouvel événement personnel douloureux, Elsa reprend contact avec le lycée Jean Jaurès qui *« m'avait gardé ma place en bac pro »* et reprend son cursus vers la filière commerce.

Ces événements, survenus à un âge marqué par la vulnérabilité, ont été particulièrement difficiles. Elsa les exprime à demi-mots et euphémise ce qui semble être un traumatisme psycho-affectif mais aussi social. Face à ces épreuves, elle a trouvé un soutien déterminant auprès d'une dame d'Aubusson qui l'a accueillie pendant son bac pro, Elsa ne souhaitant pas être interne, du fait de son âge déjà avancé : *« Je sais pas si je suis vraiment une adulte dans la tête mais disons que bah y'en a qui ont encore 17, y'a quand même une marge de décalage et du coup j'ai un peu du mal à me pencher vers euh, vers eux donc du coup j'm'entends mieux avec le personnel qu'avec les élèves, bon je m'entends bien avec des élèves, j'ai quelques amis mais je vais plus discuter par exemple avec la dame d'accueil, avec les AESH »*. Ces figures identificatoires adultes ont joué un rôle clé dans son équilibre émotionnel et sa réussite professionnelle : le soutien des professeurs et du personnel de vie scolaire a constitué un autre support de résilience : *« C'est un peu ce lycée, c'est un peu comme un cocon en fait, où ils sont tous »*

à l'écoute des uns et des autres. » De plus, à l'instar de l'ouvrage de Tristan Poullaouec (2010) intitulé *Le Diplôme, Arme des Faibles*, Elsa attache une forte valeur au bac, qui a constitué un but dans lequel elle s'est engagée avec motivation : *« Pour le futur c'est important. Même si parfois il y en a beaucoup qui disent que ça ne sert à rien. Je ne pense pas parce que ben... des entreprises vont s'appuyer sur les diplômes et voir les... je ne sais pas comment dire, les expériences du vécu,...les compétences. »* Valider ce titre a été pour Elsa une forte source de motivation. En veut pour preuve la longue description qu'elle nous fait de son projet de bac et de la méthodologie qu'elle a développée pour une *« enquête de satisfaction, parce qu'en fait il fallait que ça touche la fidélisation clientèle. On avait plus de chance de mieux connaître les clients avec un questionnaire qu'avec une vitrine. »*

Ces diverses ressources l'ont aidée à surmonter des déceptions, notamment pendant son stage long de fin de bac pro chez « Shoeshop », où, au-delà de cette mission de stage réussie, et malgré les emplois d'été et de vacances réalisés dans cette enseigne pendant son CAP, elle n'a pas pu obtenir les responsabilités qu'elle escomptait avec un bac pro : *« L'ambiance était bonne même si parfois il y avait des tensions ; mais c'était bien sauf qu'on ne me donnait pas de responsabilités à cause du manque de confiance en moi : ils sentaient que j'étais fragile, donc je pense... ils ne me donnaient pas de responsabilités. »*

Le concept de reconnaissance, théorisé par Hegel puis développée par des penseurs contemporains tels qu'Axel Honneth, trouve un écho dans l'expérience d'Elsa. En premier lieu, Elsa sait témoigner de la reconnaissance envers les personnes qui l'ont reconnue puisqu'elle les mentionne régulièrement ; notamment lorsqu'elle évoque sa hiérarchie *« et le travail qui me fait encore grandir encore aujourd'hui c'est à la "Gourmandise", qui me fait prendre des leçons de la vie seule. »* Elle exprime ici la « reconnaissance dans la sphère sociale », au titre d'une « estime de soi » liée au sentiment de « participation sociale » et de « contribution à un collectif » (Honneth, 2000). Mais aussi dans la « sphère intime » (ibid.) envers la personne qui l'a hébergée quand elle était au lycée : *« A l'heure d'aujourd'hui, si j'ai tout ça, c'est en partie grâce à elle, que je vois toujours. »*

Pour Elsa, ce besoin de reconnaissance est particulièrement évident lorsqu'elle évoque son travail. Chez « Shoeshop », elle n'a pas pu obtenir de responsabilités en raison, dit-elle, de son *« manque de confiance »* en elle ; mais au fur et à mesure de son évolution à la boulangerie Gourmandise, elle reçoit des marques de confiance qui l'aident à renforcer son estime d'elle-même. Son sentiment de fierté lorsqu'elle obtient un CDI et un appartement est une manifestation de cette reconnaissance sociale, qui permet à Elsa de se sentir valorisée dans son travail et de nous dire : *« Voilà, c'est les D.. [son nom de famille], on lâche pas. »*

Lorsqu'Elsa rejoint « La Gourmandise », elle évoque un sentiment initial de *« noyade dans la solitude »* à cause de son échec à « Shoeshop » mais ses responsables dans la boulangerie ont su l'épauler et lui donner confiance en lui donnant des responsabilités, comme la gestion de la caisse et le suivi des stocks, Elsa a progressivement gagné en autonomie.

« Quand je suis arrivée à la "Gourmandise", je me suis noyée dans la solitude pratiquement. Donc ils étaient là, ils m'expliquaient et mon évolution a plus commencé à la "Gourmandise". Peut-être parce qu'ils m'ont laissée seule dans le magasin toute une après-midi ; ça m'a fait grandir ; ça m'a donné des responsabilités, de faire la caisse le soir, je fais moi-même mon dépôt de caisse, je ne gère pas tout, mais j'ai des responsabilités. On a chacun nos tâches, moi je suis chargée de voir le stock

des boîtes [pour présenter une spécialité réputée, fabriquée dans cette boulangerie-pâtisserie artisanale] et les commander donc j'ai beaucoup de responsabilités. »

C'est dans cet environnement qu'elle a commencé à se sentir utile et valorisée, et c'est à ce moment précis qu'elle a pris conscience de son propre « pouvoir d'agir ». Ce concept souligne la manière dont un individu prend en main son destin, non seulement par son estime de soi, mais aussi par sa capacité à comprendre son environnement et à y interagir efficacement, « des expériences "empouvoirantes" (Freire, 2013 [2006]), dans un processus actif de construction personnelle » (Maury et Hedjerassi, 2020). Pour Elsa, l'autonomie au travail représente bien plus qu'une simple tâche à accomplir : elle devient une source de fierté et un levier pour son identité sociale. La reconnaissance de ses pairs et de sa hiérarchie, tout comme son sentiment de compétence, ont joué un rôle central dans cette dynamique. Elsa, à travers son travail, trouve non seulement un moyen d'assurer son indépendance matérielle, mais aussi un moyen de se construire comme adulte autonome, responsable et digne de reconnaissance. Malgré les obstacles rencontrés, Elsa a su faire preuve de résilience, de patience et d'engagement. Elle a su se surpasser, que ce soit dans l'acquisition de nouvelles compétences ou dans la prise de décisions importantes, comme la reprise de son permis de conduire après l'obtention récente du code, ou la recherche de nouveaux emplois.

Le parcours d'Elsa est celui d'une jeune femme qui, confrontée à des difficultés personnelles et professionnelles, a su puiser dans les ressources de la reconnaissance et du pouvoir d'agir pour surmonter les obstacles. À travers son expérience, elle illustre la manière dont la reconnaissance sociale, la confiance et l'autonomie peuvent être des leviers puissants dans la construction de soi. Cette dynamique est au cœur des théories de la reconnaissance et du pouvoir d'agir, qui soulignent l'importance des relations sociales et de la confiance dans le processus d'émancipation individuelle. Mobilisée dans ses travaux sur la sortie du chômage par Martine Roques (1995), la notion de « supports sociaux » s'illustre dans le parcours d'Elsa. Martine Roques cite plusieurs auteurs anglo-saxons qui les ont définis : « des interactions fréquentes, des sentiments forts et positifs et le sens de la disponibilité des supports émotionnels et instrumentaux quand on peut en avoir besoin » (House et Wells, 1978) ; « un support accessible à l'individu au travers de liens sociaux avec d'autres individus, groupes et la communauté dans son ensemble » (Kaplan et al, 1977) ; « le support est conçu comme une information menant le sujet à croire qu'il ou elle plaît et est aimé-e, qu'il ou elle est estimé-e et a de la valeur, qu'il ou elle appartient à un réseau de communications et d'obligations mutuelles » (Cobb, 1976). La phrase de conclusion prononcée par Elsa entre en écho métaphorique à ces définitions : « *Il ne faut jamais lâcher, même en voyant le noir, il y aura toujours de la couleur pour trouver la force.* »

II.2.5. L'engagement de Malo : Du LP à l'univers du luxe, "ça ne s'explique pas"¹⁰⁶

Au moment du premier entretien, début 2023, Malo a 18 ans. Né à Tulle, en Corrèze, il vit aujourd'hui à Sainte-F. Il a commencé sa scolarité à l'école primaire de M-sur-D, avant de

¹⁰⁶ Réinterrogation effectuée et portrait rédigé intégralement par Alida KANEZA et Laetitia BARRET, étudiantes en Master 1 Diversité Education Francophonie, université de Limoges.

déménager à Tulle, où il poursuit son parcours au collège. Lors de la première rencontre, Malo est interne au lycée de Bourgneuf, où il prépare son Bac Pro Esthétique. Il manifeste un sentiment d'épanouissement en étudiant dans cet établissement, en raison de sa familiarité avec les lieux et les enseignants, et de l'intérêt qu'il porte à la formation qui correspond à ses attentes. Le lycée devient ainsi un espace de confort et d'implication personnelle. Sa participation à de nombreuses activités scolaires et sa volonté de s'investir le confirment : « *Je connais déjà les locaux, les professeurs. Puis, j'aime le lycée. C'est pour ça aussi que je suis dans autant d'activités ici* », explique-t-il. Il sent qu'il a trouvé sa voie et sa place dans les métiers de l'esthétique à Bourgneuf et dans l'institution Lycée.

Au collège, Malo exprime s'être senti un peu perdu, mais il réalise qu'il a toujours voulu travailler dans le domaine du soin. Depuis son jeune âge, il a toujours aimé le massage et les soins. Il partageait cette passion avec sa mère, à qui il faisait souvent des massages pour lui faire plaisir. « *C'est quelque chose de tout bête, mais tout petit je disais toujours : plus tard, je serai masseur* », raconte-t-il. Pour renforcer ce sentiment, il se renseigne et découvre qu'un lycée professionnel à Bourgneuf a ouvert une formation en esthétique, et il décide de s'y inscrire. Il est accepté et suit toute sa scolarité dans cet établissement. Le soutien implicite de son entourage et notamment son inscription dans un lycée qui venait d'ouvrir la filière esthétique montre un usage de l'offre scolaire locale, et une capacité à saisir les opportunités dans un espace limité, selon un certain « habitus local » (Jacques, 2001) de proximité.

Engagé dans une filière très féminisée, Malo fait face à certaines formes de stigmatisation de genre, tant dans son groupe classe que dans l'accès à ses stages et les relations avec les clientes : « *En tant qu'homme, j'ai conscience que cela peut créer des barrières avec les clientes. Certaines refusent catégoriquement que je sois présent, même pour un soin du visage* », explique-t-il. Il remarque donc aussi que les stages sont plus difficiles à trouver pour lui, notamment en Corrèze. « *Ici, en Corrèze, les mentalités restent assez fermées* », note-t-il, ce qui constitue une première barrière à l'entrée dans la professionnalisation.

Malo a effectué plusieurs stages en institut de beauté, en parfumerie et dans un petit salon, mais il s'avère que le monde de la coiffure ne lui a pas vraiment plu. « *Je n'ai pas trop adhéré à la coiffure* », confie-t-il. Il finit par trouver un stage dans un institut de beauté avec un professionnel bienveillant : « *Il m'a dit : Si tu n'as pas de modèle, tu t'exerceras sur moi, il n'y a aucun problème.* » En parallèle de ses cours, Malo s'entraîne à la maison, souvent le week-end : « *Je compense beaucoup à la maison* ». Il fait appel à sa famille comme modèles et révise ses techniques. Ce qui le passionne, ce sont les soins, le contact humain. « *Ce que j'aime, c'est apporter du bien-être* », dit-il. En revanche, il reconnaît que certains aspects du métier lui plaisent moins : « *Les ongles, je n'aime pas trop. C'est trop minutieux pour moi.* ». Cependant, cela ne semble pas être un frein pour lui, car il rêve de travailler dans un spa, bien que, là encore, certains établissements refusent les stagiaires hommes ou disent avoir déjà trop de demandes. Cette disqualification implicite renforce la nécessité de faire ses preuves, et l'amène à continuer de s'entraîner seul, à domicile, sur du matériel personnel. Cette situation illustre à la fois une stratégie de contournement compensatoire et une forme d'auto-affiliation au métier par la pratique autonome.

Il parle avec beaucoup de respect des trois personnes qui comptent le plus pour lui : « *Ma mère, ma sœur et ma meilleure amie. Ce sont elles qui me soutiennent au quotidien.* » Sa mère a traversé des épreuves difficiles explique-t-il mais a su se réinventer à plusieurs reprises. Elle a commencé comme caissière et a ensuite changé de carrière pour travailler dans l'immobilier avant de se réorienter vers un poste de technicienne de terrain chez Gîtes de France. Malo l'a soutenue à chaque étape et

admire son courage et sa détermination, notamment lorsqu'elle a décidé de se former à 42 ans. Quant à sa sœur, elle a choisi un Bac Pro dans la mode avant de se réorienter vers la vente. Aujourd'hui, elle se consacre à l'éducation de sa fille. Le lien affectif avec sa mère, notamment à travers les massages qu'il lui prodiguait très jeune, révèle un rapport à l'intime et au soin corporel qui constitue une « disposition précocement intériorisée » (Lahire, 2002), socialement construite et transmise. Cette expérience devient un « support identificatoire » (Jacques, 2020) qui va guider son orientation vers les métiers de l'esthétique, du soin et du social et le pousser à s'y affirmer, lui qui a d'emblée grandi entouré d'une présence féminine forte, hors de la présence de son père.

Malo est également impliqué dans la vie de son établissement en tant qu'ambassadeur et représentant. Il prend son rôle à cœur et souhaite partager ses idées et son engagement avec ses pairs. En dehors de son parcours professionnel, Malo est aussi un jeune très engagé dans la vie citoyenne. Il est ambassadeur au Parlement européen des jeunes, membre du conseil d'administration de son lycée et observe avec un regard critique l'attitude des jeunes face à la politique. « *Trop de jeunes ne s'y intéressent pas, ne cherchent pas à comprendre, et ça me désole. Ils votent sans connaître les programmes des candidats, ce qui peut être risqué. Pour ma part, je veux savoir comment fonctionnent les institutions et qui prend les décisions, car c'est l'avenir de tout le monde.* »

Lorsque nous le réinterrogeons le 12 février 2025, le parcours de Malo est un exemple des effets différenciés de la voie professionnelle sur les trajectoires des jeunes. En dernière année de BTS Métiers de l'esthétique de la cosmétique et de la parfumerie, option Management, il a choisi de poursuivre son cursus dans le même lycée professionnel, Delphine Gay à Bourgneuf ou il est toujours interne. Cela confirme un ancrage territorial fort mais aussi une relation de confiance avec l'établissement. Il revient sur son itinéraire et l'obtention de son bac professionnel en esthétique, formation souvent perçue comme féminisée, dans laquelle il a été le seul garçon dans une classe de trente élèves. Il évoque cette expérience comme « *plutôt pas mal* », tout en reconnaissant que c'était parfois « *impressionnant* ». Cette position minoritaire révèle une capacité de distance (ou de « non performance », pour reprendre les termes de Cendrine Marro, 2015) aux normes de genre. Cela est synonyme d'une forme de pouvoir d'agir, au sens où il s'approprie une trajectoire singulière plutôt que subie avec une certaine forme de confiance en soi et de maturité.

La transition du bac professionnel vers le BTS montre une forme de persévérance scolaire, rarement analysée dans une logique linéaire chez les élèves de voie professionnelle. Malo souligne la qualité de ses relations avec ses camarades actuels une classe restreinte de cinq étudiants, dans laquelle il dit avoir « *un bon contact avec les quatre filles* ». Cette petite structure semble propice à une forme scolaire inclusive où il peut s'engager, et être « *plus proche* » d'elles. On perçoit ici des effets d'un climat scolaire apaisé.

Ce parcours est aussi jalonné d'expériences structurantes, notamment deux stages qui ont contribué à affiner son projet professionnel. En 2023/2024, il réalise un stage de cinq semaines dans un hôtel spa étoilé à, une expérience qu'il qualifie d'« *exceptionnelle* ». Il y découvre un lieu où le soin et le management se conjuguent, ce qui lui permet d'affirmer avec certitude : « *c'est vraiment là que j'ai compris que c'est dans cette voie que je voulais me spécialiser* ». L'année suivante, il effectue un stage de six semaines chez Dior, en tant qu'ambassadeur dans un Sephora de Brive-la-Gaillarde. Cette immersion dans l'univers du luxe lui donne « *une idée du côté privé, de luxe du milieu* » et renforce son désir d'y évoluer. Il évoque une formation claire et structurée grâce en parti

à un diaporama envoyé en amont par sa tutrice. Il précise avoir été à l'aise pour parler en anglais et avoir mobilisé ses compétences pour relier théorie et pratique. C'est une montée en compétences qui souligne aussi l'impact du tutorat. Il garde un contact avec la responsable de secteur Aquitaine, ce qui témoigne d'une première forme de capital social mobilisable.

Le monde du luxe, bien qu'idéalisé, n'est pas fantasmé par Malo. Il en souligne la fermeture sociale et la rareté des opportunités. Il dit que ce sont souvent des stages ou des événements qui permettent d'y accéder : « *hormis avoir la chance ou l'occasion de participer à un événement ou faire un stage* ». Il perçoit les exigences du secteur, ses attentes en matière de professionnalisme, et notamment le fait qu'il n'y a « *pas vraiment le droit à l'erreur* ». Ces propos montrent une lucidité sur les attendus du monde professionnel et une capacité de projection solide, permise par l'expérience de terrain. Il attribue à son bac pro une « *base* » précieuse en matière de relation client, compétence essentielle dans le secteur du luxe. Il insiste sur l'importance de « *faire repartir la cliente satisfaite* », ce qui traduit un certain ethos professionnel intériorisé.

Après l'obtention de son BTS, il évoque toujours la possibilité de travailler en Polynésie, où vit sa belle-sœur, et où son beau-père a travaillé auparavant. Cette mobilité envisagée repose sur des relais familiaux mais aussi sur sa capacité à formuler une stratégie d'insertion. Même s'il se voit se déplacer dans le monde il sait que, pour commencer, Dior est une « perche » et souhaite bien la saisir à la fin de sa formation en indiquant qu'ils ont des « *spas attirés* ». Il a conscience de son savoir et de son expérience dans le luxe et envisage également sinon de prendre contact avec d'autres marques de luxe comme Guerlain ou Chanel en plus de Dior. Malo exprime clairement son ouverture à l'international, tout en soulignant que son premier choix reste la France. Il envisage de rester ici, mais il ne se ferme pas la porte à des expériences à l'étranger.

De façon plus personnelle, il nous avoue qu'il envisage de déménager avec son copain. Cela montre que son projet de vie personnelle et professionnelle s'élabore de manière articulée, dans une dynamique d'émancipation progressive car il nous évoque aussi être en train de passer le permis de conduire. Malo revendique un engagement citoyen, même s'il n'a « *plus trop le temps* » de participer à la vie associative. Il vote et rappelle avoir été ambassadeur européen au sein de son lycée. Il garde de cette expérience un enrichissement sur le plan de la culture générale et politique. Ce type d'engagement rejoint les observations de Lahire sur les socialisations plurielles (1998). Ses liens avec ses anciens camarades de bac pro sont limités à quelques échanges via les réseaux sociaux. Il cite néanmoins Rose, qu'il a revue lors d'un stage et qui lui a confié être partie en fac de langue, avec le projet d'obtenir un brevet touristique. Cette anecdote révèle des parcours différenciés post-bac pro, marqués soit par la poursuite d'études, soit par des bifurcations en fonction des opportunités.

Enfin, une anecdote marquante conclut son récit. Il confie que lors d'un soin relaxant en stage, une cliente s'est mise à pleurer en le remerciant à la fin de la prestation. Il confie avoir été surpris, mais touché. Ce moment semble symbolique et cristallise les effets concrets de son travail. Cela renforce son sentiment d'utilité, il dit que c'est « *gratifiant* », ce que les travaux d'Axel Honneth (2000) associent au concept de reconnaissance dans la sphère du travail. Nous retenons de ce profil qui souhaite donner du sens à ses apprentissages, s'y investir concrètement en affirmant son « genre professionnel » (Clot, 1999) et sur le long terme afin d'en faire des leviers d'insertion dans le monde professionnel. Un monde exigeant tel que dans l'esthétique de luxe notamment lorsqu'on est un garçon même si les frontières s'élargissent peu à peu.

Nous allons pour finir, proposer une lecture plus transversale du parcours de Malo. Comme l'écrit Bernard Lahire dans *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, après avoir « mis au jour » les faits, il s'agit d'« interpréter les variations contextuelles des comportements et attitudes d'individus singuliers ». Après avoir croisé les informations recueillies, plusieurs points clés émergent que nous avons déjà mis en lumière.

Selon nous, le second entretien réalisé en 2025 met en évidence à la fois des évolutions dans les choix de Malo mais aussi des constantes dans les transitions qu'il opère.

Le parcours de Malo illustre en quelque sorte les prémices d'une biographie scolaire stabilisée (Passeron, 1989). Ce concept désigne un rapport à l'école marqué par une continuité dans les choix de formation et dans les représentations de l'avenir professionnel, souvent renforcée par des expériences qui viennent valider les orientations initiales. Dès son bac professionnel esthétique, Malo se projette dans le secteur du luxe, un univers qu'il perçoit comme « exigeant » mais valorisant. Cette visée ne vacille pas, bien au contraire, elle se consolide au fil de ses stages de plus en plus décisifs. Il construit donc sur une période étendue un projet professionnel clair, qu'il affine sans le remettre en cause. Cet aspect peut renvoyer à ce que Bernard Charlot appelle un « *rapport au savoir structuré par un projet* ». Pour Malo, apprendre n'est pas une fin en soi, mais une « *manière de se rapprocher d'un avenir qui a du sens* », c'est-à-dire, celui de travailler dans l'univers du luxe, en lien avec le management et le soin. Ce n'est pas un alignement chanceux d'opportunités mais bien un pouvoir d'agir construit tout au long de sa formation (choix formateurs, mobilité stratégique, réflexivité sur son projet, contacts conservés). Malo se construit dans la continuité de ses apprentissages et de ses expériences professionnelles significatives. Cela s'inscrit dans la sociologie du sujet que développe le même auteur. Si le sujet qui apprend est un être de désir, en construction, qui doit apprendre pour être ; apprendre revient à construire un rapport à soi, aux autres et au monde. Chez Malo, ce rapport est triple : épistémique, car il acquiert des compétences professionnelles dans le luxe ; identitaire, car il se construit comme futur acteur du secteur de luxe ; et social, car il s'inscrit dans des réseaux (tutrice, responsable régionale Dior, famille).

Ce jeune illustre aussi l'exemple d'une mobilité géographique élargie (Jacques, 2002), au sens où sa trajectoire n'est pas enfermée dans un territoire contraint, mais au contraire ouverte à l'exploration de différents espaces. Ce qui la motive ? Les opportunités professionnelles et les ressources personnelles que Malo peut et/ ou souhaite mobiliser. Bien qu'il soit scolarisé dans un lycée rural, il effectue ses stages dans des lieux éloignés tels qu' à P. dans un hôtel spa étoilé, puis à Brive-la-Gaillarde dans un Sephora de centre-ville pour Dior. Il envisage une mobilité future vers des grandes villes, voire à l'international, notamment en Polynésie française, où des membres de sa famille résident (soeur, beau-père). Cette capacité à envisager le départ, à se projeter ailleurs, témoigne d'un rapport « déplié » à la mobilité. Elle ne relève pas uniquement d'une logique de nécessité (fuir le manque local), mais aussi d'une attitude volontaire et stratégique dans l'incarnation d'une mobilité choisie. L'expérience du stage dans le luxe, la maîtrise de l'anglais, et les premiers contacts professionnels viennent surement participer cette projection.

Son témoignage et sa participation dans cette recherche mettent en lumière les conditions favorables à une transition réussie entre ces différents pôles. Cette transition ne s'opère pas de manière linéaire, mais par étapes structurantes et un cheminement interne. Malo illustre ce que Bernard Lahire (2002) nomme une « double socialisation réussie » qui se voit être scolaire et professionnelle, mais aussi sociale et citoyenne. C'est par cette articulation fine des apprentissages formels et informels que la transition vers l'emploi se fait non pas comme une rupture, mais comme une continuation maîtrisée d'un parcours construit dans la durée. Le parcours de Malo montre bien

qu'un jeune en voie professionnelle peut ne pas subir son orientation, mais au contraire s'en servir pour se construire. Son expérience rappelle aussi que les parcours dans l'enseignement professionnel sont souvent plus complexes qu'on ne le pense. Cette voie est encore trop souvent dévalorisée, alors qu'elle peut être, comme pour Malo, un véritable tremplin. Grâce à ses goûts, ses qualités humaines, son sens du contact, et son envie d'aider les autres, il réussit à dépasser les stéréotypes liés à son genre, à la filière pro ou à son lieu de formation.

Et quand on lui demande pourquoi il a eu très tôt envie de travailler dans le luxe, Malo sourit et répond en riant : « *ça ne s'explique pas* ». Il ajoute : « *j'ai toujours su que je voulais faire ça, c'est quelque chose qui m'a toujours attiré* ». Cette réponse spontanée nous interpelle. Dans le cadre de cette recherche, elle montre que son projet s'appuie sur une envie profonde, presque « naturelle » même si cela est un leurre. Tout de même cette idée rejoint ce que Bernard Charlot appelle le rapport au savoir qui dit qu'apprendre, c'est aussi se construire, se projeter, donner un sens à ce que l'on fait. Pour Malo, le luxe n'est pas juste un secteur de travail, c'est un monde dans lequel il veut évoluer, parce qu'il y voit de l'exigence, de la reconnaissance, et la possibilité de s'épanouir. C'est peut-être aussi un moyen pour lui de se construire un soi professionnel et de le dépasser en cassant les codes, les normes de genres etc. pour s'affirmer et trouver sa place en tant que citoyen.

III.2.5. Salima : entre déracinement et projets, une période de transition vers le métier d'infirmière¹⁰⁷

Asma, 17 ans, est originaire de Mayotte, un territoire ultramarin aux réalités sociales et culturelles parfois éloignées de celles de la France hexagonale. Son parcours illustre les défis mobilisés par les jeunes issus de ces territoires lorsqu'ils viennent poursuivre leur scolarité en métropole.

L'arrivée d'Asma en France, en juin 2021, marque un moment de transition important. Dès ses premiers pas dans le système scolaire hexagonal, elle est confrontée à des écarts linguistiques. Même si elle parle le français, son usage est imprégné de la langue mahoraise, couramment pratiquée à Mayotte. Ce décalage ne se situe pas au niveau de la capacité à communiquer, mais plutôt dans les manières de dire, d'exprimer ses idées et de se positionner en contexte scolaire. Cette situation rejoint l'analyse de Pierre Bourdieu sur le capital linguistique : « Sur le marché scolaire, que nous le voulions ou non, nous arrivons avec une anticipation des profits et des sanctions que nous recevrons. [...] Apprendre un langage, c'est apprendre en même temps que ce langage sera payant dans telle ou telle situation. » (Bourdieu, 1982) : certains usages du langage sont valorisés dans les espaces scolaires, d'autres moins. Asma en fait l'expérience lorsqu'elle se met à parler moins, par crainte de ne pas correspondre aux attentes langagières des enseignants ou de ses camarades par peur de « *mal parler* ».

Face à ces difficultés, Asma s'adapte progressivement. Elle ajuste sa manière de s'exprimer selon les contextes. Elle développe ainsi une forme de bi-culturalité : un registre de langage pour les espaces formels (école, démarches administratives) et un autre, plus familier, pour les relations de proximité. Ce processus d'acculturation, au sens sociologique, illustre sa capacité d'adaptation dans un nouvel environnement social et culturel. Avec le temps, Asma a développé une aisance nouvelle dans l'usage du français, notamment grâce à ses interactions quotidiennes avec des personnes qui « *parlent bien le français* » nous dit-elle. Ce contact régulier a favorisé une appropriation progressive

¹⁰⁷ Réinterrogation réalisée et portrait rédigé grâce au texte de Salima Annemadine SAID et Roihamatou HOUMADI, étudiantes en Master 1 Diversité Education Francophonie, université de Limoges.

du registre attendu, jusqu'à ce qu'elle se sente aujourd'hui « *chill* », comme elle le dit elle-même, c'est-à-dire détendue et à l'aise dans ses échanges.

Son placement en famille d'accueil joue un rôle structurant dans son parcours. Cet espace devient un lieu d'écoute et de soutien, mais aussi un cadre dans lequel elle découvre la filière du CAP aide à la personne. Ce choix professionnel est également nourri par son histoire personnelle, notamment les souvenirs liés à la maladie de sa grand-mère et aux soins qu'elle a pu observer.

L'obtention de son CAP témoigne de son engagement. Elle envisage ensuite de poursuivre en baccalauréat professionnel. Cependant, sa candidature est refusée au sein de son propre LP, en partie en raison par son dossier scolaire, marqué par les difficultés rencontrées, et face à son comportement qu'elle résume par « *j'ai fait trop de bêtises* » au cours de son parcours. Cette situation illustre bien les travaux portant sur les transitions scolaires : les passages d'un palier à un autre, notamment dans les filières professionnelles, sont souvent marqués par des logiques de sélection et de filtrage, qui peuvent limiter les possibilités de poursuite d'études pour certains élèves, en particulier ceux ayant connu des parcours discontinus ou fragilisés (Jacques, 2016).

Actuellement, « *pour ne pas rater une année* », Asma poursuit sa formation en bac pro ASSP via le CNED, montrant une capacité à se projeter et à organiser son travail de manière autonome : « *Je fais mon planning pour rendre les évaluations ; et puis, il faut que je trouve des stages et je les cherche moi-même à Guéret* ». Elle continue à vivre en famille d'accueil, partage son temps entre ses études, ses visites à sa mère à Guéret, et ses centres d'intérêt personnels, comme l'apprentissage de la batterie ; elle a délaissé le hand-ball qu'elle pratiquait auparavant car « *mon inscription s'est mal passée* ». Elle prend également ses distances avec certaines anciennes fréquentations de ses camarades de CAP, « *chacun sa vie* », et affirme progressivement ses choix de vie, dans une volonté de construire son propre chemin.

Asma exprime clairement son ambition de poursuivre dans la voie sanitaire et sociale. Si elle souhaite intégrer à nouveau un Lycée pour finaliser un baccalauréat professionnel ASSP (Accompagnement, soins et services à la personne), c'est parce qu'elle perçoit cette filière comme un tremplin vers son objectif à plus long terme : entrer en école d'infirmière. Pour elle, ce baccalauréat représente une étape indispensable, ouvrant l'accès à la formation qu'elle vise. Ce choix montre une projection réfléchie, construite à partir d'un intérêt sincère pour les métiers du soin, confirmé par ses expériences personnelles et ses échanges avec son entourage. Asma ne se contente pas d'envisager une insertion rapide dans le monde du travail après le CAP ; elle aspire à poursuivre ses études, à se qualifier davantage, et à s'engager dans une profession valorisante.

Ce parcours met en lumière les ajustements, les ressources personnelles et les soutiens mobilisés par Asma dans sa trajectoire : « *Ma famille d'accueil m'encourage... un peu trop peut-être* », sous-entendu, ses tuteurs mettent un fort espoir dans ses ambitions. Entre contraintes et opportunités, son histoire reflète les réalités plurielles des jeunes ultramarins inscrits dans des parcours de mobilité vers la métropole, et rappelle combien les transitions scolaires ne sont jamais de simples passages neutres mais des processus souvent marqués par des enjeux sociaux, institutionnels et personnels (Jacques, 2016).

Lors de notre dernier entretien téléphonique, le 15 février 2025, Asma est surprise que des questions lui soient posées sur sa famille, s'attendant davantage à un échange exclusivement centré sur sa formation. Ce décalage montre que, pour elle, les sphères scolaire et familiale sont perçues comme séparées. Asma a quatre frères vivant en métropole, répartis entre Tarbes, Montluçon, Limoges, et l'un d'eux est engagé dans l'armée. Chacun suit son propre parcours : l'un envisage un projet dans

le commerce, un autre souhaite devenir professeur d'Histoire, tandis qu'à Mayotte, son père est conducteur d'engins : Asma ne livre pas plus de renseignement concernant sa famille.

Le mode de vie actuel d'Asma, entre l'autocontrainte pour poursuivre ses études à distances, des visites régulières à sa mère et des activités personnelles comme la batterie, conjugué à l'éloignement de certaines fréquentations qui ont perturbé sa scolarité, affirment aujourd'hui sa volonté de tracer sa propre trajectoire. On peut dire qu'elle incarne un parcours d'une « battante » en pleine (re)construction, afin de se retrouver elle-même malgré les difficultés qu'elle a pu rencontrer au cours de son parcours scolaire et de sa vie. Elle vise loin avec un plan tracé afin de réaliser son rêve professionnel : devenir infirmière.

III.2.6. Tanguy : La petite enfance, une voie professionnelle peu commune chez les hommes¹⁰⁸

Lors de notre premier entretien en février 2023, Tanguy a 15 ans, il vit chez ses parents dans une commune de la périphérie de Limoges où il a été scolarisé en maternelle et primaire. Il a également été élève dans le collège public de sa commune, période durant laquelle il s'est fait harceler par des camarades et s'est senti un peu « *abandonné par les professeurs* » : il précise qu'il a obtenu peu d'explications lors d'une incompréhension concernant le cours, peu d'écoute, un relationnel professeur/élève inexistant... Il a décidé de se diriger vers une filière professionnelle et a obtenu son brevet en Troisième « *prépa pro* » à Bourgneuf.

Par ses expériences personnelles et son cadre familial, il s'est naturellement senti à l'aise avec les enfants : Tanguy a un petit frère qu'il « *adorait garder* », s'en occuper, l'aider, l'accompagner dans les devoirs, avec qui il « *adorait jouer* » et avait « *un très bon contact avec les amis de mon frère* ». C'est grâce aux trois stages obligatoires de 3ème dont deux en « petite enfance », à savoir à l'école maternelle de sa commune, que son désir de se diriger dans cette voie s'est confirmé. Ses parents, sa famille et ses professeurs l'ont tout de suite encouragé dans son projet de formation.

Au moment du premier entretien, Tanguy est au lycée Delphine Gay à Bourgneuf, en 1ère année de CAP « petite enfance ». Il est interne et se rend au lycée tous les lundis en bus, soit 1h30 de trajet. Tanguy apprécie cette section par le fait que les professeurs soient à l'écoute, par l'aspect social qu'implique ce secteur-là, par la bonne entente professeurs/élèves, et le fait que le cursus mêle école et vie professionnelle. Il n'est pas à l'aise en mathématiques et « *bon en anglais* ». Ses cours favoris sont les travaux pratiques (change de bébé, nettoyage de table...).

Son intégration agréable dans cette filière, aux côtés d'un effectif exclusivement féminin, confirme les résultats produits par Clothilde Lemarchant (2007, 2017) sur les garçons (et filles) minoritaires dans les filières techniques. Si ces dernières connaissent plutôt des « mauvais accueils » voire des « maltraitances » lorsqu'elles sont « en inversion de genre » (2007, p.47), les garçons minoritaires dans des sections dites féminines se sentent plutôt « très privilégié quand on est le seul gars » (ibid. p.53) .

Tanguy dit être quelqu'un de bavard sans être perturbateur, sociable, travailleur et ambitieux : avec des amis et une professeure, ils ont monté un club de foot du lycée. Il aimerait passer le BAFA.

C'est aussi quelqu'un qui se remet en question : lors d'un de ses stages à l'école maternelle de sa commune, il se pensait dynamique ; mais on lui a reproché de ne pas l'être assez, ce qui l'a fait

¹⁰⁸ Portrait rédigé en appui sur le texte de Phoebe LAFAYE, étudiante en Master 1 Diversité Education Francophonie, université de Limoges.

réfléchir et a eu des conséquences positives pour la suite du stage : *« Ça s'est super bien passé ; on m'a donné des responsabilités. J'étais content de moi. »*

Au moment de ce premier entretien, Tanguy appréhende le CAP, surtout pour les oraux et les écrits. Mais il n'a pas peur de la pratique qui s'évalue lors des stages : durant ses expériences professionnelles de quelques semaines, on lui a donné des responsabilités telles que l'animation d'un groupe d'enfants de 3-5 ans, s'occuper d'une table lors d'un repas : *« Cette école, c'est ma deuxième famille »*. Fort de ces expériences positives, Tanguy aimerait devenir ATSEM ¹⁰⁹.

Tanguy vit chez ses deux parents. Son père est titulaire d'un CAP électricien et du SSIAP, il est agent de sécurité à Limoges. Sa mère est titulaire d'une formation d'agent administratif et travaille à la sécurité sociale de Limoges. Son petit frère, lui, est en école primaire. Dans son entourage plus large, sa mamie était coiffeuse, une de ses cousines est accompagnante d'éducation, un autre est en apprentissage en mécanique. Sa famille et ses amis constituent un solide pilier dans la vie de Tanguy. Lorsque nous l'interrogeons sur ses perspectives après le CAP, Tanguy nous précise que dans un premier temps, il aimerait *« rester proche de ses parents puis [s'] éloigner avec le temps. »*

Lorsque nous le réinterrogeons le 20 février 2025, l'entretien se déroule au lycée Delphine Gay, à l'interclasse de l'après-midi. Après avoir validé son CAP en 2024, Tanguy a suivi une classe de *« 1^{ère} passerelle »* pour intégrer un bac pro Accompagnant soins et services à la personne. *« Je me suis rendu compte que je préfère l'enfance parce que dans les stages ASSP, les personnes âgées racontent leur vie, et la confidentialité parfois, ça me gêne. »* Outre cet aspect relationnel qui le rebute, *« dans la classe, il y avait une mauvaise ambiance, que des critiques ! »*. Dès les vacances de Toussaint, Tanguy demande donc une réorientation vers le bac pro AEPA (Animation enfance personnes âgées) avec l'espoir de *« travailler en école, en colo ou en ALSH »*¹¹⁰. Il tire néanmoins des atouts d'un stage au service animation en EHPAD : *« J'ai fait une activité peinture et des activités physiques adaptées à l'âge. Il ne faut pas humilier les personnes, il faut les amener vers le haut. Mais quand elles ont du mal à s'exprimer, j'ai peur de mal expliquer les choses. »* Lorsqu'on le pousse à développer ses arguments pour expliquer son attrait pour la petite enfance, on s'aperçoit que Tanguy a développé un ethos professionnel (Clot, 2010) déjà affirmé, qui consolide son argumentaire réflexif et sa capacité à identifier une *« forme identitaire désirée »* (Dubar, 1992 ; Jacques, 2020) autour de la figure de l'ATSEM : *« L'enfant vient vers nous en crèche et on va vers l'enfant en maternelle ou en centre de loisirs. Je préfère les enfants langagiers, je les comprends. »*

Tout comme il l'avait fait lors du premier entretien, Tanguy revient sur les atouts de l'interconnaissance villageoise. A l'instar de Flavie dont le portrait a été présenté supra, Tanguy détient et mobilise un *« capital d'autochtonie »* (Renahy, 2010) qui sécurise sa transition vers l'emploi. Cet objectif est d'autant plus indispensable à court terme que Tanguy a perdu son père il y a quelques mois, des suites d'une maladie, et que sa mère a obtenu un statut de travailleuse en invalidité, en raison d'une dépression. Tanguy indique donc qu'il est *« soutien de famille »* et que l'appui de l'entourage local est primordial : *« J'ai fait mon premier stage de bac dans l'école maternelle où j'étais quand j'étais petit, où j'ai fait mes stages de CAP. La directrice connaît ma mère. C'est plus facile si je connais ; et puis c'est une petite ville et on se connaît. Je peux rester proche de ma famille. Je connais ma ville, je me situe, j'arrive à me faire des amis plus facilement. Le dimanche, je fais des matches amicaux de hand ou de basket avec des adultes de ma ville... Je continue aussi le basket à l'internat. »* Ces adultes qui l'entourent constituent indéniablement des *« autrui*

¹⁰⁹ Agent territorial spécialisé des écoles maternelles

¹¹⁰ Accueil de loisirs sans hébergement

significatifs », tels que les définit Mead (1934), à savoir des membres de la communauté à laquelle appartient un enfant, qui activent un ensemble de gestes et de conduites qui fonctionnent comme un modèle reconnu (*pattern*) ; pour Tanguy, ces adultes qu'il côtoie au titre de « personnes particulièrement importantes dans la socialisation » contribuent à sa « prise de rôle » (Jacques, 2020, p.133) : « *On discute de mon orientation ; il y a une infirmière, un ancien pompier, il me parlent de cas qu'ils ont vus, des histoires compliquées ou des horreurs et comment réagir : ça fait du bien.* » Très attaché à son entourage local et familial, Tanguy peut aussi compter sur eux pour ses déplacements, attestant ainsi de la considération et de la solidarité dont il bénéficie dans ce réseau d'interconnaissance locale : « *J'ai raté plusieurs fois le code, je prends le bus ou je demande aux cousins, aux voisins à mamie ou à maman.* »

Tanguy porte un regard positif sur son cursus de bac pro AEPA : « *Dans la classe, il y a une bonne ambiance ; on est 4 garçons et 12 filles. On s'entraîne à l'animation, on monte des animations. Pour la théorie, sur les personnes âgées ou sur l'enfance, on est mélangés avec les ASSP. Avec mon bac je peux travailler direct... avec mon CAP aussi d'ailleurs, je le fais déjà à l'ALSH de ma commune.* »

Travailler sur sa commune constitue à la fois une perspective atteignable et un espoir pour Tanguy : « *Je pense que je peux être... un peu pistonné enfin recommandé, pour un entretien d'embauche. On me connaît, j'ai fait tous mes stages et mes boulots d'été au centre de loisirs... Comment tu te vois vivre dans les années à venir ? Un travail, les finances qui vont avec et un appart', rester près de ma famille.* » En appui sur les ressources locales constituées par le fait qu'il est un « gars du coin » (Renahy, 2010), Tanguy illustre cette catégorie de jeunes affiliés à un tissu social villageois, décrits par Benoît Coquard, préférant se prémunir du « risque d'être oublié, d'être un ouvrier comme un autre au sein d'une grande ville [...] qui "coupe les ponts" avec toute sa "bande de potes" » (2022, p.81-82).

⇒ Remarque : Contrairement aux portraits précédents, les suivants, ceux de Kevin sont issus d'un seul entretien et ne comportent donc pas la dimension longitudinale des autres portraits. Les entretiens ont été réalisés par Jade Troncy, étudiante en Master 2 DEF à l'université de Limoges, dans le cadre de son mémoire dirigé par Pauline David, qui a rédigé ces portraits.

III.2.7. Kevin : La mécanique poids-lourds, terreau de résilience scolaire et sociale

Kevin est élève au Lycée Saint Exupéry de Limoges où il est interne. Au moment de notre entretien au printemps 2025, il a 15 ans, « *16 dans une semaine* » précise-t-il. Quand on lui demande de raconter son parcours scolaire, il répond franchement : « *Ma scolarité, elle a été assez compliquée depuis la maternelle, parce que l'école ça n'a jamais été un endroit où je voulais aller. Moi quand on me dit école, on me dit plutôt prison, parce que... rester enfermé pendant qu'il fait beau c'est pas ouf. Donc je me battais souvent, mes parents étaient souvent convoqués, ça a continué jusqu'au collège. Du coup à la 5ème, j'ai été placé en AEMO¹¹¹.* » Il mentionne des relations compliquées avec sa mère, se décrit comme « *facilement influençable* » : « *J'ai fait certaines bêtises qui ont fait que j'ai dû être placé, et du coup ma scolarité elle s'est assez mal passée jusqu'à ce que j'arrive en 3ème prépa ici. J'ai rencontré certaines personnes qui m'ont beaucoup aidé, qui m'ont menacé aussi, parce*

¹¹¹ Assistance éducative en milieu ouvert

que si je faisais des bêtises, elles allaient me tuer. [...] Du coup j'ai dû arrêter mes conneries et me remettre sur le droit chemin pour avoir la filière que je voulais. ».

Il vit assez mal ses années collège : des enseignants qui ne croient pas en lui (« *toi on sait que tu ne vas rien faire de ta vie* »), un CPE qui l'aurait poussé vers la porte : « *Il me voulait pas pour sa dernière année, parce qu'il savait que j'allais foutre le zbeul, même moi je le savais* ».

Lorsque l'occasion lui est donnée de repasser dans son ancien collège, pour aller chercher son petit frère ou à l'occasion d'un job ponctuel, il savoure sa réussite actuelle, comme un pied de nez à tous ceux qui n'ont pas cru en lui : « *Je suis le meilleur dans ma classe [...], je suis celui qui apprend à toute vitesse* ». Enfin, pas tout à fait le meilleur puisque la première place est trustée par la seule fille de la promotion, mais c'est une amie qu'il a rencontré en 3^e PM. Il s'indignera par ailleurs de la misogynie des entreprises qui refusent de la prendre en PFMP malgré ses compétences.

Il arrive au lycée professionnel pour entrer en 3^e prépa métier, avec le souhait de poursuivre en CAP « *mécanique poids lourds* ». Il améliore son dossier scolaire et se discipline pour pouvoir accéder à cette formation très demandée¹¹²

La mécanique c'est du connu pour lui, ses oncles bricolent, réparent, modifient les moteurs de leurs véhicules, parfois à la limite de la légalité. Ils exhibent le résultat dans des rassemblements. Tout jeune, il est mis à contribution : « *Quand j'avais 4 ans, je savais à peine marcher, ils me demandaient d'aller chercher les clés plates* ». Il apprécie le temps à l'atelier, parce qu'il comprend vite, parce qu'il n'y a pas besoin de lire et que cela correspond mieux à son fonctionnement cognitif : « *En maths et en méca, j'ai la facilité de voir ce que je fais avant de le faire. En maths, je vois mon calcul déjà affiché dans ma tête, donc je ne sais pas pourquoi c'est comme ça depuis tout petit. En méca, j'arrive à visualiser la pièce en vue exposée, c'est une vue en 3D qui est transparente dans ma tête, je ne sais pas comment, mais je le vois. [...]. Ça m'aide à comprendre comment la pièce fonctionne, je la démonte pour savoir la remonter. Des fois, je suis obligé de faire des photos quand j'y pense, parce que sinon, je me fais engueuler. Il y a des fois où je n'arrive pas à remonter certaines pièces quand je les ai démontées...comme la pièce de l'embrayage, je ne sais pas comment la remonter. »*

En lecture c'est plus difficile, les mots volent devant ses yeux et il peine à tenir le fil de sa lecture. La manipulation et l'application concrète lui paraissent plus abordables, que ce soit en professionnel ou dans les matières générales. En PSE il s'ennuie parce qu'il n'y « *a pas besoin de réfléchir* ».

Quand on lui demande s'il a des responsabilités dans la classe ou l'établissement, si son camarade a répondu qu'il était délégué, lui rétorque qu'il est « *responsable de la bonne humeur dans la classe. Faire rire tout le monde, pas toujours au moment opportun* », souligne-t-il, mais sans porter préjudice à son engagement dans les études, et ce, même si ce n'est pas visible pour tout le monde : « *Parce que même s'ils ne le voient pas, il y a des fois pendant qu'ils dorment ou qu'ils ronflent, je travaille moi* ». Il ne s'inquiète pas pour l'obtention de son diplôme, qu'il estime assez facile à obtenir au vu de ce qu'il a pu observer des résultats d'autres camarades.

Il est à son aise dans les PFMP, les entreprises où il est allé lui ont permis de mettre en pratique ses capacités mais aussi d'apprendre de nouvelles choses, et ce, dans une bonne ambiance : « *Ils ne vont pas te mettre sur le côté. Ils vont quand même t'apprendre si t'es motivé* ». Il aura ainsi

¹¹² Voir en ce sens le portrait de groupe des PLP du LP Saint Exupéry en III.1.3.

l'occasion de tester la conduite de chariot-élévateur (pour lequel il faut normalement un certificat d'aptitude), de refaire un faisceau électrique, des vidanges, de travailler sur un essieu ... Ces temps en entreprise lui ont confirmé son goût pour ce métier, mais il ne souhaite pas travailler en garage.

Il défend la formation professionnelle et les métiers de la route auxquels elle forme. Ces derniers lui apparaissent comme des fonctions essentielles au fonctionnement économique : des livraisons de colis à l'alimentaire en passant par les fournitures de construction et les matières premières, *« Sans les camions et sans les mécanos pour les réparer, on n'a rien »*. Il estime que beaucoup de personnes ont une vision négative du lycée professionnel qu'il valide lui-même en partie : si le LP accueille *« les racailles »* c'est parce que *« tout le monde »* pense que l'établissement est là pour recevoir les jeunes avec un *« casier judiciaire »*. Il invective les jeunes qui font des études générales, lesquels *« en général ne foutent rien de leur vie, ils restent chez papa et maman »* parce qu'ils ne parviennent pas à accéder ou à perdurer dans les études supérieures. Lui il a déjà fait des petits boulots : garder les enfants de la famille élargie, aider des personnes âgées pour des courses ou des petits travaux.

Son projet c'est de devenir mécanicien militaire en opérations extérieures. Il s'est déjà renseigné et l'Armée lui a conseillé de finir son CAP avant de s'engager. Un de ses oncles, son grand-père et son arrière-grand-père étaient dans l'armée. Lorsqu'il décide de se remettre dans le droit chemin, c'est eux qu'il prendra pour modèle : *« J'ai décidé que je voulais leur ressembler »*. Il précise : *« J'ai fait une promesse à mon arrière-grand-père. Même s'il meurt, j'arrive devant sa tombe s'il faut avec ma tenue militaire. Pour lui montrer comme quoi j'étais devenu ce qu'il voulait. Que j'étais enfin devenu quelqu'un de bien et que j'avais arrêté les conneries. [...] Il était au courant de ma mère [pour les conneries], et ça l'a beaucoup déçu. Il avait remarqué depuis longtemps que mon petit frère était le petit chouchou. Souvent il prenait soin de moi, mais ça l'a beaucoup déçu de voir que je faisais de la merde. »*

Pour la suite, il connaît déjà des militaires via les membres de sa famille et pense que ça pourrait lui servir pour la suite. Il veut partir, s'éloigner de ses parents, voyager ne lui fait pas peur. Il envisage de passer ses permis poids-lourds, anticipant la fin de carrière et l'usure du corps : *« Parce que la mécanique est arrivée à un certain âge ... Même si les vieux y font genre ils vont bien, on le voit, ils sont plus aussi forts qu'avant »*.

Il a déjà voyagé en dehors du Limousin avec ses parents : aller à la montagne l'hiver, rendre visite à la famille dans le sud (Nice et Monaco), partir en vacances (Bretagne, passer la frontière pour aller en Italie, aller en Espagne). Son père après un CAP de cuisine a travaillé comme cuisinier à Monaco dans des brigades de restaurants étoilés. Voulant fonder une famille, il abandonne ce métier et travaille actuellement dans une usine de papeterie à Saillat sur Vienne sur des machines de découpe. Sa mère est titulaire d'un CAP fleuriste mais travaillait comme caissière dans une grande surface jusqu'à son licenciement. Une maladie chronique l'empêche désormais de travailler – sur avis médical. La famille a connu quelques soucis financiers suite à ce licenciement. Kevin estime que *« sans argent, on fait rien dans ce monde »*, le salaire qu'il va gagner lui importe. Lors de cet événement familial, il a pris conscience du poids du financier, en aidant la famille à vendre des œufs et des confitures pour maintenir une petite rentrée d'argent.

Malgré tout, il estime que c'est à son âge qu'il faut *« profiter »* : il veut pouvoir *« aller faire la fête, etc des trucs comme ça ... Mais c'est vrai, parce que quand t'es vieux, tu ne peux plus le faire ça. Et certes, t'as de l'argent, mais ... t'as le temps, mais t'as pas l'énergie »*. Il n'envisage pas de vie

conjugale à court terme, « *ça on verra, pour l'instant j'y suis pas encore* » : ce qui lui importe dans l'instant, c'est de passer son permis et d'acheter une petite voiture.

III.2.8. Portrait de Nathanaël : le « choix N°1 » de la mécanique poids-lourds.

Domicilié à Brive la Gaillarde, Nathan est interne au LP Saint Exupéry de Limoges et, comme Kévin, il prépare un CAP en mécanique Poids Lourds. Il a 15 ans, et en aura 16 le 9 août. Il a d'abord été attiré par la cuisine, puis l'agriculture en côtoyant ses grands-parents à la ferme, puis la conduite de camion pour finalement se décider pour la mécanique poids-lourds avec l'idée de travailler dans le monde agricole en conduite et/ou en mécanique. Il envisage de passer ses permis poids-lourds après son CAP. Il aurait voulu suivre une formation comme mécanicien agricole mais l'établissement ne prenant que des apprentis, il a préféré une formation par voie scolaire sur les poids lourds.

Il arrive à St Exupéry après une 4^e et 3^e « *normale* » en collège ; il connaissait quelqu'un qui y avait fait ses études et il est venu faire une immersion. Ce CAP était son premier vœu, le 2^e était à Périgueux en paysage, le 3^e à Brive, au LP Lavoisier en mécanique voitures. Il est délégué suppléant de sa classe, « *la déléguée c'est Zoé* », leur amie commune avec Kevin.

Il travaille encore régulièrement chez ses grands-parents, notamment pour conduire le tracteur. Il en a conduit un pour la première fois à 11 ans avec son oncle, depuis il aide tous les étés. Il a parfois besoin de temps pour comprendre, y compris en mécanique. Il fait ses PFMP à Brive, pour se rapprocher de chez lui : il décrit un stage où il a encore besoin d'apprendre des techniques, ce qui a pu le mettre un peu en difficulté parfois : « *Une fois, ils m'ont mis avec quelqu'un. Lui, il n'avait jamais remonté de moteur, de piston et tout. Moi, jamais aussi. Du coup, remonter des pistons je l'ai appris qu' hier. Et du coup, j'ai essayé, j'ai réussi à en mettre un. Après l'autre, il en a mis un. Mais la chemise elle était un peu voilée dedans du coup, ça ne rentrait pas. [...] Oui, soit on enlevait la chemise, on en mettait une autre.* »

Il a déjà travaillé en entreprise, pour Géodis (une entreprise de logistique et transports) avec son frère, où leur père est employé. Il s'y sent bien car il connaît les autres employés. Il a également fait un petit boulot quand il était au collège, il tondait la pelouse d'une personne âgée.

Son père est chauffeur-livreur, sa mère travaillait dans une usine de parfum, mais suite à une opération du poignet, elle garde des séquelles qui l'empêchent de poursuivre son activité. Licenciée depuis 2 ou 3 ans, elle cherche à se reconverter, probablement dans le secrétariat. Ses parents se sont rencontrés lors de la construction de l'autoroute A20 : il était ouvrier sur le chantier et vivait dans une caravane installée à Cressensac, près du stade, une commune du nord du Lot, à 20 km de Brive. Il a rencontré sa future épouse qui vivait dans le village et a installé sa caravane sur le terrain de ses parents. Ils ont eu 2 garçons, dont Nathan, le deuxième. Son frère de 19 ans est employé dans un magasin de produits frais et habite encore au domicile familial.

Il n'a pas envie de voyager, il voudrait s'installer dans la région à Cressensac où il a vécu, mais ça ne le dérange pas de travailler à Brive qui est à une vingtaine de minutes. Avec ses parents, il se rend parfois à Perpignan dans la famille et mentionne qu'il n'est jamais allé à Paris même s'il y a des cousins. Il faisait du foot mais a dû arrêter depuis qu'il est à Limoges. En revanche il a un rêve, celui d'avoir un appartement à Dubaï pour y aller l'été, en vacances. Il voudrait un travail de chauffeur

« bien payé », comme chez Géodis où, dit-il, « quand tu fais des heures normales, t'es payé 1.800. Si tu fais même deux heures supplémentaires, t'es payé 2.100 ».

Attaché à sa région, nanti d'un petit capital social local par la profession de son père, et ayant choisi sa formation et son statut d'interne pour être admis au LP Saint Exupéry, Nathanaël dispose de certains atouts propres à une persévérance scolaire et professionnelle.

III.2.9. Bilan succinct sur ces portraits de lycéens

Rédigés en co-écriture avec les étudiants de Master des Sciences de l'éducation et de la formation, ces huit portraits de lycéens professionnels ont permis aux Mastérant.es de s'acculturer à une forme particulière d'exposition de résultats empiriques de recherche, de type « compréhensif » (Gonthier, 2004). Au-delà de cet exercice pédagogique, ils permettent, via des études de cas, (Dumez, 2016) de saisir à grain fin qui sont les lycéen.nes professionnel.les limousin.es, quelles propriétés sociales et scolaires les ont conduit.es vers cette voie scolaire, comment ils et elles ont « fait de nécessité vertu » ou, au contraire, comment ils et elles s'affilient de manière auto-déterminée à leur métier. En filigrane, ces portraits donnent à voir des modes de vie en milieu rural (les professions parentales, les habitats, les mobilités, les loisirs, les sociabilités, ...) et mettent au jour des socialisations familiales et juvéniles qui impriment leur marque dans les parcours des jeunes. Plusieurs enseignants nous ont dit qu'ils connaissaient leurs « élèves » sous « un certain angle » mais qu'ils étaient en attente de comprendre ce qui se jouait dans leur sphère « d'adolescents ». Même si ces portraits n'ont aucune prétention à la généralisation, nous espérons qu'ils éclaireront, chez les acteurs scolaires qui nous ont fait confiance pour ce projet et qui s'y sont impliqués, une certaine idée de la jeunesse rurale populaire qu'ils accueillent dans leurs classes.

IV. Les contextes de production des fiches-action par les PLP : six monographies d'établissements

Selon un partage du travail d'observation et de relevé, chacun.e des quatre chercheur.es impliqué.es dans le projet a fréquenté de manière plus assidue certains lycées. Chacun.e d'entre nous a donc saisi certains événements ou contextes, certaines pratiques qui éclairent les écosystèmes spécifiques de ces établissements et les configurations dans lesquelles les fiches-actions produites par les équipes ont été réalisées. Ces focus ne prétendent pas refléter la totalité de la vie de ces établissements mais cherchent plutôt à identifier des zones saillantes de réflexion, relatives au renouvellement de **la forme scolaire**, à **l'enseignement**, à **l'engagement** pédagogique des professionnels et l'engagement des élèves dans les apprentissages, pour reprendre les trois termes de l'acronyme du projet FORMSCOLEEP.

IV.1. Le lycée Jean Jaurès d'Aubusson : *Préparer à la 'vraie vie' professionnelle*. Monographie réalisée par Pauline David

IV.1.1. Les enjeux des expérimentations pédagogiques pour le lycée

Le lycée professionnel Jean Jaurès est un petit établissement de 7 classes en sud Creuse, loin des agglomérations. Il accueille un public majoritairement défavorisé, dont beaucoup sont internes. Les

spécialités de formation portent sur le commerce, l'accueil, la vente ou l'accompagnement au grand âge.

IV.1.2. La mise en place du magasin d'application (MA)

La mise en place

Le magasin est un dépôt vente : les fournisseurs y laissent des produits en dépôt, lorsque ces derniers sont vendus, l'établissement paie les fournisseurs.

La première année, celle de la création et de l'ouverture du magasin a été riche pédagogiquement. Le PLP en Arts appliqués a fait travailler les élèves sur la création du logo, il a fallu démarcher les producteurs, trouver le concept, aménager les locaux ... A partir de la deuxième année, les actions se concentrent sur la tenue du magasin et un peu de communication.

Il est ouvert deux demi-journées par semaine et est tenu par les CAP EPC (Équipier Polyvalent du commerce) à raison de 2h par année de CAP/semaine.

Les sessions au MA durent 4 heures. Par exemple, un groupe d'élèves va repérer les DLC (dates limites de consommation) dépassées et retirer les produits, les emballer pour les renvoyer aux fournisseurs. Un autre va calculer les prix au kg de certains produits (miel, savon liquide) et les afficher. Un troisième est en charge de retirer les décorations du dernier évènement et de nettoyer la boutique, compter le fonds de caisse et ouvrir la caisse, etc.

Le magasin d'application a servi de support pour la réalisation des chefs d'œuvre pour les bac pro commerce et vente. Il sert également de supports aux élèves de bac pro pour démarcher de nouveaux fournisseurs. Des expériences de « délocalisation » ont également été conduites : un stand sur un marché local, un autre lors d'une rencontre du CLEE avec des chefs d'entreprise locaux, ou à la journée du chef d'œuvre au rectorat en mai 2023. Cela permet à la fois d'expérimenter d'autres conditions de vente pour les élèves et de participer du rayonnement de l'établissement. Le lien avec les institutions et acteurs locaux se développe ; ainsi la cité de la tapisserie y affiche certaines productions d'élèves : certains clients souhaiteraient pouvoir les acheter.

Le MA diffère du magasin pédagogique. Il constitue, à l'instar d'un restaurant d'application un atelier où la pratique professionnelle prend une dimension concrète avec les aléas d'un achat par un client réel (impatience, attente d'efficacité dans le conseil, le rendu de la monnaie, questions imprévues, etc.) différent dans son comportement d'un enseignant de l'établissement, plus habitué à la relation pédagogique avec les lycéens.

Le magasin pédagogique est situé à proximité de la salle de classe dédiée à l'enseignement de spécialité. Il est plus fréquemment utilisé pour les exercices de mise en application.

Actuellement le MA est essentiellement un support pour les TP de spécialité. Il permet de travailler le référentiel professionnel du diplôme : contrôler les marchandises qui arrivent, mettre en valeur, calculer et afficher les prix, animations selon année, communiquer sur les occasions, supports de communications externes, ventes (argumenter, présenter les produits).

Les freins

En interne, l'expérimentation manque de relais. Pourtant il pourrait servir plus régulièrement de support à la co-intervention : calculs commerciaux en mathématiques, oral professionnel en français, rédaction des fiches pour les évaluations professionnelles, description chronologique

d'une activité, savoir accueillir une clientèle en anglais pour les langues étrangères, de faire des affiches pour les événements en arts appliqués...

L'expérimentation connaît des freins administratifs. Ainsi, le logiciel de comptabilité n'est pas adapté à la pratique pédagogique-professionnelle (édition du chiffre d'affaire du MA, possibilité de le détailler par fournisseurs et non par références ou par clients). D'autre part, les règles de la comptabilité publique changent, et viennent interdire le paiement en espèce au MA (or beaucoup de clients utilisent cette modalité). Le MA pourrait être amené à changer de statut, pour prendre un statut associatif par exemple. Enfin, la clôture comptable en décembre de l'établissement public oblige le MA à fermer mi-décembre, rendant impossible les achats de dernière minute pour les fêtes de fin d'année, ce qui est antinomique avec les logiques professionnelles du secteur de la vente en commerce de détails. Des événements plus ponctuels s'y ajoutent comme l'oubli occasionnel de préparation d'un fonds de caisse par les services administratifs.

Le délai de paiement des fournisseurs est très long ; or ces derniers ne veulent pas regarnir les stocks avant d'avoir été payés du premier dépôt. Cela entraîne des difficultés pour gérer le stock.

Le manque de régularité dans l'ouverture du MA explique en partie le faible nombre de clients. Celui-ci augmente lors d'événements internes à l'établissement accueillant des visiteurs extérieurs, comme la journée « prévention routière »

L'existence du MA repose sur une dialectique : le support pédagogique est soutenu au motif de permettre une formation au plus proche du réel, mais les contraintes de fonctionnement renforcent la réalité scolaire et la prégnance de l'administration publique.

IV.1.3. Transmettre le projet

Le MA ne peut ouvrir sans la présence d'un mandataire, c'est-à-dire un personnel de l'établissement accrédité au magasin, qui a la responsabilité des stocks et de la caisse. La solution pourrait consister à permettre à d'autres PLP d'être mandataires ; mais l'augmentation du nombre de responsables pourraient induire une moins grande vigilance sur la gestion des stocks ou la tenue du magasin et créer des troubles avec les fournisseurs.

Les PLP présents depuis longtemps dans l'établissement semblent apprécier la dynamique mais ne participent pas à ce projet : beaucoup ont vu des projets (notamment d'ouverture de filière) être fortement soutenus par les équipes, voire encouragés par l'encadrement et ne jamais voir le jour, créant un effet de lassitude. Le fonctionnement du MA repose donc sur une PLP en commerce, très impliquée dès le démarrage du projet, aux côtés d'une autre PLP devenue DDFPT aujourd'hui, qui continue de soutenir le projet

IV.1.5. Les 50 minutes

Parallèlement à cette initiative, Le LP Jean Jaurès a expérimenté une autre action visant à réduire les cours à 50 minutes au lieu de 55 minutes pour les CAP ; cela fonctionnait plutôt bien pour ce public. En revanche, pour coordonner les emplois du temps, les bac pro aussi étaient soumis à cet horaire, réduisant de fait leur temps de formation et ne laissant par des créneaux horaires suffisamment longs pour organiser les CCF.

Cette réduction du temps de cours entraîne une diminution de 1h30 par semaine du service des enseignants. Le « rattrapage » de ce temps représente une contrainte forte pour les PLP, qui ne

savent pas toujours comment positionner et utiliser ces heures pouvant être dédiées à du soutien, de la différenciation.

L'un des objectifs de cette réduction était également de libérer un temps en fin de journée pour permettre des « sanctions immédiates ». Un élève ayant reçu une heure de colle devait l'effectuer en fin de journée sur ce temps « libre ». L'effet de ce type de sanction a fonctionné pour réduire le taux d'exclusion. Mais sur les années suivantes, les effets semblent moins probants aux PLP. Serait-ce un effet de cohorte ? Y a-t-il un suivi de l'expérimentation au niveau de la vie scolaire ?

IV.2. Le lycée professionnel Delphine Gay de Bourganeuf : *l'ouverture culturelle au Monde, pour mieux vivre ensemble*. Monographie réalisée par Marie-Hélène Jacques

Bourganeuf est une petite ville creusoise de 2400 habitants, massée autour de son château du XI^e siècle, et de l'imposante tour Zizim du XV^e siècle, du nom d'un prince ottoman en exil, qui y fut enfermé par l'ordre des Hospitaliers. La cour du lycée professionnel Delphine Gay offre une vue panoramique sur ce patrimoine, avec en arrière-plan, un bel aperçu de la forêt limousine. Autre particularité, Bourganeuf fut la première cité éclairée en courant continu par transport d'énergie à distance (1889), ce qui lui valut le surnom de « ville-lumière ». S'appuyant sur ce passé historique, l'ancien musée de l'électrification de Bourganeuf a aujourd'hui fait place au Pôle des Énergies.

IV.1. Un lycée marqué par l'accueil de la diversité

La Proviseure du lycée, Laurence Chronopoulos, présente le lycée comme un établissement inscrit dans cette histoire, dans son territoire et ses particularités, avec un attachement à entretenir les relations à la collectivité locale. Ainsi, elle relate en quoi ces relations de longue date entre Bourganeuf et la Turquie imprègnent encore la cité : Bourganeuf comptait 5000 habitants dans les années 1970, notamment avec l'arrivée de 300 familles turques ; initialement masculine, cette immigration répondait à la demande de main d'œuvre pour les travaux de bûcheronnage qui ont permis de créer un centre national du bois. Puis, les familles se sont regroupées et ont implanté des petites entreprises dont certaines perdurent aujourd'hui. Cette démographie a aussi permis le maintien de services publics, toujours présents malgré la diminution par deux de la population actuelle : trois écoles, un collège, le lycée professionnel, un hôpital. Cette histoire a constitué le prétexte à un projet culturel intitulé « Les nouvelles Lettres Persanes » au sein du lycée, avec la contribution d'un auteur franco-turque, d'une documentariste et de journalistes de Radio-France¹¹³ : ce projet a permis d'impliquer des parents de la communauté turque au sein du LP, pour des moments conviviaux.

Cette ouverture au monde et à la diversité, historiquement inscrite dans la localité, se manifeste par d'autres indicateurs qui constituent une identité d'établissement. En premier lieu, la composition de l'effectif en atteste : « En 2022, parmi nos 400 apprenants dont 85% de filles, nous accueillons 73 apprentis au sein de l'UFA¹¹⁴ de notre établissement, labellisé « lycée des métiers », mais aussi

¹¹³ <https://www.francebleu.fr/infos/culture-loisirs/les-nouvelles-lettres-persanes-un-projet-pour-valoriser-la-culture-franco-turque-de-bourganeuf->

¹¹⁴ Unité de formation d'apprentis

des stagiaires du GRETA¹¹⁵ qui amorcent un parcours de formation, notamment en cuisine. 200 de nos élèves et apprentis sont internes et 45 sont des jeunes placés par l'ASE, essentiellement originaires d'Ile de France. 43% de nos élèves sont boursiers, avec 70% de CSP défavorisées et notre IPS est de 84¹¹⁶. La moitié de nos élèves de CAP sont issus de SEGPA ; en cuisine et services, 9 élèves sur 12 sont à besoins éducatifs particuliers, 2 sur 12 en coiffure et 3 sur 12 en AEPE. Le projet PAIR, pour un accueil inclusif et responsable, mobilise la liaison SEGPA/LP avec l'implication des lycéens », précise la Proviseure.

IV.2.2. Ouvrir le lycée sur le Monde et la culture

Au-delà de ces chiffres, d'autres indicateurs attestent d'une réelle ouverture au Monde et sur le Monde. Chacune de nos visites au LP Delphine Gay est ponctuée d'événements qui nous laissent penser qu'il s'y passe toujours quelque chose. Ainsi, lors de notre première immersion le 10 novembre 2022, nous assistons à des ateliers animés sous le préau central par l'infirmière, trois lycéennes et un lycéen « ambassadeurs de la lutte contre le harcèlement »¹¹⁷ ; ils nous expliquent la formation qu'il et elles ont suivie et leur rôle. L'infirmière scolaire, ayant un poste à temps plein, nous précise qu'elle contribue à d'autres projets « de lutte contre les discriminations, d'éducation à la sexualité, de prévention des violences amoureuses, un partenariat avec *Entraides SIDA* qui a présenté une pièce de théâtre. Ces projets se déroulent autour du label *Edusanté* ». Par ailleurs, lors d'un passage au CDI¹¹⁸, nous constatons que les rayons sont bien fournis et proposent des supports variés d'accès à la culture (romans, livres d'art, magazines, affiches, etc.) « comme dans un lycée général » nous indique le professeur documentaliste. Ce dernier et un PLP de biotechnologie ont initié une chorale pour « être avec les élèves en dehors des temps d'enseignement. » Cette dernière se produira au printemps 2025 au Zénith de Limoges, lors du festival choral scolaire. Enfin, lors de notre plus récente visite en février 2025, la salle des fêtes de l'établissement accueillait un artiste comédien qui présentait un spectacle restituant le parcours d'immigration de sa famille depuis l'Italie, intitulé « Une Italie qui chante »¹¹⁹, auquel les classes ont assisté à tour de rôle.

¹¹⁵ Les groupements d'établissements publics locaux d'enseignements (GRETA) sont les structures de l'éducation nationale qui organisent des formations pour adultes dans pratiquement tous les domaines professionnels.

¹¹⁶ L'IPS moyen dans les lycées généraux et technologiques est de 121, contre 92 dans les lycées pros en France.

¹¹⁷ <https://www.education.gouv.fr/non-au-harcèlement/les-eleves-ambassadeurs-de-la-lutte-contre-le-harcèlement-323021>

¹¹⁸ Centre de documentation et d'information

¹¹⁹ https://www.lamontagne.fr/bourganeuf-23400/loisirs/un-spectacle-chaud-pour-les-lyceens_14646373/



La plaque apposée à l'entrée du lycée intitulée « Lycée ambassadeur parlement européen »¹²⁰, nous interpelle. Malo, un lycéen de terminale bac pro esthétique, nous explique qu'il a été élu comme représentant pour ce projet et qu'il a pu aller à la maison de l'Europe à Limoges et au parlement européen de Strasbourg, où il a rencontré ses homologues pour une visite et un débat. La Proviseure nous précise que le LP Delphine Gay est le seul LP de l'Académie de Limoges ayant ce label. D'autres projets, relatés par nos divers interlocuteurs (Proviseure, Proviseur adjoint, enseignants, élèves) entérinent cet ancrage international : ainsi, un projet ERASMUS portant sur la maltraitance, conduit en appui sur l'histoire locale de l'accueil d'enfants juifs en 1942-43, a permis une visite du mémorial de la Shoah ; certaines PFMP¹²¹ se sont déroulées en Espagne.

IV.2.3. Bien vivre au lycée

Quels effets cette politique d'établissement a-t-elle sur le climat scolaire ? Sur la persévérance des élèves, et sur leurs apprentissages ?

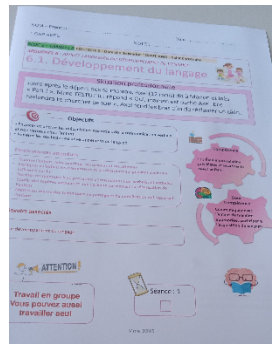
« Ici, je connais les locaux, les professeurs. Je connais leur façon de travailler, je connais les choses, comment ça se passe ici. Puis, puis j'aime le lycée. On est bien. C'est pour ça aussi que je participe dans autant d'activités dans le lycée », nous dit Malo. Ambassadeur anti-harcèlement et délégué européen du lycée, alors qu'il vit à 110 km du Lycée, après son bac pro esthétique décroché en 2023, Malo continue aujourd'hui en BTS Services - Métiers de l'esthétique-cosmétique-parfumerie, option management, à l'internat du Lycée.

« Etre bien au lycée », c'est quoi ? Lors d'une observation de la classe de 1^è CAP AEPE de Sandrine Denis en Sciences et techniques médico-sociales, dès 13h30, les 13 élèves (dont 1 garçon) entrent avec le sourire et nous saluent jovialement. De retour de stage en crèche, en école maternelle, en maison d'assistantes maternelles, toutes semblent apprécier de retrouver leur professeure. Nora dit même : « C'est la liberté, cette salle ! » La salle flexible, aménagée avec des poufs, des mange-debout, de multiples tableaux blancs, un vidéo-projecteur les invite à s'installer « comme elles le veulent. » La première phase dialoguée du cours présente en 20 minutes le plan de travail, imprimé sur un support coloré très attractif. L'enseignante insiste sur les mots-clefs de la séance dédiée au développement langagier de l'enfant : elle invite les élèves à les surligner dans un document de

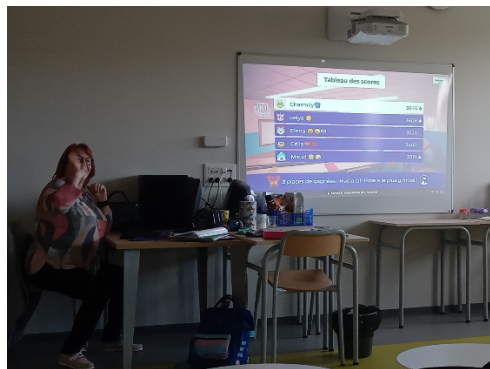
¹²⁰ <https://www.ac-paris.fr/programme-ecole-ambassadrice-du-parlement-europeen-121834>

¹²¹ Période de formation en milieu professionnel

synthèse qui a été distribué ; elle mime des attitudes, par exemple, comment faire parler un jeune enfant qui a une tétine ?



En appui sur les connaissances antérieures et le lexique technique, elle accompagne le raisonnement des élèves, le reformule avec humour en langage courant : « le bébé, la dent pousse, il a les fesses rouges ». Les élèves rient, se regardent, donnent spontanément leurs propres exemples vécus en stage. Un *kahoot*, sorte de quizz vidéo-projeté sur ce qui vient d’être énoncé met les élèves en « challenge », les scores étant affichés mais toujours encouragés et les réponses erronées collectivement corrigées.

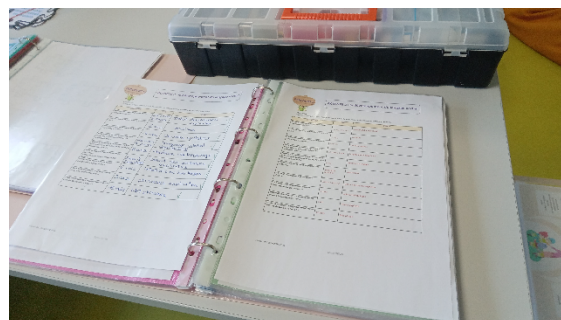


Pendant les deux heures qui suivent, seules ou en binôme, les élèves suivent les activités de leur plan de travail, se déplacent, vont écrire sur les tableaux blancs avant de recopier sur leur fiche, vont chercher des supports (flash-cards, leçons à manipuler), utilisent les ressources numériques sur leur téléphone mobile (vidéos de situations, pod-casts), vont vérifier leurs réponses sur un fichier auto-correctif plastifié, sollicitent leur enseignante pour des précisions, des vérifications ou des reformulations.



Arthur, le seul garçon, demande si « on peut mettre un fond musical, années 80 »... Cette diffusion sonore à bas volume, choisie par la professeure, ne détourne aucunement les élèves de leur tâche :

hormis une élève préoccupée par le bris de son téléphone portable qui semble « décrocher » et auprès de laquelle Sandrine est particulièrement présente et étayante, toutes travaillent et parviennent à réaliser les items du plan de travail, vérifiés par l'enseignante. A 16h10, la phase de synthèse animée par celle-ci démontre que toutes les élèves se sont approprié les contenus ; elles interviennent pour confronter la formulation de leurs réponses à celle du corrigé ; elles calculent la note qu'elles estiment obtenir, avec l'appui mathématique de leur professeure ; elles réagissent par des exemples aux principes professionnels que Sandrine Denis rappelle : « stimuler un enfant sans l'humilier. » Autrement dit la « liberté » ressentie par Nora n'affecte en rien l'enrôlement dans les tâches et les apprentissages.



En fin de séance, Sandrine s'approche de Sarah qui a particulièrement bien réussi son travail, une jeune fille placée à l'ASE¹²² suite à des attouchements de son beau-père ; elles reprennent une conversation personnelle qui s'avère porter sur des indécidables de son petit ami, que Sarah a exprimées à Sandrine, et face auxquelles cette dernière propose une aide, des démarches...

Bien vivre au lycée, vouloir y rester, solidifier ses apprentissages, d'autant plus quand on est un jeune socialement ou affectivement vulnérable, apparaît donc comme possible quand une constellation cohérente d'acteurs et de pratiques converge vers une « éthique du *care* », entendue comme « *soutien à la vie* », dont la vie scolaire, « *de sorte que nous puissions [y] vivre aussi bien que possible* » (Tronto, 2009, p. 143).

IV.3. Le lycée professionnel Lavoisier de Brive-la-Gaillarde : *Les vecteurs du « faire équipe »*. Monographie réalisée par Marie-Hélène Jacques

Lors du séminaire inter-établissements du 18 janvier 2024 qui se déroule au sein du lycée Lavoisier, le groupe de travail de cet établissement réunit Elise Coulon-Colombeau (Proviseure) ; Sylvie Madrias (PLP Lettres-Histoire-Géographie) ; Teddy Olmos (PLP Maths – Sciences) ; Marc Pocris (PLP MVA). Les échanges ciblent les filières de CAP MVA (Maintenance des véhicules automobiles) et RDC (Réparation des carrosseries). D'emblée, la Proviseure rappelle que la contribution au LéA du lycée Lavoisier vise à répondre à trois objectifs :

- Devenir professionnel pour s'insérer, quel que soit le métier (avec l'éventualité d'une insertion dans un autre métier que ceux de l'automobile) ;
- Devenir citoyen en travaillant sur les codes sociaux et les compétences psychosociales ;
- Lutter contre le décrochage scolaire et pour la persévérance scolaire et professionnelle.

¹²² Aide sociale à l'enfance

IV.3.1. Focus sur les ritualisations

Les ritualisations liées à la vie sociale au sein de l'établissement

Même si le consensus sur les procédures est difficile à établir, un certain nombre d'usages sont partagés et font partie de la culture d'établissement. Ce partage est le fruit d'une cohérence entre CPE et personnels de vie scolaire, direction, enseignants : il crée de la cohésion et harmonise les comportements.

- A chaque demi-journée, la mise en rang, l'appel sur les rangs, la vérification de la tenue et de la posture (ex : ôter sa casquette) et l'accompagnement par les enseignants entre le préau et la salle de classe ou l'atelier, puis l'arrêt avant l'entrée en classe ou en atelier pour se dire bonjour, sont institués. Ceci nécessite la ponctualité de tous, élèves et enseignants (avec des rappels réguliers de l'équipe de direction et de vie scolaire) ; sinon, le groupe est en tension. C'est un moment où l'on juge l'état du groupe ; l'accompagnement par l'enseignant qui se positionne en queue de groupe jusqu'à sa salle ou son atelier, installe dans l'activité, recentre les comportements via l'usage du chuchotement, permet de contenir les perturbations. Cela permet de « quitter ses habits de collégien » pour devenir un lycéen professionnel, puis un professionnel avec l'objectif régulièrement rappelé : le CAP en 2025. Cela stimule l'appartenance au groupe : chaque élève est nommé, identifié, même en son absence.
- Le bonjour est systématique, quel que soit le lieu (cour, couloir, salle, réfectoire, ... même en ville) ; par mimétisme avec les aînés, par des rappels réguliers en cas de manquement, l'usage s'automatise.
En classe, des séances de Français sont dédiées à la présentation de soi : dire son nom, son prénom, dire bonjour. Les enseignants font le constat d'une corrélation entre « ne pas connaître ses camarades de classe » et décrochage. L'interconnaissance est un indicateur d'affiliation à l'établissement.
- Les équipements professionnels individuels sont fournis, avec le logo de l'établissement : cela confère un sentiment d'appartenance, cela incarne la culture d'établissement et du métier, cela uniformise pour estomper l'hétérogénéité, mettre à distance son identité adolescent pour endosser l'identité professionnelle et s'affilier au métier. C'est aussi un garant sécuritaire, en termes de protection individuelle, mais aussi de gestion du groupe : si un équipement reste au vestiaire, cela matérialise l'absence de tel élève et on s'en préoccupe.
- En juin, tous les entrants sont reçus, font un circuit dans l'établissement avec les familles, sur rendez-vous : ils essaient leur tenue professionnelle et leurs EPI ; des messages sont transmis pour créer une alliance avec l'élève et sa famille. Cela répond au besoin de projection : le jeune et sa famille savent où il va, ce qu'il va faire. Le projet se concrétise, met le jeune et sa famille en sécurité, notamment en identifiant qui seront ses enseignants, en (re)découvrant les espaces du lycée. Le parcours immersion métier (PIM) y contribue : des élèves de 4^e viennent en immersion filée sur plusieurs mercredis ; ils sont reçus par la direction et des enseignants en 1^{ère} séance ; le « bonjour » est réciproque... et deux ans après, beaucoup disent : « Je me souviens, j'ai déjà vu ce prof, je suis déjà venu dans cet atelier. »
- La règle d'usage du téléphone portable est partagée : le conseil pédagogique a décidé qu'il ne serait pas utilisé. Cette règle est mise en débat par des collègues venant

d'autres LP où les usages pédagogiques du téléphone (dans les textes de référence) sont préconisés, par exemple pour une recherche relative au chef d'œuvre.

Les ritualisations pédagogiques

Comme cela a été détaillé dans le portrait de Marc Pocris, la mise en place de formats pédagogiques stabilisés et partagés constitue un objectif.

La décomposition du métier en postes de travail : en MVA, l'automobile a été « découpée » en 5 parties qui correspondent à 5 ateliers /postes de travail (ex : liaison au sol), eux-mêmes découpés en activités, elles-mêmes subdivisées en tâches minimales qu'il faut acquérir pour exercer le métier.

Un tableau synoptique recense toutes les activités d'une séquence ; il est complété à chaque séance et permet de visualiser si chaque élève a bien été confronté à chaque activité.

Cette organisation est valable pour chaque séquence, correspondant à chaque « partie de l'automobile » avec un cheminement systématique : (a) identifier le véhicule ; (b) trouver la revue technique ; (c) appliquer.

La planification du programme CAP est établie sur les deux ans et se réajuste au gré à gré en fonction de la solidité des acquisitions. Cela permet à l'élève de se projeter à court terme (les activités de la séance et la réalisation des tâches minimales ; l'élève sait où sont placées les fiches de TP liées à chaque activité et réalise sa tâche écrite) ; à moyen terme (la séquence dédiée à une partie de l'automobile, par exemple la séquence « freinage ») ; à long terme (le CAP en juin 2025). Cela répond au besoin de projection, de sécurisation et contribue au bien-être des élèves et des équipes.

IV.3.2. Focus sur le bien-être

Ces ritualisations contribuent à l'alliance avec l'élève, de par leur saupoudrage régulier dans tous les espaces –temps scolaires. Le climat scolaire en est apaisé. En CAP « on s'autorise un temps autre » (pauses, rythme adapté au groupe, souplesse dans les séquences) alors qu'en bac pro, l'exigence temporelle professionnelle est plus contraignante.

Beaucoup d'élèves sont en insécurité psycho-affective. Le fait d'avoir un projet professionnel scindé par une progression précise sur deux ans (« on sait où on va ») et animée par tous les acteurs scolaires (voir point 3.) les sécurise ; mais encore, le fait qu'ils soient toujours « avec nous » (groupe classe, enseignants, vie scolaire), dans un cadre ritualisé, concourt à leur sécurité psycho-affective.

Leur situation personnelle (y compris lorsqu'elle est problématique) est recueillie, alors que l'établissement n'a pas d'assistant.e de services sociaux attitré.e. Le moindre symptôme de potentiel décrochage est pris en charge aussitôt (par exemple, une inattention répétée), via un entretien individuel avec deux professeurs ; le lien est immédiat à la famille ou aux représentants légaux.

En Français, l'accent est mis sur l'expression des émotions et des besoins, comme cela a été précisé dans le portrait de Sylvie Madrias (ci-dessus) et repris dans la CR de l'atelier de partage de pratiques (en annexe 6) : dire et se dire (émotionnellement et en termes d'état, de besoins), de façon étayée (avec les mots appropriés, une syntaxe correcte, une posture orale ajustée), par tous les protagonistes (élèves et enseignant : par exemple ,

un professeur peut dire « aujourd'hui, j'ai besoin de calme car je suis très fatigué.e ») ; travailler l'oralité (voix, débit, intensité, élocution, regard, gestuelle...) ; se connaître et apprendre à se présenter (identité, qualités, centres d'intérêt, etc.) sont autant d'étayages pédagogiques qui contribuent au bien-être.

IV.3.3. Vers une progression pédagogique commune

Le projet professionnel de l'élève est « cerné » par les différents enseignements.

« On part du métier » (par exemple sur la séquence « freinage ») et tous les enseignements y convergent : l'atelier (pratique), l'analyse fonctionnelle (théorie), la technologie (lecture de schémas, de documents issus des revues techniques), les mathématiques (unités de mesure), les sciences (expériences simples pour découvrir la notion de pression et son interdépendance avec la surface ; exercices écrits et mise en lien avec le freinage), le Français (vocabulaire ; expliquer oralement un schéma : comment ça fonctionne, à quoi ça sert ?... ce qui permet d'apprendre la leçon en situation).

Cette convergence est particulièrement active lors des co-interventions liées au chef d'œuvre¹²³ ; mais aussi pour amener l'élève à restituer une expérience en PFMP, pour lui faire « dire le métier » : à partir de son journal d'activité dans lequel il note deux activités qu'il a conduites par jour, l'élève répond à des questions précises, posées en termes professionnels (par exemple : qu'as-tu fait comme maintenance préventive ?). Outre le contenu de sa réponse, des critères de réussite en langue orale sont appliqués (voix, débit, élocution, usage du lexique spécifique, posture, regard, etc...)

Comment circule l'information entre enseignants ?

Une question récurrente se pose : « que peut-on faire en enseignements généraux pour aider l'élève à acquérir telle compétence ; pour contribuer à son devenir professionnel ? ».

Les professeurs échangent parfois par téléphone ou de vive voix sur les besoins spécifiques d'apports de notions ou de contenus liés à une séance ou une séquence (ex : revoir les unités de mesure pour la séquence freinage) : le professeur d'enseignement général propose ; le professeur d'atelier complète. Le suivi des élèves est commun sur l'évaluation des compétences spécifiques de chaque élève. De façon plus formelle, un document excel centralisé par un enseignant d'atelier, recense ces éléments de suivi (progression, séquences, évaluation individuelle des acquis).

Vers un outil de référence partagé

Ces pratiques ne sont pas opérées ni mutualisées par tous les enseignants de l'établissement. Le questionnement actuel porte donc sur :

- La constitution d'une progression pédagogique commune et affichée, dans toutes les filières...
- ... avec l'enseignement professionnel pour chef d'orchestre.

¹²³ Ce thème a été évoqué mais n'a pas été développé lors de nos échanges, dans le temps imparti.

- Cela nécessite la recherche d'un outil de référence partagé (entre professeurs d'atelier ; professeurs d'enseignement général ; équipe de direction et de vie scolaire ; élèves ; familles),
- pour recenser les acquis de chaque élève et « où il en est » dans son projet ;
- pour identifier les compétences transversales (voir CR du groupe de partage de pratiques : notamment pour envisager l'insertion éventuelle dans d'autres métiers que celui préparé) ;
- éventuellement via *pronote* qui permet de libeller ces compétences transversales ;
- en associant les SEGPA, afin d'assurer un continuum du suivi de l'élève.

IV.4. Le Lycée Martin Nadaud de Bellac : *l'aménagement des espaces comme vecteur pédagogique*. Monographie réalisée par Jérôme Fatet.

Le Lycée professionnel Martin Nadaud est un établissement d'enseignement secondaire public situé au 30 avenue de la Libération à Bellac, dans le département de la Haute-Vienne. Ouvert depuis 1965, cet établissement s'est forgé une solide réputation dans le domaine de la formation professionnelle, particulièrement dans les secteurs du bâtiment et de l'énergétique. Il bénéficie de plusieurs labels qui témoignent de son excellence et de sa spécialisation. Il est officiellement reconnu comme "Lycée des métiers de l'écoconstruction et de l'énergétique" et fait partie du "Campus des métiers et des qualifications" dans le domaine de la construction durable et de l'éco-réhabilitation. L'établissement a également obtenu le label "Génération 2024", attestant de son engagement dans le développement de la pratique sportive. Rattaché à l'Académie de Limoges, le lycée se distingue par ses performances académiques. En 2024, il a enregistré un taux de réussite de 95% au Baccalauréat professionnel, avec 58% des candidats ayant obtenu une mention. Ces résultats témoignent de la qualité de l'enseignement dispensé et de l'accompagnement offert aux élèves.

Le lycée Martin Nadaud propose un large éventail de formations professionnelles allant de la 3ème prépa-métiers jusqu'aux formations post-bac. Les formations sont principalement orientées vers les métiers du bâtiment et de l'énergétique, avec un accent particulier sur l'écoconstruction et le développement durable.

- **Baccalauréats Professionnels** : métiers du froid et des énergies renouvelables, maintenance et efficacité énergétique, Technicien d'études du bâtiment option A études et économie
- **Certificats d'Aptitude Professionnelle (CAP)** : Peintre applicateur de revêtements, charpentier bois, maçon, Monteur en installations thermiques
- **Autres formations** : 3e prépa-métiers, permettant aux collégiens de découvrir les métiers et les formations professionnelles

Pour assurer les meilleures conditions d'apprentissage, le lycée dispose d'installations modernes et adaptées aux besoins des formations qu'il propose. L'établissement offre également plusieurs services aux élèves :

- Un internat mixte accueillant garçons et filles
- Un restaurant scolaire
- Des équipements spécialisés pour les formations techniques du bâtiment et de l'énergétique

Situé dans la commune de Bellac, qui compte environ 3600 habitants, le lycée Martin Nadaud est un établissement d'enseignement important pour cette ville de taille moyenne et pour toute la

région environnante. Il contribue activement à la formation professionnelle des jeunes de la région et répond aux besoins des entreprises locales en main-d'œuvre qualifiée dans les secteurs du bâtiment et de l'énergétique.

Au sein du LéA :

Le lycée Martin Nadaud a intégré le LéA lors de sa deuxième année d'existence. Son projet au sein du LéA repose sur l'aménagement d'un espace spécifique, que ses enseignants nomment le SAS d'entrée. Le but est que cette salle soit "une salle de lancement" (SAS) afin de permettre aux jeunes de se préparer à entrer en cours d'enseignements généraux¹²⁴. Elle a été pensée en s'inspirant de ce qu'il se passe dans les enseignements professionnels dans lesquels l'entrée dans les ateliers par les vestiaires, où l'on se change et où l'on prend tout son matériel pour pouvoir travailler participe à l'adaptation de la posture des élèves au contexte scolaire. L'utilisation des salles (flexibles et SAS) est l'aboutissement d'une réflexion pédagogique de l'équipe pour faire face à la grande hétérogénéité des élèves. Les démarches et l'organisation permettent d'instaurer des temps et des espaces adaptés, offrant des moments de respiration dans certains cas, pour faciliter la temporisation et favoriser les apprentissages.

Ce sas est aussi la concrétisation du souhait des enseignants de (re-)matérialiser Pronote, la dématérialisation des données, des documents et des informations étant un problème pour nombre d'élèves de cet établissement. Il vise aussi à travailler la mémoire, ou tout du moins dans le premier temps de palier la mémorisation défaillante des contenus d'apprentissage.

Le temps passé par ses utilisateurs lors de la traversée de ce SAS leur permet ainsi de changer de posture : adolescents à l'entrée, ils s'équipent du matériel et des documents nécessaires à la séance de cours et réactivent ainsi les apprentissages précédents, ils sont élèves lorsqu'ils pénètrent dans la salle de classe.

Le SAS est donc un espace-temps où l'élève peut se préparer à être acteur de son apprentissage.

Il a été installé dans une salle libre accolée à deux salles de cours et dispose de portes latérales pour rejoindre ces salles de cours. Celle-ci constitue donc réellement un SAS entre l'extérieur et la salle de cours.

Des étagères permettent aux élèves d'accéder à tous les documents pédagogiques nécessaires, déposés par les enseignants à un rythme hebdomadaire. Les élèves et les apprentis peuvent y accéder pour récupérer des documents perdus ou non-reçus en cas d'absence.

Un tableau blanc informatif pour la présentation des EDT (utilisation de QR code), les périodes de PFMP, les compétences transversales, des informations diverses, permet une communication régulière et matérialisée des informations indispensables pour les élèves.

Un espace de partage des informations destiné aux enseignants portant sur les objectifs et l'utilisation de cette salle permet d'échanger sur la pédagogie mise en œuvre et les démarches instaurées que rendent possible ces nouveaux espaces : SAS et classes flexibles.

En complément du projet LéA un financement de matériels dans le cadre du projet "Notre École Faisons La Ensemble" (patères, casiers pour déposer les sacs, tables roulantes et pliantes pour préparer le matériel) a été obtenu, qui a permis en plus, d'aménager l'une des deux classes communiquant avec le SAS en classe flexible. La seconde, en partie équipée, permet aussi cet usage.

¹²⁴ Voir en ce sens l'article publié dans EDUCAVOX : <https://www.educavox.fr/innovation/dispositifs/la-salle-sas-pour-une-choregraphie-du-passage-de-l-ado-a-l-apprenant>

Plusieurs salles étant disponibles pour cet usage, il est devenu possible de repenser le fonctionnement des groupes de niveaux, en particulier en Français et en langue en CAP, puisque le passage physique des élèves d'un groupe à l'autre de manière fluide en fonction de leurs besoins devenait possible.

En dehors de ces temps d'utilisation pédagogique, cette salle permet parfois permettre d'animer une réunion ou de réaliser des entretiens entre enseignants et élèves, mais aussi entre enseignants et professionnels.

La création de ces nouveaux espaces a généré des contraintes nouvelles. La nécessité de la mise en barrettes de certains enseignements spécifiquement organisés dans ces salles a fait apparaître des frottements dans l'organisation générale de l'établissement et une diminution de souplesse dans l'organisation des emplois du temps. En effet, la salle SAS ne peut être utilisée que pour les élèves ayant cours dans les salles juxtaposées. De plus elle ne fonctionne que pour les cours en groupes à effectif réduit et a donc d'abord été donc réservée aux élèves de CAP 1^{ère} année. Les enseignants qui utilisent cette salle notent aussi que la flexibilité atteint ses limites dans la mesure où certains éléments y sont définitivement fixes (tableau, prise électrique, ...).

Pour retrouver une partie de la fluidité perdue, certaines pratiques nouvelles, expérimentées avec le SAS, ont pu être transférées dans des espaces plus standards, en temporisant l'arrivée des élèves en classe sans « sas » : une patère le long du mur intérieur de la classe, des casiers à sacs au fond de la salle, un rituel instauré et la préparation aux métiers d'élèves est tout de même possible et expérimenté. Le moment est cependant moins « oxygéné » qu'avec le passage par une salle indépendante.

Les enseignants impliqués dans ce projet semblent considérer que plusieurs des objectifs visés par ces aménagements sont atteints. En effet, les élèves développent l'habitude de consulter l'affichage pour faire le point sur leur emploi du temps, les travaux à réaliser. Ils récupèrent ou sollicitent du matériel pour les cours lorsqu'ils l'ont oublié. Ils acceptent de laisser les téléphones dans les sacs dans le SAS. L'effet de temporisation est observable et mentionné par les enseignants qui notent que l'entrée dans les contenus des cours est maintenant plus calme et apaisée. Les enseignants qui utilisent le SAS disent apprécier ce moment de calme (de préparation), l'efficacité de la mise au travail s'en ressent.

L'une des questions qu'explore maintenant l'équipe concerne la mise en œuvre de cette démarche après des années d'expériences. Elle se demande comment passer du tâtonnement à la formalisation et s'il est possible de diffuser aux autres étages de l'établissement, de transposer aux autres disciplines.

Une évolution récente de l'usage de cette salle SAS, en constante évolution, est une initiative des enseignants visant au travail de mémorisation des apprentissages.

Les enseignants de matières professionnelles ayant remarqué que les élèves avaient du mal à manipuler les concepts de longueur, de largeur, de hauteur lors du travail sur des plans, le SAS est devenu une représentation 3 D de ce que l'on trouve sur ces plans. Sont affichées sur les murs de cette salle la longueur, la hauteur, la largeur et d'autres informations de ce type qui rappellent en permanence aux élèves ces notions fondamentales. Ceci a conduit d'autres enseignants à étiqueter divers éléments de la salle en utilisant le vocabulaire spécifique des métiers du bâtiment (allège,

porte, ouverture), associé à son symbole sur un plan. Surtout destinés aux élèves allophones, ces "pense-bête" sont utiles à tous. Une frise du temps et des événements est aussi apparue le long de la patère.

Il ne s'agit évidemment pas de surcharger les murs d'informations, aussi les enseignants ont choisi de les limiter aux paradigmes d'espace-temps, la raison d'être originelle de ce SAS, alliant ainsi le fond à la forme.

Ce projet, qui articule le travail sur les espaces et les temps des apprentissages, et au service des apprentissages est en mouvement, en adaptation aux nouveaux besoins de ses utilisateurs, et aux souhaits des nouveaux enseignants qui intègrent l'équipe.

IV.5. Le Lycée Antoine de Saint Exupéry de Limoges : *Répondre aux besoins des élèves pour favoriser leurs apprentissages*. Monographie réalisée par Jérôme Fatet

Riche d'une histoire particulière – le bâtiment était à l'origine une usine d'aéronautique militaire construite à partir de 1939 – au cœur de la Haute-Vienne, le Lycée Professionnel Saint-Exupéry s'impose comme un acteur majeur de la formation aux métiers de l'automobile, de la logistique et du transport. Situé route du Palais à Limoges, cet établissement public bénéficie d'une reconnaissance officielle à travers son label "Lycée des métiers de la mobilité".

Le LP Saint-Exupéry accueille environ 450 élèves et 90 apprentis en formation initiale, proposant un éventail de parcours allant du CAP au Bac Professionnel. Sa spécificité réside également dans sa classe de 3ème prépa-métiers, offrant une passerelle entre le collège et la formation professionnelle.

L'établissement dispose d'infrastructures adaptées à ses missions pédagogiques, avec notamment un internat mixte de 139 places labellisé "Internat d'Excellence", permettant d'accueillir des élèves venant parfois de zones éloignées. Une cantine scolaire est également à disposition des élèves et du personnel.

L'équipe de vie scolaire, composée de deux CPE et plus d'une douzaine d'assistants d'éducation, veille au bon fonctionnement quotidien et à l'encadrement des élèves. Cette présence est d'autant plus importante que l'établissement accueille une population scolaire nécessitant souvent un accompagnement personnalisé.

Le lycée Saint-Exupéry se distingue par son indice de position sociale (IPS) de 75-79, considéré comme peu favorable, ce qui en fait l'un des établissements accueillant le plus grand nombre d'élèves issus de milieux défavorisés dans l'académie de Limoges. Les élèves proviennent aussi bien des quartiers prioritaires de Limoges que des zones rurales isolées.

Face à ce public dont une partie présente des besoins éducatifs particuliers (troubles du comportement ou des apprentissages, élèves allophones, mineurs isolés ou suivis par la PJJ), l'établissement a développé un projet pédagogique articulé autour de trois axes fondamentaux :

- Une pédagogie innovante visant à restaurer la confiance des élèves en leurs capacités
- Une individualisation des parcours adaptée aux besoins spécifiques
- Une ouverture culturelle enrichissante

L'équipe pédagogique s'appuie sur de nombreux partenariats avec les services départementaux, les associations et les familles pour offrir un accompagnement complet.

Le catalogue de formations reflète la spécialisation du lycée dans les domaines de la mobilité :

- Bac professionnel carrossier peintre automobile
- Bac professionnel maintenance des véhicules (options voitures particulières, véhicules de transport routier, motocycles)
- Bac professionnel organisation de transport de marchandises
- Bac professionnel logistique
- Bac professionnel conducteur transport routier marchandises
- Divers CAP dans les domaines de la maintenance des véhicules, carrosserie et peinture automobile

Le lycée Saint-Exupéry organise régulièrement des événements comme le "village des métiers de la mobilité" qui permet à plus de 900 collégiens de découvrir les professions liées au transport, à la logistique et à l'automobile. Ces initiatives s'inscrivent dans une démarche de valorisation de la voie professionnelle et d'orientation précoce.

Les résultats au baccalauréat en 2022 montraient toutefois des marges de progression, avec un taux de réussite de 62% et un taux de mention de 35%, tous deux inférieurs aux taux attendus. Ces résultats peuvent être mis en corrélation avec les difficultés que rencontrait l'établissement dans les années précédentes, qui ont conduit les équipes administrative et pédagogique du lycée à repenser en profondeur son organisation et son approche de la forme scolaire. Plusieurs projets d'envergure se sont développés, en partie à l'initiative des enseignants, qui ont profondément modifiés, et améliorer la vie au sein de l'établissement et le climat scolaire. Les résultats actuels en sont le reflet. Le lycée Saint-Exupéry continue d'évoluer pour répondre aux défis éducatifs contemporains et former les professionnels de demain dans les secteurs de la mobilité.¹²⁵

C'est dans le cadre de ces démarches de rénovation que le lycée Saint Exupéry a intégré le LÉA FORMSCOLEP, riche d'une expérience acquise dans la mise en œuvre de plusieurs projets précédents, et mobilisant une équipe d'enseignants aguerris.

Le projet concernant **l'organisation de journées d'accueil** durant la semaine d'intégration préexistait au LÉA. Il s'est poursuivi sur la période.

Il s'agit d'organiser deux jours et demi d'accueil destinés uniquement aux élèves entrants les classes de 1ère et terminale ne faisant leur rentrée que le troisième jour. L'enjeu est donc de permettre un accueil serein, personnalisé et graduel des élèves entrants dans l'établissement (ici les premières années de CAP) en leur donnant les clés de compréhension nécessaires pour mieux envisager le fonctionnement/les attentes de leur établissement et les spécificités du lycée professionnel. Il s'agit également d'un accueil personnalisé pour les élèves à BEP dont les dossiers scolaires ont été consultés en amont par les référents (profils ASH, profils allophones...). Ces temps sont précieux car durant les ateliers, les référents sont en mesure de pouvoir commencer à connaître les élèves et repérer également d'éventuelles difficultés. Sur la première matinée, les élèves sont rassemblés pour un discours de bienvenue fait par la direction, puis chaque classe est regroupée et accueillie par le professeur principal (explication formalités administratives/documents importants). A partir de l'après-midi et la journée et demie suivante, les élèves suivent des ateliers suivant un système de rotation et chaque classe est alors divisée en deux groupes (groupes de 12 élèves environ maximum). Les 4 ateliers sont les suivants :

1-Visite de l'établissement (avec un plan à compléter)

2-Pronote

3-Course d'orientation

¹²⁵ Voir en ce sens le « portrait de groupe » en III.1.3.

4-Compétences transversales

5-Visite d'atelier

6-Charte de vie

Un temps est prévu pour l'essayage des tenues professionnelles (EPI) Sur les deux jours complets les repas du midi sont offerts par l'établissement et tous les élèves sont tenus de rester dans l'établissement.

Ces journées se sont avérées être un moment important en termes de climat scolaire pour accueillir voire rassurer certains élèves qui ne connaissent pas le lycée professionnel. Les ateliers sont également une occasion de repérer des difficultés et de montrer un travail fait en synergie par l'équipe enseignante qui peut être signe de cohésion pour les élèves.

Au cours des années le projet a perdu de sa cohérence : certains ateliers comme l'entretien d'accueil réalisé par les référents et transmis aux professeurs principaux, s'ils ne sont pas présents, ont été décalés à la rentrée alors qu'ils permettent de recueillir au plus vite certaines informations. Les enseignants considèrent qu'ils ont, au cours des 6 années du projet, acquis des compétences empiriques qu'ils pourraient valoriser, en les complétant par des formations, par exemple en ethnopsychologie pour la prise en charge de certains élèves allophones souffrant de syndrome post-traumatique, afin de pouvoir les sécuriser.

Les effets observés sont une rentrée plus apaisée, un meilleur repérage des différents bâtiments et des salles de classe ainsi que le sentiment pour les élèves de bénéficier d'un accueil humain et personnalisé.

Les groupes de besoins en CAP

Les difficultés rencontrées par l'établissement il y a quelques années l'ont conduit à repenser en profondeur l'organisation de ses enseignements afin de répondre à l'augmentation considérable de l'hétérogénéité de ses publics, en particulier en CAP. L'organisation des enseignements par parcours de formation ne permettant pas de mettre en œuvre une différenciation pertinente, il a été décidé, dans le cadre du projet LéA de créer des groupes de besoins transversaux aux formations. Ainsi les élèves à besoins éducatifs particuliers ont pu être rassemblés en fonction de leurs profils.

Afin de garantir que cette organisation ne soit ni stigmatisante ni figée, la mobilité régulière entre les groupes de besoins est affirmée, permettant à un élève de changer très régulièrement de groupe en fonction de ses progrès ou de ses compétences spécifiques dans un domaine particulier.

Une telle fluidité, instaurée en principe de fonctionnement, nécessite d'une part un suivi très précis de chaque élève, mais aussi une organisation spatio-temporelle stricte : la mise en barrettes des disciplines est indispensable pour que tous les groupes de besoins d'une même discipline travaillent sur les mêmes plages horaires, permettant ainsi à un élève de migrer d'un groupe à l'autre sans changement d'emploi du temps.

L'organisation est la suivante :

- Avant la rentrée les référents récupèrent les dossiers des élèves afin de prendre connaissance des profils attendus,
- Les enseignants observent les élèves sur la semaine d'intégration, ce qui permet d'identifier certains profils
- Programmation de tests et organisation de la logistique de la passation des tests sur Pronote
- Première heure de cours : les élèves passent les tests

- À la suite de ces positionnements en Français et Mathématiques de début d'année, les élèves de CAP sont répartis dans différents groupes de besoins. Les tests de positionnement nationaux permettent d'affiner les résultats obtenus.
- Les élèves sont répartis dans les groupes de besoins (pour 70 élèves en 2024 - 7 groupes)
- Construction des emplois du temps et préservation d'heures en barrette en fonction des nombres de groupes nécessaires
- Les groupes sont organisés en barrette par discipline et répartis dans les salles proches et dans le même bâtiment pour faciliter les mobilités d'une salle à l'autre
- La perméabilité des groupes en fonction des besoins ou des progressions permet des ajustements tout au long de l'année : au cours de l'année des entretiens individuels sont menés avec les élèves pour estimer leur niveau de confiance et de confort au sein des groupes et désamorcer éventuellement les associations toxiques.
- Les groupes sont ajustés à la marge entre la première et la deuxième année.

Les enseignants considèrent que les compétences qu'ils ont développées de façon empirique sur le terrain et par ajustements successifs des pratiques, mais aussi grâce à des formations spécifiques (CAPPEI, FLS, DU inclusion, CAFA etc.) leur ont permis de développer une grande agilité et de maintenir une flexibilité rendue possible par la coopération et la coordination au sein de l'équipe pédagogique.

Pour ce qui concerne les bénéfices retirés pour les élèves, la mise en adéquation de besoins et des apprentissages permet un renforcement de l'estime de soi par la mise en réussite scolaire et du sentiment d'efficacité personnelle des élèves, puisqu'ils peuvent changer de groupe en fonction de leurs besoins. La meilleure adaptation aux apprentissages réduit le décrochage.

De fait, depuis la mise en place de ce projet, ils observent une réelle augmentation des poursuites d'étude en Bac Pro pour les élèves de CAP, ainsi que des élèves qui demandent à suivre par la suite un autre CAP, et donc se maintenir dans un parcours de formation. L'amélioration du climat de classe est elle aussi considérable, puisqu'ils notent une importante réduction du nombre d'incidents, et donc de sanctions disciplinaires.

Ils relèvent toutefois qu'une telle organisation, au bénéfice des élèves, est très chronophage pour l'équipe de pilotage et ne peut pas fonctionner sans une excellente concertation et communication au sein du groupe, ce qui nécessite de travailler sur des effectifs d'élèves en adéquation. Les enseignants pilotes se déclarent satisfaits et souhaitent pérenniser l'action dans les années à venir. Cependant, ses bons résultats conduisent nécessairement l'établissement à envisager une montée en puissance, impliquant plus de formation et plus de niveau. L'équipe du projet, qui en 2024-25 travaille avec 7 groupes de besoins, craint et ressent dans cette augmentation d'effectif la dilution des principes d'action qui l'ont rendu efficace et l'augmentation des contraintes spatio-temporelles rendant le projet difficilement pilotable. Il note que pour prendre de l'ampleur, ce projet devrait être alors conduit par une personne dédiée, mais il risquerait d'y perdre alors la proximité pédagogique qui lui donnait son sens.

En complément du projet LÉA un financement de matériels dans le cadre du projet "Notre École Faisons La Ensemble" a permis en plus, d'aménager une classe en classe flexible ainsi qu'un bureau d'accueil facilitant les mises en commun et les concertations entre enseignants pour aussi indispensable pour les entretiens avec les élèves et les parents.

Finalement, ces deux projets complémentaires, enrichis par un financement NEFLE, articulant le travail sur les espaces et les temps des apprentissages, au service des élèves, montrent des résultats encourageants qui doivent conduire à mener une réflexion sur les conditions pertinentes de son élargissement, et sur celles de sa transférabilité.

IV.6. Le Lycée Gaston Roussillat de Saint Vaury : *Au cœur de son territoire*. Monographie réalisée par Maryan Lemoine

IV.6.1. Un lycée avec une longue histoire.

C'est en 1942-1943, qu'est créé, sur la petite montagne fleurie de la Valette, le Centre de formation pour apprentis de Saint-Vaury, 20 ans après le legs consenti par Mr Defumade, grand promoteur de la République, alors conseiller général.

Sur ces terres, en surplomb de la petite commune creusoise, sont alors construits, dès la fin des années 1940, au côté de la bâtisse initiale, assez imposante, des bâtiments de cours et les premiers ateliers pour apprendre le travail du bois, du fer ou de la pierre, puis plus tard, dans les années 1960, un internat et un réfectoire, afin d'y accueillir plus dignement, des élèves qui, jusque-là, connaissaient parfois, des modalités d'accueil extrêmement rudimentaires.

Le Centre de formation pour apprentis, alors placé sous l'égide de la chambre des métiers de la Creuse, compte 87 « équipiers » en décembre 1943 et connaît, en peu de temps, une progression notable de ses effectifs, puisqu'à l'automne 1944 sont dénombrés 168 garçons inscrits. En cette fin d'année 1944, une note des services du nouveau gouvernement issu de la Résistance stipule l'abandon des dénominations de « chef », « moniteur » et « équipier » au profit de celles de « directeur », « professeur » et « élève », ordonnant ainsi de tourner la page des conditions initiales de cette création, et projetant donc cet établissement de formation vers les défis d'une France qui doit se reconstruire.

Le lycée, nommé Lycée Roussillat en 1988, afin d'honorer la mémoire d'un ancien enseignant, fils d'artisan et maire de Saint-Vaury, reconnu pour son engagement local, témoigne, à sa façon, de l'évolution des conceptions de l'enseignement professionnel et des réformes (avènement du bac professionnel, rénovation de la voie professionnelle) qui l'accompagnent. Les nominations qui lui sont accordées jalonnent en effet ce cheminement de plus de 80 ans aujourd'hui¹²⁶. Appelé Centre d'apprentissage de Saint Vaury (1949) puis Collège d'enseignement technique (1960), après la réforme Berthoin¹²⁷, il devient Lycée d'enseignement professionnel (1978), puis Lycée professionnel (1986) et enfin Lycée des métiers au début des années 2000.

Accueillant dès son origine des CAP Bois, Fer et Pierre, pour accompagner à son niveau la modernisation de la France, il ouvre par la suite son éventail de formations avec l'implantation d'un CAP d'électricité créé en 1948, et d'un autre de mécanique automobile en 1967. Durant les années 1980 et 1990 les BEP et les bacs professionnels en mécanique auto, électricité et productique, puis un CAP et un bac professionnel en mécanique parc et jardin, complètent la carte des formations,

¹²⁶ Informations issues d'une compilation d'archives de l'établissement mise à jour et ordonnée de manière chronologique à l'occasion des 80 ans du lycée.

¹²⁷ Voir à ce sujet Prost, A. (1992). *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Seuil.

dans ces filières, avant que les formations aux métiers de la sécurité ne s'implantent plus récemment durant la dernière décennie.

IV.6.2. Une évolution des effectifs qui porte témoignage de la structure sociale du territoire

C'est durant les années 1990 que les effectifs sont au plus haut, avec une pointe à 450 élèves, avant de décroître, en parallèle de la baisse démographique et du vieillissement de la population locale, autour de 200 élèves à la fin des années 2010, puis de se stabiliser autour de 250 élèves ces dernières années, du fait d'un travail important pour revivifier l'attractivité du lycée.

En 1992-1993, des documents d'archives indiquent que le lycée Roussillat compte 364 élèves dont la moitié sont internes. Son recrutement est alors d'abord local, puis départemental, et même, pour une part, extra régional, puisque des élèves venus de l'Allier, de l'Indre ou du Cher comptent parmi les effectifs.

En cette année scolaire, d'autres documents archivés au sein de l'établissement indiquent que 16% des élèves sont enfants d'artisans, de commerçants et indépendants, 15% sont fils et filles de fonctionnaires, 62% d'ouvriers et employés et enfin 7,5% d'agriculteurs. Si ces catégories ne correspondant pas tout à fait à celles des répertoires de la DEPP, notamment celles présentées dans les rapports annuels comme « *Les élèves du second degré selon l'origine sociale* » (1993, 1996), nous les mobilisons néanmoins pour pointer quelques traits singuliers dans le recrutement du lycée Roussillat.

Nous constatons que la part des enfants de parents artisans, commerçants et indépendants (16%) y est en effet deux fois plus forte que celle des autres lycées professionnels ruraux de France en 1995, comprise alors entre 6 et 8%. Celle des enfants de fonctionnaires (15%) y est plus forte que pour les lycées professionnels de l'ensemble du pays, comprise entre 10 et 13%. Celle des élèves issus de CSP « ouvriers et employés » (62%) est quant à elle plus faible qu'au niveau national qui affiche entre 70 et 80%. Enfin la part des enfants d'agriculteurs (7,5%) y est légèrement supérieure à celle relevée au niveau national autour de 6%

Nous observons que ces chiffres et proportions tirés de la DEPP, de l'INSEE¹²⁸, et de la DATAR¹²⁹ n'ont qu'assez peu varié depuis les décennies 1990-2000. Ce que pointent également nos interlocuteurs.

Ils montrent que le lycée Roussillat recrute principalement ses effectifs au sein d'un bassin local et d'un département inscrit au cœur de la ruralité, dans des contextes économiques souvent modestes, comprenant une majorité d'élèves issus de familles d'employés ou d'ouvriers ; des contextes qui sont par ailleurs assez peu diversifiés socialement, avec peu de cadres ou de professions libérales, un secteur agricole plus présent que dans d'autres départements, mais là aussi en recul, et enfin un secteur privé dominé par les services de proximité.

Enfin, ces chiffres font apparaître la présence plus importante des enfants de fonctionnaires. Lesquels sont d'ailleurs proportionnellement plus présents que dans d'autres secteurs ruraux, où le tissu économique est parfois un peu plus industrialisé. Le département de la **Creuse** présente en effet une **structure de l'emploi particulière**, emblématique des territoires ruraux aujourd'hui

¹²⁸ Tableaux économiques régionaux / départementaux dans les éditions de 1993, 1998, 2001

¹²⁹ L'État et les territoires ruraux, 2000

fragilisés, avec un nombre restreint d'industries et d'usines et une forte part d'emplois publics, reliée aux fonctions publiques nationale, territoriale et hospitalière, (entre de 36% et 40% depuis la décennie 1990). Cette proportion est très nettement au-dessus de la moyenne nationale (autour de 20%) et de celle des autres territoires ruraux de France métropolitaine (entre 28% et 30% sur la même période).

IV.6.3. Un lycée inséré dans la stratégie de formation locale et régionale...

Le Lycée Roussillat figure donc comme un élément important de structuration de la stratégie de formation sur le territoire de la Creuse. Ce qui est d'ailleurs le cas de beaucoup de lycées professionnels ruraux comme le montre Antoine Prost qui écrit à ce sujet que « les lycées professionnels ruraux ont été conçus comme des outils de stabilisation de la jeunesse locale et d'accès à une qualification de proximité »¹³⁰. Ils sont à ce titre des instruments précieux, en des lieux parfois reculés, pour tenter d'assurer la démocratisation scolaire et de maillage territorial. Le lycée Roussillat est par ailleurs un moyen de maintenir et de développer l'offre éducative et formative en milieu rural, avec cette création récente, déjà évoquée, d'une nouvelle filière dans les métiers de la sécurité, et celle de formations dans le cadre du GRETA qui se déploient dans le champ industriel et tertiaire, dans celui de l'aide à la personne, de la petite enfance ou de la préparation aux concours IFSI. Ce qui est pointé dans les travaux de Vincent Troger¹³¹ qui écrit : « dans les zones rurales, le lycée professionnel a souvent été le seul établissement accessible, assurant un rôle éducatif, social et identitaire structurant », insistant sur l'idée que le lycée professionnel rural est parfois plus qu'un lieu de formation. Il permet en effet, aussi à des jeunes ruraux de poursuivre ou de reprendre un cursus de formation assez proche de chez eux et contribue en cela à des formes d'ancrage qui peuvent cependant réduire les capacités ou désir de mobilité. Car « l'orientation vers la voie professionnelle en milieu rural est souvent vécue non comme un choix, mais comme une évidence familiale et territoriale », et ce risque pointé par Bernard Lahire¹³² peut se comprendre si l'on tient compte des appartenances locales et familiales quand on analyse les stratégies d'orientation vers les Lycées professionnels.

Nous voyons en effet un possible effet de renforcement dans le fait que les professionnels du lycée assument cet ancrage fort sur le territoire de la Creuse, en développant notamment de nombreux partenariats locaux, noués au gré des stages et des alternances. Certes cela comporte des aspects positifs, mais cela revêt aussi des risques d'assignation sociale qui pourraient être préjudiciables si l'on ne travaillait pas à d'autres ouvertures et opportunités de mobilité. Ce qui est largement entrepris à l'échelle l'ex Région Limousin et des départements limitrophes. Négociés par les enseignants dans les domaines de l'environnement, de la maintenance automobile et électrique, de l'entretien des matériels d'espaces verts, de la sécurité ou encore du service à la personne, ces partenariats inscrivent l'établissement dans un maillage qui lui permet de jouer aussi pleinement sa carte, dans la volonté régionale et locale, de rééquilibrage territorial de l'offre éducative et formative en Creuse et au-delà, et ainsi de contribuer aux enjeux locaux d'emploi et d'insertion.

¹³⁰ Prost. A. (1992). *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, op.cit.

¹³¹ Troger, V. (2002). *Les lycées professionnels*, La Documentation française.

¹³² Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles*, Gallimard Seuil.

IV.6.4. ... et qui se signale par le souci constant accordé aux publics les plus vulnérables.

Conformément aux axes et objectifs du projet d'établissement, cela est soutenu chaque année, par l'organisation de journées de découverte des formations ou des métiers durant lesquelles des entreprises et des employeurs sont invités à présenter leurs activités et parfois leurs outils. Cela est aussi mis en œuvre en développant, en concertation avec des nombreux acteurs des collèges, un système très élaboré et très efficace d'accueil en collectif puis en individuel des élèves de SEGPA au sien des formations de CAP, afin de les accompagner à préparer leur arrivée en formation dans ce Lycée.

Outre les enseignants qui accueillent les futurs élèves et une coordonnatrice d'action qui effectue un très précieux et très fin travail de planification et de mise en cohérence des actions, l'élaboration et la réalisation de ces journées de découverte et d'immersion mettent à contribution les élèves de CAP 1^{ère} et 2^{ème} année. Lesquels sont appelés à jouer un rôle de tuteur et/ou à préparer des activités pour les séances, en enseignement général comme en atelier, qui sont donc développées et données à vivre aux visiteurs lors de leurs immersions.

Si cela facilite les interrelations entre pairs et « normalise » les conditions de la découverte d'un établissement parfois inconnu pour ces novices, cela agit aussi comme un puissant levier de (re)mobilisation des savoirs et de reconnaissance pour les élèves de CAP, qui sont alors placés dans une situation valorisante pour elles et eux. Ce que les enseignants cherchent d'ailleurs à insuffler et à entretenir dans le cadre des apprentissages.

De plus, la création d'une classe de 3^{ème} prépa métiers, de même que l'accueil et les approches pédagogiques croisées avec une classe de CAP « maintenance des matériels d'espaces verts » d'une classe externalisée d'IME, dont les élèves développent des savoirs quant à l'utilisation de ces mêmes outils, appuient encore cette idée d'un établissement résolument ouvert à tous les publics, soucieux d'anticiper et d'accompagner les parcours. Lequel vise ainsi à favoriser les dynamiques inclusives tel que cela est d'ailleurs signifié dans son projet.

Enfin, la volonté de créer et d'héberger depuis 2017, un micro-lycée accueillant des élèves décrocheurs de 16 à 22 ans, parmi lesquels des élèves allophones, est un autre témoignage important de cette sensibilité, assez largement partagée au sein de cet établissement, quant aux situations de vulnérabilités éducatives, scolaires, linguistiques et sociales. Il est en effet intéressant de noter que ce micro lycée s'est développé dans une zone rurale, au sein d'un lycée professionnel, au coeur d'un territoire où l'accès à des établissements d'enseignement secondaire a été longtemps limitée, et où les offres alternatives à des modes ordinaires de scolarisation sont encore très rares. A l'échelle nationale, sur les 120 micro lycées répertoriés, un peu moins d'un quart sont situés dans des zones rurales ou périurbaines, et un peu moins de 15% seulement le sont au sein d'un lycée professionnel. Cela permet de situer l'engagement du lycée Roussillat dans ce domaine.

Si la Creuse, a été historiquement peu concernée par les mouvements migratoires, elle est devenue dans le courant des années 2010, un territoire de relocalisation maîtrisée. Ce qui a impliqué l'arrivée d'enfants/adolescents/élèves, d'abord au sein de CADA, puis de manière plus diffuse suivant l'installation de certaines familles dans les petites communes. Cela a amené une hausse, certes faible en valeur absolue, de populations migrantes, mais significative dans un département aussi

peu peuplé et au sein de classe où sont parfois déjà regroupés plusieurs profils d'élèves en difficultés et à besoins éducatifs particuliers.

IV.6.5. Des enseignants dynamiques et un soutien à l'initiative comme à l'innovation

Selon les données de la DEPP, concernant l'évolution des élèves allophones par académie et selon les apports consultés sur le site de l'Observatoire national de la protection de l'enfance consacrés à l'accueil et l'accompagnement éducatif et scolaire des mineurs non accompagnés, cela suscite de nouveaux enjeux en termes de scolarisation mais aussi d'adaptation des apprentissages. Nos recueils montrent que l'accueil récent de publics issus de pays très variés (entre 5 et 12 élèves ces dernières années) a été assez rapidement assumé et s'est accompagné de pratiques pédagogiques et sociales ajustées.

Cet esprit d'ouverture et d'accueil de la diversité des élèves s'appuient, pour une part notable sur le dynamisme et la créativité pédagogique des enseignants. Nous les avons vu à l'œuvre, notamment par l'implication de certains d'entre eux au sein du LEA Formscoleep, lors d'observations de leur intégration dans les réseaux de formation et d'innovation de l'académie de Limoges, comme à travers des contributions à la création, l'appropriation et au déploiement d'outils ou de démarches pédagogiques et didactiques.

Nous avons par ailleurs constaté le temps accordé pour recevoir des parents et des élèves dans le but de les aider à trouver des terrains ou de stage ou à envisager une poursuite de formation en Bac pro et parfois en alternance.

De même nous avons pu observer l'investissement des enseignants pour diversifier les supports et les pratiques pédagogiques, s'investir dans la co-intervention il y a déjà plusieurs années, expérimenter des activités dédiées aux apprentissages des gestes, des savoirs dans certains niveaux de classe, puis travailler à les transposer dans des niveaux inférieurs ou supérieurs. Nous avons également pris connaissance de différents projets, par exemple les relations avec des structures associatives et solidaires locales qui confirment ce que Jean-François Thémines et Sébastien Pesce¹³³ écrivent : « l'établissement rural peut devenir un espace d'éducation à la citoyenneté locale, à condition de s'appuyer sur les ressources du territoire ». Les lycées professionnels ruraux peuvent être pensés et agis comme des espaces de projet, de reconnaissance locale, et de développement citoyen, on s'accorde, avec les élèves, de prendre d'un tissage fin et patient des relations et des appropriations.

Tout autant nous voyons dans la préparation de sorties à Paris, pour assister à des séances de travail au sein du Sénat, ou l'élaboration d'un projet Erasmus avec un établissement située en Roumanie la recherche d'ouverture aux autres, de même que l'ambition de se confronter à la complexité du monde.

Enfin nous pouvons noter le soutien à l'innovation et les initiatives des personnels de direction traduits plus récemment par le dépôt, puis l'obtention du financement d'un projet ambitieux au titre du programme « Notre école faisons la ensemble », ou encore de diverses subventions en faveur de projets pédagogiques et d'équipements, par exemple des casques de réalité virtuelle, qui permettent aux personnels du lycée de poursuivre leurs initiatives, de se sentir soutenus en cela...

¹³³ Thémines, J.F. et Pesce, S. (2018). *L'éducation au territoire dans les établissements scolaires ruraux*, in Éducation et socialisation, n°50.

et à l'établissement de faire la preuve de sa modernité et de son adéquation aux enjeux de formation actuels...

IV.6.6. Encadré ethnographique : Accueillir les néo-arrivants par l'étayage des pairs aînés.

A Saint Vaury, des observations ponctuelles, menées depuis plusieurs années¹³⁴, au sein du collège et du Lycée Gaston Roussillat, ont permis de constater que des jeunes gens de ce territoire rural se retrouvent assez souvent sur la place publique, lieu central de la vie de cette petite cité, mais aussi dans les périphéries de celle-ci, à proximité d'une petite étendue d'eau, où l'on croise par ailleurs des promeneurs.

Si les passages et les prises de position sur la place centrale s'expliquent en partie par la fréquentation d'un commerce de proximité, vendant des friandises, des viennoiseries et autres boissons, ils ne semblent pas concerner beaucoup de monde à la fois et ne durent jamais très longtemps. L'occupation des espaces périphériques paraît quant à elle, répondre à d'autres attraits.

Attendant sans doute l'arrivée encore lointaine du bus, alors qu'ils ont fini plus tôt, certains après-midis, nous avons pu constater que des jeunes gens y passent assez régulièrement du temps, par petites grappes affinitaires. Ils marchent un peu pour trouver une place, se « posent », et discutent entre garçons, et l'on note que l'on n'y trouve que rarement des filles. Et, pendant que certains échangent, d'autres, apparemment regroupés, semblent davantage penchés sur leur portable, que se parler. Selon des modes souvent ludiques, ils trouvent ici, des occasions de « sociabilités adolescentes » (Devaux, 2013), un peu à l'écart du regard des adultes. Jetant des cailloux, ou s'exerçant à l'art des ricochets, qu'accompagnent alors des éclats de voix et des moqueries d'amusement, ils s'essaient aussi à d'autres expériences : certains fument différentes choses, d'autres s'empoignent gentiment, peut-être pour mesurer leur force.

Les enseignants du lycée nous l'indiquent quand nous abordons le sujet avec eux. Ces jeunes gens sont, pour leur écrasante majorité, des lycéens, tout simplement parce que « *les collégiens n'ont pas le droit de sortir* ». Pourtant, nuanciant leurs propos, ils confirment ce que nous avions par ailleurs affirmé des collègues du collège. Certains collégiens de 3ème fréquentent aussi ce lieu un peu à l'écart, en des circonstances assez mal définies : absence d'enseignant, école buissonnière, attente d'un parent... Ils partagent alors, quelques fois, des moments avec ces jeunes gens à peine plus âgés qu'eux, qu'ils connaissent parfois car ils sont voisins ou prennent le transport scolaire ensemble, ou qu'ils apprennent en ces occasions à connaître. Sans doute à travers ces échanges trouvent-ils des occasions, certes indirectes, de commencer à appréhender un peu le lycée ou du moins, certains de ses élèves.

La volonté de mobiliser les lycéens, et notamment les élèves de CAP pour accueillir des élèves de 3ème SEGPA et plus récemment d'IME, afin de les aider à préparer leur orientation, se fonde en partie sur cette idée de la connaissance par les pairs, de ce que représente ce lycée, son fonctionnement, ses formations, ses murs, bâtiments et son parc imposant. C'est même un des éléments clefs affichés par les enseignants qui ont souhaité rénover cet accueil et les immersions, en impliquant les lycéens dans la démarche.

Quand les CAP première année partagent leurs cours d'enseignement général et d'atelier, avec les petits collectifs en visite, selon un emploi du temps et des contenus revisités et adaptés en ces occasions, les élèves de terminale sont, quant à eux, invités à proposer des activités préparées en amont avec les enseignants, afin d'envisager de manière plus précise les accueils individualisés de ceux qui souhaitent revenir pour une immersion plus ciblée dans la filière de leur choix. Alors les élèves les plus aguerris endossent le rôle de tuteur et accompagnent la journée durant, dans les espaces scolaires d'apprentissage, mais aussi de convivialité, réfectoire, foyer, parc, les invités pour les aider à se projeter en tant que futur lycéen.

Ainsi la lecture, la traversée et l'occupation différenciées, mais accompagnées, des espaces, la découverte de lieux sympas, pour les rendre bientôt « familiers » (Jacques, 2002) dans l'établissement comme dans la

¹³⁴ Notamment dans le cadre du projet CAP 2021.

périphérie de la commune, enfin les relations qui peuvent y éclore et être bientôt davantage partagées, entre pairs en devenir, sont sans doute des moyens de rassurer et d'enrôler bientôt de nouveaux élèves en CAP.

V. En guise de conclusion : quelques questionnements résiduels et perspectives

Entre 2022 et 2025, le LeA FORMSCOLEEP a été le « plus gros LÉA » en cours, sous-entendu, mobilisant le plus grand nombre de lieux associés. Le défi a en effet été considérable pour accompagner et explorer chacun des six établissements, sur le territoire rural du Limousin de 16942 km², parfois mal desservi. Leur diversité de taille, de fonctionnement, de cursus proposés et de publics recrutés a occasionné un travail de réflexion épistémologique, pour assurer une cohérence inter-établissements au projet : c'est donc bien sur ce qui faisait le « commun » de ces établissements que nous nous sommes focalisés, à savoir, leurs expérimentations pédagogiques pour répondre aux « nouveaux » défis des formations CAP (diversité des publics, hétérogénéité des classes, besoins éducatifs spécifiques des élèves, inclusion, persévérance scolaire, insertion, etc.). Nous avons donc exploré ces paramètres sous l'angle (a) d'une « recherche avec »¹³⁵ qui se définit par « la place accordée, dans des processus de production de connaissances, aux sujets directement concernés » ; (b) d'une approche compréhensive, au sens weberien du terme, qui « permet de recomposer le sens d'une activité. Dans la mesure où l'activité se définit comme la conduite que le sujet investit d'une signification, comprendre veut dire retourner au processus de production du sens, qui s'exprime dans les différents motifs par lesquels les sujets rendent compte de leurs comportements. » (Gonthier, 2004, p.35).

Ce travail a été possible grâce à l'implication indéfectible des acteurs du Rectorat de Limoges, à savoir les inspecteurs Paul Couture, Jean-Philippe Leopoldie-UScain et Nathalie Laurié qui ont impliqué les équipes, dynamisé les formalisations et les échanges, valorisé les projets. Le soutien et l'expertise en ingénierie du 110 bis, en particulier d'Elisabeth Artaud et Séverine Delage, ont permis de concrétiser ces échanges par l'animation attractive des séminaires inter-établissements et la mise en forme des productions, comme autant de valorisations du travail accompli. Comme en atteste ce rapport, ainsi que les productions des acteurs scolaires lors des séminaires inter-établissements, qui ont été recensés sur le Genially¹³⁶ par les acteurs du 110 bis, les réalisations et les réflexions sont foisonnantes. Sans aucun doute, le pari a été tenu d'agir sur la **forme scolaire**, sur les modalités d'**enseignement**, et sur les **engagements** des élèves dans leurs apprentissages, pour reprendre les termes de l'acronyme FORMSCOLEEP.

Au-delà de sa dimension applicative, ce projet a aussi constitué un terrain de recueil de données très riche en Sciences de l'éducation et de la formation : ce rapport a donné à voir les premières analyses qui en sont issues ; mais cette empirie pourra encore se déployer via des communications en colloques et des publications, afin d'amplifier l'écho produit par ces premières pistes et donner à voir, dans le registre de la production scientifique, les innovations conduites par les acteurs impliqués dans ce projet.

Comme toute recherche, le projet FORMSCOLEEP n'échappe pas à certaines frustrations, au titre de pans encore inexplorés ou insuffisamment approfondis, ces frustrations portant parallèlement en germe des analyses ou réflexions à venir. Nous les présentons ci-après telles qu'elles sont actuellement exprimables, c'est-à-dire sans avoir eu le temps nécessaire à la prise de distance avec les premiers résultats.

- (1) Nous avons constaté des difficultés de transmission des pratiques (surtout quand elles s'avèrent efficaces) d'un professionnel à l'autre (notamment en cas de départ, d'évolution). Les questions de sens commun qui émergent de cet état de fait sont : (a) de quelle formation « managériale » les

¹³⁵ [www. https://rechercheavec.com/](https://rechercheavec.com/)

¹³⁶ <https://view.genially.com/6299a70843bd9800113d8e0a/presentation-lea-formscoleep>

personnels de direction sont-ils dotés pour « faire équipe » ? ; (b) comment convertir des collègues aux projets et aux pratiques efficaces ?

Notre travail a suggéré et abouti à des supports de formalisation pour pallier ces déperditions (fiches actions, articles). Notamment, en appui sur des expérimentations que nous avons conduites dans d'autres domaines¹³⁷, démontrant l'efficacité des images auto-produites comme vecteurs de traçabilité et de réflexivité professionnelle, nous émettons l'hypothèse qu'un travail à partir des photos et vidéos de pratiques professionnelles pourrait constituer un vecteur de partage et de transmission.

- (2) Les difficultés de partage tiennent aussi à la résistance de certains enseignants au travail collectif, arguant de leur liberté pédagogique. Si ce principe est indiscutable, face à des standardisations qui seraient imposées, il n'en reste pas moins que le « faire ensemble » et les « pratiques mutualisées » font leurs preuves quant à la cohérence pédagogique à laquelle les lycéens sont exposés. Or, plusieurs des LP impliqués comportent une UFA, impliquant une mixité des publics alternants et élèves, les formateurs de CFA ayant un discours plus enclin à la standardisation leur faisant dire : « on fait ce qu'on nous dit, on applique. » En l'état, notre recherche n'a pas encore exploré les entretiens conduits avec cinq DDFPT. L'exploration de ce matériau permettra peut-être d'objectiver ce qui constitue « la culture PLP » / vs / « la culture formateurs » et de dévoiler les mécanismes de certaines résistances au partage pédagogique.
- (3) Face aux défis de la « transition sociétale inclusive » (Jacques, 2024), les « dynamiques inclusives » afférentes (Bedoin, Lemoine et Zoia, 2022) s'opèrent par petites touches et pas toujours de manière systémique mais font apparaître des contributions intéressantes au sujet de la capacité d'accueil et d'accompagnement de la diversité des élèves. Ces pratiques et ces « savoir-faire discrets » (Molinier, 2005) gagneraient à être documentés par une ethnographie à grain fin, via des immersions longues.
- (4) Les portraits de PLP et les portraits d'élèves que nous avons produits grâce à des entretiens biographiques font l'objet, en l'état actuel, d'une analyse séparée. Or, l'hypothèse se fait jour que « parcours d'élèves et parcours de profs se rencontrent », autrement dit que les diverses figures d'enseignants que nous avons rencontrés ou observés produisent un « effet maître » (Bressoux, 2001). Le professionnel reconverti, qui mobilise son expérience et ses « ficelles du métier »¹³⁸ pour affilier les élèves à la formation permet-il les mêmes apprentissages professionnels que le PLP didacticien, titulaire du Master MEEF, formé en INSPE ? Seule une approche longitudinale, via des suivis de cohortes d'élèves exposés à différents formats pédagogiques, permettrait d'objectiver les effets différentiels de ces modalités pédagogiques.

Si ces questionnements résiduels et ces pistes fécondes restent actuellement en suspens, il n'en reste pas moins que, face à la réforme relative aux lycées professionnels, qui se déploie depuis 2023¹³⁹, les équipes impliquées dans le LeA FORMSCOLEEP contribuent activement et depuis bien avant 2023, à répondre à plusieurs des mesures formulées dans cette réforme : des nouveaux dispositifs pour prévenir les risques de décrochage pendant et après le lycée ; préparer l'insertion professionnelle grâce à des partenariats extérieurs ; adapter l'offre de formation pour préparer l'avenir professionnel des jeunes en fixant des objectifs ambitieux ; permettre une nouvelle approche pédagogique du lycée professionnel autour du projet de l'élève.

Bibliographie

¹³⁷ Projet ARPEJAHM : https://www.firah.org/upload/l-appel-a-projets/projets-laureats/2020/parcours-pro/app2020_006/rapport-pour-publication-de-la-recherche-arpejahm.pdf

¹³⁸ Pour plagier le titre de Becker à propos du métier de sociologue : Becker, H.-S.-. (2002). *Les ficelles du métier : Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. La Découverte.

¹³⁹ <https://www.ac-limoges.fr/la-reforme-des-lycees-professionnels-se-poursuit-a-la-rentree-2024-124986>

- Abbott, A. (1992). What do cases do ? Some notes on activity in sociological analysis. *In* : Ragin, C. C. et Becker, H. S. (1992) *What is a case ? Exploring the Foundations of Social Inquiry*. Cambridge : Cambridge University Press, 53-82.
- Aggeri, F. (2023). *L'innovation mais pour quoi faire ? Essai sur un mythe économique, social et managérial*. Paris : Seuil.
- Agraz, A. (2020). La philosophie du temps chez Gaston Bachelard : Vers de nouveaux schèmes d'évaluation des stades pour une plus grande accessibilité pédagogique des jeunes d'IME avec un handicap mental. *Recherche & formation*, 93(1), 101-114.
- Agraz, A. (2024). Bienveillance éducative des adolescents en contexte scolaire : une étude exploratoire dans un lycée professionnel situé en milieu rural. *In* : Bessaoud-Alonso, P. (dir.) *Pluralité des adolescences*. Champ social. 39-62.
- Agraz, A. (2023). Pratiques tutorales et accessibilité aux savoirs professionnels. *Education, Santé, Sociétés*, 9, 53-70.
- Agraz, A., Jacques, M.-H. (dir.) et Montmasson-Michel F. (2023). *Accessibilité à la réflexivité professionnelle pour des lycéens porteurs de handicap mental (projet ARPEJAHM)*. Rapport final remis à la FIRA et à l'AGEFIPH, le 30 septembre 2023, 184 p.
- Albandea, I., David, P., Roupnel-Fuentes, M. et Bernard, P. (2024). Les embarras des employeurs : recruter dans des métiers peu qualifiés en tension. *Formation emploi*, 166(2), 23-43.
- Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris : Presses Universitaires de France, Quadrige
- Baluteau, F. (2009). Les Régimes D'action des Directeurs D'établissement Secondaire. *Carrefours de l'éducation*, 28(2), 171-188.
- Barbier, R. (2000). *La recherche-action*. Paris : Anthropos, 2e éd., coll. « Sociologie d'aujourd'hui »
- Barrère, A. (2004). *Travailler à l'école*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Barrère, A. (2013). *Les enseignants au travail. Une sociologie du monde enseignant*. Paris : PUF, coll. « Le lien social »
- Barrett, P. Davies, F. Zhang, Y, Barret, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. *Building and Environment*, March.
- Bastide, Y. (2021). Les unités pour personnes handicapées vieillissantes : laboratoires d'innovation éducative et sociale ?. *Trahs*, 12, 4215.
- Beaud, S. et Pialoux, M. (1999). *Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*. Paris : Fayard.
- Bedoin, D., Lemoine, M. et Zoïa, G. (ed.) (2022). Comprendre les parcours inclusifs et les dynamiques inclusives : observations, analyses et perspectives. *Education et socialisation*, 65.
- Beauvais, D. (2010). D'une Éducation Spécialisée à un Parcours Diversifié : Analyse de L'évolution des Caractérisations des Élèves et des Enseignements. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 52(4), 137-151.
- Beauvais, D. et Morin, P. (2010). Projet Individuel de Formation et Livret de Compétences En Segpa : Le Rôle du Directeur Adjoint. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 52(4), 169-176.
- Bellarbre, E. Blanchard-Schneider, A. et al. (2017) Qualité de vie à l'école : enquête sur la restauration et l'architecture scolaire, CNECSO, Octobre 2017 https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929_Note_QdeVie_VF.pdf
- Benelli, N., et Modak, M. (2010b). Analyser un objet invisible : Le travail de care. *Revue française de sociologie*, 51(1), 39-60.
- Bertaux, D. (dir.). (1981) *Vie quotidienne et rapports sociaux dans la France ouvrière*. Paris : Éditions du CNRS, Collection : « Cahiers du Centre d'études sociologiques »,
- Bolduc Landry, R. (2021). *L'effet de la chronopédagogie et des symptômes psychopathologiques sur la performance scolaire des cégépiens : une étude pilote*. Thèse de doctorat, <https://corpus.ulaval.ca/bitstreams/d29e8d33-a685-45b6-8e75-473eb478bf1b/download>
- Bourdieu, P. et de Saint Martin, M. (1975). Les catégories de l'entendement professoral. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3, 68-93.
- Boutinet, J.- P. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris : PUF
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5, 35-52.
- Cartier, M. (2003). *Les facteurs et leurs tournées. Un service public au quotidien*. Paris, La découverte.
- Champy-Remoussenard, P. (2008). Incontournable professionnalisation. *Savoirs*, 17, 51-61.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire : une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos Education.
- Cheryan, S., Ziegler, S. A., Plaut, V. C., & Meltzoff, A. N. (2014). Designing Classrooms to Maximize Student Achievement. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 1(1), 4-12.
- Clerc, F. (2022). Le temps de l'École, un organisateur puissant du système éducatif. *Communication au séminaire du CICUR*, 10/01/2022, <https://curriculum.hypotheses.org/1382>.
- Clot, Y. (2010). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: PUF.
- Coquard, B. (2022). *Ceux qui restent : Faire sa vie dans les campagnes en déclin* (p. 125-152). Paris : La Découverte.
- Coupié, T. et Gasquet, C. Métiers en tension : les jeunes peuvent-ils être une réponse ? (2023). *Céreq Bref*, 446, (14).

- Cousin, O. (1998). *L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet-établissement*. Paris : PUF
- Crêt, B. (2018). Les capacités : un cadre d'analyse des politiques éducatives ? *Éducation et socialisation – Les cahiers du CERFEE*, 48.
- David, P. (2021). Pratiques d'enseignement en formation professionnelle initiale : entre forme scolaire et socialisation professionnelle. *Éducation et Sociétés*, 46(2), 77-93.
- David, P., Fatet, J., Jacques, M.-H. et Lemoine, M. (2025, à paraître). Lycéens professionnels de la ruralité : pratiques spatiales et supports identificatoires, deux variables explicatives des assignations socio-scolaires ? Actes des XXX^e journées du longitudinal. *Inégalités scolaires et professionnelles : nouveaux regards*. 16 et 17 juin 2025 à la MSH de Dijon. Relief, Céreq.
- Dewey, J. (1938). *Experience & Education*. New York, NY: Kappa Delta Pi.
- Divert, N. (2023). « Les "petits" Diplômes Sont Préparés par des "petits" Profs. » In : S. Depoilly, G. Moreau, A. Pégourdie et F. Renard (Dir.) *Idées reçues sur les « petits » diplômes. Les coulisses de la formation professionnelle*. Le Cavalier Bleu. 63-68.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, 3, 505-529.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation, Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Dubet, F. (2002). *Les métiers de l'humain. Les passions démocratiques*. Paris : Éditions Érès, Collection « Sociologie »
- Dumez, H. (2016). Qu'est-ce qu'un cas et qu'attendre d'une étude de cas ? in : *Méthodologie de la recherche qualitative Les questions clés de la démarche compréhensive*. Paris : Vuibert. 203-218.
- Fatet, J. et Josserand, R. (2012). « Faire son temps » au quartier des mineurs. Vers une dialectique des temps par l'épistémologie des sciences ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 59(3), 135-148.
- Felix, C. (2004). *La formation des enseignants débutants par compagnonnage*. Paris : Presses universitaires de France.
- Ferrando y Puig, J. et Petit, G. (2016). Les usages de la réflexivité dans l'entreprise participative. Un enjeu identitaire aux implications pratiques, théoriques et marchandes. *Participations*, 16, 19-43.
- Fillieule, O. (2001) Post scriptum : propositions pour une analyse processuelle de l'engagement individuel. *Revue française de science politique*, 51, 199-215.
- Fougeyrollas, P. (2009). Construire le sens de la participation sociale. Dans G. Vivian, G. Petitpierre, J.-P. Moulin et M.-C. Haelewyck, (dir.), *Participation et responsabilités sociales. Un nouveau paradigme pour l'inclusion des personnes avec une déficience intellectuelle*. Berne : Peter Lang. 115-125.
- Freire, P. (2013 [2006]) *Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative*. Toulouse : Érès.
- Fustier, P. (2015). Du travail social : la part du don. *Vie sociale et traitements*, 126, 20-26.
- Gerring, J. (2004). What is a case study and what is it good for ? *The American Political Science Review*, 98, 341-354.
- Goffman, E. (1975). *Stigmates. Les usages sociaux du handicap*. Paris : Éditions de Minuit.
- Gonthier, F. (2004). Weber et la Notion de « compréhension » Cahiers internationaux de sociologie, 116(1), 35-54.
- Goode, T. (2024). The Architecture of Learning: Space, Time, and Pedagogy in the Open Space School. *Design and Culture*, 17(1), 71–99.
- Goody, J. (1979). *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Editions de Minuit.
- Granjon, F., Blanco, C., Le Saulnier, G. et Mercier, G. (2007). Sociabilités et familles populaires une socio-ethnographie de la mise en contact. *Réseaux*, 145-146(6), 117-157.
- Grisay, A. (1993). Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième. *Les dossiers du MEN. Education et formation*, 32.
- Heckman, J. (1979). Sample selection bias as a specification error. *Econometrica*, 47, 1.
- Honneth, A. (2000). La lutte pour la reconnaissance. Paris : Le cerf.
- Horne Martin, S. (2002). The classroom environment and its effects on the practice of teachers. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 139-156.
- Jacques, M.-H. (2016) (dir.) *Les transitions scolaires. Paliers, orientations, parcours*. Rennes : Presses Universitaires.
- Jacques, M.-H. (2020). *Les transitions identitaires dans les parcours d'éducation*. Rennes : Presses Universitaires.
- Jacques, M.-H. (2024). De la transition inclusive à la transition de prime insertion de jeunes porteurs de handicap mental : chronique longitudinale d'une mise en accessibilité. Actes des XXIX^{èmes} Journées du longitudinal. *Crises et transitions : quelles données pour quelles analyses ?* Aix en Provence, 24 et 25 juin 2024, Céreq échanges, 23, 209-218.
- Janner-Raimondi, M. (2020). Expérience sensible du corps de chair et phénoménologie herméneutique de l'événement : vers une éthique de la délicatesse. *Questions Vives*. 34.
- Jellab, A. (2005). Les Enseignants de Lycée Professionnel et Leurs Pratiques Pédagogiques : Entre Lutte Contre L'échec Scolaire et Mobilisation des Élèves. *Revue française de sociologie*. 46(2), 295-323.
- Jellab, A. (2005). Le sens de l'engagement dans le métier d'enseignant de lycée professionnel. *Diversité*, 142.
- Jellab, A. (2008). *Sociologie du lycée professionnel. L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation* Toulouse : Presses universitaires du Mirail
- Jellab, A. (2008). *Les lycéens professionnels : entre l'école et l'emploi*. Paris : PUF, Collection "Éducation et société".
- Jellab, A. (2019). Réformer la voie professionnelle scolaire. Une réponse aux difficultés d'insertion et de reconnaissance sociale ? *Revue française de pédagogie*, 208.

- Jellab, A. (2022). *Ré-enchanter l'école et les savoirs. Plaidoyer pour une institution solidaire qui émancipe des déterminismes*. Rencontre-débat à la maison de la pédagogie de Mulhouse, 24 février.
- Jodelet, D. (2006). Place de l'expérience vécue dans le processus de formation des représentations sociales. Dans : Hass, V. (dir.). *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriations, représentations*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 235-255.
- Jorro, A. (2011). Ethos professionnel et transactions de reconnaissance. Dans : Jorro, A. et de Ketele, J.-M. (Dir.). *Les professionnalités émergentes : quelle reconnaissance ?* Bruxelles : De Boeck, 51-63.
- Kaddouri, M. (2011) Motifs identitaires des formes d'engagement en formation. *Savoirs*, 25, 69-84.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Armand Colin.
- Lahire, B. (2007). *L'esprit sociologique*. Paris : La découverte.
- Lahire, B. (2012). Prolonger le travail de Bourdieu : des attitudes à la théorie. *Sciences Humaines Hors-Série spécial*, 15, 86-89.
- Lahire, B. (2013). *Dans les plis singuliers du social*. Paris : La découverte.
- Le Bourdonnec, Y. (2013). Un attachement sous contrainte. L'ancrage territorial des classes populaires rurales. In : Vincent Dubois, Bernard Lahire, Emmanuel Pierru (dir.), *Le sens du placement. Gens de peu, gens de trop, gens de rien*, Bellecombes : Éditions du Croquant.
- Leclaire, B. (2016). Les enseignants dans la liaison école-collège : une nécessaire collaboration. In : Jacques, M.-H. (dir.) *Les transitions scolaires. Paliers, orientations, parcours*. Rennes : Presses Universitaires, 105-118.
- Lenoir, M. (2016). Le bien-être de l'élève au collège : une ressource transitionnelle pour l'adolescent. In : Jacques M.-H. (dir.), *Les transitions scolaires. Paliers orientations, parcours*. Rennes : Presses universitaires, 139-150.
- Leguy, P. (2013). Reconnaissance, handicap et autonomie : la différence en partage, la compétence en échange. In Leguy, P., Guitton, C. et Amoureux, P. (ed.). *Handicap, reconnaissance et formation tout au long de la vie. 295 ESAT en réseaux : lieux d'innovation et d'ingénierie de formation*. Toulouse : Erès, 43-61.
- Lemarchant, C. (2007). La mixité inachevée Garçons et filles minoritaires dans les filières techniques. *Travail, genre et sociétés*, N° 18(2), 47-64.
- Lemarchant, C. (2017). *Unique en son genre. Filles et garçons atypiques dans les formations techniques et professionnelles*. Paris : PUF.
- Lemoine, M., Guigue, M. & Tillard, B. (2012). Etude de cas : « Démission Impossible » un dispositif conçu pour des élèves en difficulté qui vient soutenir l'action des professionnels. Dans D. Zay (dir.) *L'éducation inclusive : une réponse à l'échec scolaire ?* Paris : L'Harmattan, Série Handicap et Education, 190-200.
- Lemoine, M. (2020). Une chronique partenariale. Aux marges de la scolarité ordinaire : dynamiques partenariales et conditions de leur pérennité. Dans S. Bordie et A. Sonnet *Action publique et partenariat(s) : Enquêtes dans les territoires de l'éducation, de la santé et du socia*, 182-196. *Champ social*.
- Lemoine, M. (2020) Pour un quotidien inclusif : étude des dynamiques au sein d'une composante universitaire. Dans S. Parayre, F. Serina-Karsky et A. Mutuale (dir) *De la pédagogie universitaire inclusive*. Paris : L'Harmattan, Collection « Pédagogies, Formations et Recherches », 63-106.
- Lemoine, M. (2021). Une démarche comparative élaborée au fil de l'expérience du terrain. *Revista Intervención*, 11, 23-49
- Leroux, M. et al., (2021). L'aménagement flexible de la classe : le point de vue d'enseignantes du primaire au Québec. *Les Cahiers du CERFEE*, 59.
- Lessard, C. et Baron, G.-L. (2014). La régulation des systèmes éducatifs : entre argumentation et instruments. *Revue française de pédagogie*, 189.
- Lewinski P. (2015). Effects of classrooms' architecture on academic performance in view of telic versus paratelic motivation: a review. *Front Psychol.* 3 ; 6 :746.
- Maillard, F. (2011). La fin du BEP ? In : Millet, M. et Moreau, G. (dir.) *La société des diplômés*. Paris : La dispute, 131-145.
- Maillard, F. (2016). La réforme de la voie professionnelle : une politique scolaire ? *Carrefours de l'éducation*, 41, 151-168.
- Maillard, F. (2024) Enseignement professionnel dans le système scolaire : trop peu valorisé et sans arrêt réformé. *Après-demain*, 69-70.
- Malet, R. (2005). La formation professionnelle initiale : vers une intégration des savoirs ? *Revue française de pédagogie*, 152.
- Malrieu, P. (1995). La personnalisation: Analyse psycho-sociale. *Aprendizagem e Desenvolvimento*, 4, 9-17.
- Marcus, G. (1995). Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, 95-117.
- Marro, C. (2015). L'identité : Une construction personnelle aux prises avec les normes de genre. In : É. Peyre et J. Wiels (Dir.) *Mon corps a-t-il un sexe ? Sur le genre, dialogues entre biologies et sciences sociales*. La Découverte. 271-285
- Mauray, Y. et Hedjerassi, N. (2020). Empowerment, Pouvoir d'agir en éducation à la croisée entre théorie(s), discours et pratique(s). *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 66(3), 3-13.
- Mead, G.- H. (1933 trad.1963). *L'esprit, le soi et la société* Paris : PUF.

- Meirieu, P. (1999). *Le maître, ce héros*. Paris : ESF
- Meirieu, P. (2016). *L'école, mode d'emploi : Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF sciences humaines.
- Mélèce, A. (2006). Un terrain fragmenté. Le kimbanguisme et ses ramifications. *Civilisations*, 54-1(1), 67-76.
- Meuret, D. et Marivain, T. (1997). *Inégalités de bien-être au collège. Les dossiers du MEN. Education et formation*, 89.
- Monceau, G. (2014). Effets imprévus des dispositifs visant à rapprocher les parents de l'école. *Education et sociétés*, 34, 71-85.
- Molinier, P. (2005). Le care à l'épreuve du travail : Vulnérabilités croisées et savoir-faire discrets. In S. Laugier & P. Paperman (Éds.), *Le souci des autres : Éthique et politique du care*. Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. 339-357.
- Moreau, G. (2012). Emploi, métier et diplôme : l'entrée en mécanique automobile. In : Maillard F. (dir). *Former, certifier, insérer. Effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômes*. Rennes, Presses universitaires, 205-222.
- Moreau, G. (2022). Chapitre 8. Face Au « Chantier Déserté » S'asseoir et se regarder passer Itinéraires d'un sociologue de province (p. 137-166). La Dispute.
- Moreno, J. , Franquesa, J. (2023). Architecture learning environments: pedagogy and space in the Universitat Politècnica de Catalunya's Sant Cugat Campus. *Computer applications in engineering education*, 31, 1608-1632.
- Morvillers, J.-M. (2015). Le care, le caring, le cure et le soignant. *Recherche en soins infirmiers*, 122, 77-81.
- Nurock, V. (2010). Le berceau du care : Être et devoir être. In V. Nurock (Éd.), *Carol Gilligan et l'éthique du care*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Oller, A.-C. (2020). *Le coaching scolaire. Un marché de la réalisation de soi*. Paris : PUF
- Passeron, J.-C. (1989). Biographies, flux, trajectoires. Enquête. *Archives de la revue Enquête*, 5.
- Papinot, C. (à paraître). Qu'est-ce que faire parler à partir d'images veut dire ? État de la littérature et retour réflexif sur la technique de photo-elicitation interview. *Sociologie et sociétés*.
- Périer, P. (2017). Espace et seuils dans les relations entre les familles et l'école. Quels lieux de reconnaissance des parents ? *Administration et éducation*, 153, 43-49.
- Périer, P. (2019). La « crise » de recrutement des Enseignants : Une Mise En Perspective. *Administration & Éducation*, 163(3), 65-70.
- Poullaouec, T. (2010). *Le diplôme, arme des faibles : les familles ouvrières et l'école*. Paris : La Dispute.
- Prairat, E. (2005). *Questions de discipline à l'école et ailleurs*. Paris : Eres.
- Prost, A. (1992). *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Paris : , Seuil.
- Prost, A. (2011). La création du bac pro, histoire d'une décision. In : Millet, M. et Moreau, G. (dir.) *La société des diplômes*. Paris : La dispute, 113-129.
- Ravaud, J.-F. (1999). Modèle individuel, modèle médical, modèle social : La question du sujet. *Handicap. Revue de sciences humaines et sociales*, 81, 64-75.
- Renahy, N. (2010). *Les gars du coin : Enquête sur une jeunesse rurale*. Paris : La Découverte.
- Renault, E. (2000), *Mépris social : éthique et politique de la reconnaissance*. Bègles : Le passant.
- Renault, E. (2006). La reconnaissance au cœur du social. *Sciences humaines. Dossier : luttés pour la reconnaissance*, 172, 34-37.
- Renault, E. (2007). Reconnaissance et travail. *Travailler*, 18, 119-135.
- Ricoeur, P. (1987). Individu et identité personnelle. Dans : *Sur l'individu, contributions au colloque de Royaumont de 1985*. Paris : Seuil, 54-72.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Rochex, J.Y et Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes
- Ropé, F. et Tanguy, L. (Dir.)(1994). *Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : l'Harmattan.
- Roques, M. (1995). *Sortir du chômage : un effet de réorganisation du système des activités*. Liège : Mardaga.
- Schwartz, O. (1990). *Le monde privé des ouvriers. Hommes et femmes du Nord*. Paris : PUF, coll. « Le lien social »
- Soulet, M. H. (2009). Changer de vie, devenir autre : essai de formalisation des processus engagés. In : Bessin M., Bidart C. et Grossetti M. (dir), *Bifurcations : les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*. Paris : La découverte, 273-288.
- Stiker, H.-J. (2005). *Corps infirmes et sociétés. Essais d'anthropologie historique*. Paris : Dunod.
- Thémines, J.F. et Pesce, S. (2018). *L'éducation au territoire dans les établissements scolaires ruraux. Éducation et socialisation*, 50.
- Thomazet, S. & Merini, C. (2014), Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? *Questions Vives*, 21.
- Troger, V. (2002). *Les lycées professionnels*. Paris : La Documentation française.

Troger, V. (2003). Une exception française. La scolarisation de la formation professionnelle initiale. In : La formation professionnelle initiale: une question de société. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 34, 117-126.

Troger, V. et David, P. (2021). Le travailleur Devenu Enseignant Ou formateur : Entre construction D'une Nouvelle Identité Et réinvestissement De sa culture Professionnelle. Dans O. Maulini, J. Desjardins, P. Guibert et C. Van Nieuwenhoven La formation buissonnière des enseignants Leurs apprentissages personnels, entre enjeux pédagogiques et politiques (p. 95-109). De Boeck Supérieur.

Tronto, J. (2009). *Un monde vulnérable : Pour une politique du care*. Paris : La Découverte.

Viard, J. (2012). *Le nouvel âge des campagnes*. Éditions de l'Aube, coll. « Monde en cours ».

Vincent, G. (1980). *L'École primaire française*. Lyon : PUL Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

Vygotski, L. /Traduction de François Sève. (1985). *Pensée et langage; commentaire de Jean Piaget*. Paris : Editions Sociales.

Liste des annexes

- (1) Texte de réflexions suite au séminaire de juin 2022 rédigé par M.- H. Jacques
- (2) Communication présentée par M-H. Jacques aux rencontres inter Léa des 23 et 24 mai 2023 (2A - texte et 2B diaporama)
- (3) Trame du séminaire de Master d'analyse des observations de terrain et bibliographie, janvier 2024
- (4) Relevé ethnographique Claude Colombert Bellac novembre 2023
- (5) Photographies prises au magasin d'application du LP Jean Jaurès d'Aubusson, avril 2024
- (6) Formalisation des échanges inter-établissements du groupe 1 lors du séminaire inter-établissements du 18 janvier 2024
- (7) Communication présentée par P. David et M. Pocris aux rencontres inter Léa des 23 et 24 mai 2023
- (8) Texte préparatoire en version 50 000 signes de la communication aux JDL Dijon 16-17 juin 2025 – Le texte publié dans les actes en constitue une version allégée en 35000 signes.
- (9) Résumé de la communication du projet FORMSCOLEEP par Paul Couture, aux rencontres inter-LéA de mai 2025
- (10) Grille d'entretien avec les PLP
- (11) Grille d'entretien initial avec les lycéens, printemps 2023
- (12) A et B : Exemple de retranscription d'un entretien avec un lycéen en deux parties A et B, par des étudiants de L3 de SdEF (le cas de Thomas).
- (13) Base de données anonymée à partir des premiers entretiens lycéens 2023
- (14) Grille d'entretien de ré-interrogation lycéens au printemps 2025