Du bateau au lycée professionnel : les représentations de l'enseignement et de l'apprentissage ouvragées par les enseignants de techniques maritimes

*From the boat to the vocational school: working representations of learning and
teaching of maritime technology teachers*

Maryvonne Merri et Sylviane Veillette

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/8564>

DOI : 10.4000/ree.8564

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Maryvonne Merri et Sylviane Veillette, « Du bateau au lycée professionnel : les représentations de l'enseignement et de l'apprentissage ouvragées par les enseignants de techniques maritimes », *Recherches en éducation* [En ligne], 18 | 2014, mis en ligne le 01 janvier 2014, consulté le 08 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/8564> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.8564>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Du bateau au lycée professionnel : les représentations de l'enseignement et de l'apprentissage ouvragées par les enseignants de techniques maritimes¹

Maryvonne Merri & Sylviane Veillette²

Résumé

L'une des missions des lycées maritimes français est de former les futurs pêcheurs. Les enseignants de techniques maritimes sont, pour la plupart, d'anciens professionnels de la pêche et/ou de la marine de commerce ayant vécu une transition vers le métier d'enseignant. L'objectif de cet article est de décrire les représentations de l'apprentissage et de l'enseignement des enseignants de techniques maritimes et d'en comprendre les origines selon les motifs de leur orientation professionnelle, les conditions de leurs apprentissages antérieurs (dans la famille, à l'école et sur le navire), les circonstances de leur « migration » vers l'enseignement et les caractéristiques de leurs élèves actuels. Pour cela, nous avons recueilli les récits des carrières de sept anciens marins devenus enseignants de techniques de pêche ou de navigation. Ils nous ont raconté les conditions de leur apprentissage et de leur exercice sur le navire et au lycée maritime, les circonstances de leurs orientations professionnelles successives. Les enseignants de techniques maritimes révèlent les objets principaux de leur activité : faire respecter les règles du métier et faire acquérir les savoirs maritimes à leurs élèves. Souvent confrontés à des élèves ayant un rapport difficile à l'école et parfois considérés comme des « terriens », ils mettent en œuvre des instruments variés pour faire acquérir le goût du milieu maritime et intégrer les contraintes de cet environnement dans les apprentissages.

La volonté politique d'une qualification professionnelle passant par l'école (Jellab, 2005a, 2005b) amène les lycées professionnels français à scolariser aujourd'hui 730 000 élèves, soit le tiers de la population scolaire après le collège (DEPP, 2010). Au sein de ce système d'enseignement professionnel, douze lycées maritimes ont pour mission de former les futurs pêcheurs³. Les enseignants de techniques maritimes sont, pour la plupart, d'anciens professionnels de la pêche ou de la marine de commerce.

L'objectif de cet article est de décrire les représentations de l'apprentissage et de l'enseignement de ces enseignants et d'en comprendre les origines dans leurs expériences antérieures (dans la famille, à l'école et sur le navire) et dans leur transition vers l'enseignement. Pour cela, nous avons recueilli les récits des carrières de sept anciens marins devenus enseignants de techniques maritimes.

Cet article comportera trois parties. Tout d'abord, nous élaborerons le cadre théorique pouvant rendre compte des représentations des enseignants et de leur façonnement dans leurs expériences successives. Dans une deuxième partie, nous présenterons les enseignants interrogés ainsi que les méthodes d'entretien et d'analyse utilisées. Enfin, dans une troisième partie, nous dégagerons les représentations relatives à l'apprentissage et à l'enseignement de ces anciens marins.

¹ Cette recherche a été financée par le Conseil de Recherches en Sciences Humaines du Canada (Projet *Les savoirs professionnels de la pêche au Canada et en France*).

² Maryvonne Merri, professeure de psychologie, et Sylviane Veillette, étudiante en doctorat de psychologie, Laboratoire ADESP, Université du Québec à Montréal.

³ Les lycées maritimes ne sont pas orientés uniquement vers la pêche mais également vers d'autres secteurs comme la marine de commerce, la marine nationale ou encore la plaisance professionnelle, l'aquaculture. Ils étaient gérés avant 2001 par une association professionnelle, l'AGEMA (Association de Gérance des Ecoles d'Apprentissage Maritime), avant que le ministère en charge de l'agriculture et de la pêche et le ministère en charge des transports n'en prennent la tutelle.

1. Cadre théorique

Les représentations des enseignants, anciens marins, sont « *ouvragées* » (Kennedy, 1983 ; Vause, 2010) par les situations de travail tant passées que présentes (Balleux, Castellan & Sahuc, 2010 ; Deschenaux & Roussel, 2011 ; Perez-Roux, 2010). Une représentation est ouvragée lorsqu'une composante de l'activité actuelle fait référence à des composantes privilégiées dans un système d'activité antérieur.

■ L'activité comme système

Dans cet article, la notion de représentation repose sur le modèle analytique de l'activité d'Engeström et sur les composantes de l'activité privilégiées par les enseignants. Engeström (1987; Engeström & Sannino, 2010) distingue et met en relation six composantes :

Figure 1 - Composantes d'un système d'activité selon Engeström (1987)

Imaginons que le « sujet » soit un pêcheur. L'« objet » correspond aux catégories de tâches à effectuer (pêcher la plus grande quantité de poisson, capturer un poisson de qualité, entretenir le matériel...) à l'aide d'« instruments » (le chalut, le plan du chalut, les sondes et le matériel électronique...). Le pêcheur appartient à une ou des « communautés » (« nous, l'équipage », « nous, les pêcheurs »...). La « division du travail » fait référence au partage des tâches entre les membres de la communauté et à la hiérarchie : ainsi, le capitaine est à la passerelle et décide des manœuvres et des lieux de pêche. Enfin, les « règles » se réfèrent aux normes et conventions implicites, comme explicites, qui contraignent le système d'activité : par exemple, les règles de barre fixent les priorités sur la mer, les brevets maritimes donnent des prérogatives aux pêcheurs, le pêcheur doit être courageux, mais prudent.

Il existe des relations entre les composantes du système d'activité symbolisées par des flèches dans le schéma. Ainsi, l'objet « pêcher du poisson » est contraint par les règles environnementales et est déterminé par la division du travail à bord.

En considérant cette fois l'objet « transmettre le métier à un novice », le sujet peut être le capitaine, un matelot ou un enseignant de techniques maritimes. Le sujet peut faire référence à des instruments tels que la parole ou des théories sur la façon d'apprendre mais aussi à la division du travail (Qui forme le novice et quand ? Sur quelles tâches ?), aux règles et valeurs contraignant l'apprentissage.

De plus, une même personne peut avoir exercé différents rôles dans différentes communautés interdépendantes : l'ancien élève de l'école de pêche est devenu professionnel puis enseignant de techniques maritimes. La représentation que l'enseignant a de son activité est donc définie, en partie, par les représentations forgées dans ses activités successives.

■ **Les transitions successives**

Les enseignants de techniques maritimes ont tous connu différentes formes de transitions entre l'école, le navire et le lycée maritime, et ils sont à présent chargés de mettre en œuvre des transitions, cette fois pour leurs élèves. Or, la personne établit des continuités et des discontinuités entre une activité et une autre, ce qui la conduit à ouvrager ses représentations (Kennedy, 1983).

Beach (1999, 2003) distingue quatre types de « transitions successives » (*consequential transitions*) qui permettent le passage d'un système à un autre ou une transformation de l'activité au sein d'un système.

Les transitions latérales ont lieu lorsque la personne se déplace d'une activité à une autre de façon unidirectionnelle. Ce peut être le cas du passage du métier de pêcheur à celui d'enseignant.

Les transitions collatérales ont lieu lorsque la personne participe simultanément à deux activités. Ce peut être le cas des stages en entreprise et du lycée professionnel, ou des stages de formation et de l'enseignement pour des enseignants de lycée professionnel.

Les transitions englobantes ont lieu « *au sein des frontières d'une activité sociale qui change elle-même* » (Beach, 2003, p.45). Par exemple, un enseignant s'adapte à une exigence d'un nouveau référentiel.

Les transitions médiatrices ont lieu au sein d'activités qui simulent une autre activité. Il peut s'agir, par exemple, de l'atelier du lycée professionnel qui met en scène une activité professionnelle médiatrice entre le statut d'élève et celui de professionnel.

Ces types de transition ne sont pas indépendants. Ainsi, lors d'une transition latérale, l'institution peut légitimer la nouvelle activité (par exemple, enseignant) par une activité antérieure (par exemple, avoir été pêcheur), créant ainsi une transition englobante ou, au contraire, introduire une discontinuité entre deux activités.

De plus, outre les transitions prévues par les curricula de formation, l'enseignant organise lui-même certaines formes de transitions pour ses élèves. Celles-ci peuvent dépendre de ses propres expériences d'élève et de professionnel. Les transitions vécues dans et entre les systèmes d'activité antérieurs par le professionnel contribuent donc, en tant que telles, à sa préparation au métier d'enseignant.

En conclusion, le cadre théorique de cet article permet de faire l'hypothèse de quatre propriétés de la notion de connaissance ouvragée. En premier lieu, les expériences et formations sont multiples chez les enseignants de lycée maritime qui ont participé, simultanément ou successivement, à différents systèmes d'activité. En deuxième lieu, les discours des professionnels privilégient certaines composantes des systèmes d'activité passés ou actuels. En troisième lieu, les représentations sont ouvragées au cours des différents types de transitions. Certaines composantes du système d'activité de marin auront davantage d'importance dans le façonnement des représentations de l'apprentissage et de l'enseignement des enseignants. Enfin, les transitions vécues par les anciens professionnels les préparent à les mettre eux-mêmes en place dans leur exercice du métier d'enseignant.

2. Sujets de la recherche et méthodologie

Les sept personnes interrogées dans le cadre de cette recherche enseignent actuellement dans trois des douze lycées maritimes français les techniques de pêche ou de navigation à de futurs pêcheurs et ce, depuis au moins sept ans. Elles ont retracé leur carrière au cours d'un entretien.

■ *Présentation des participants*

A l'exception d'une personne, ancien officier de la marine marchande, tous les participants sont d'anciens pêcheurs. La moitié d'entre eux a suivi une formation professionnelle initiale courte⁴ - bien différente, par sa durée au moins, de la formation professionnelle dispensée aujourd'hui au lycée maritime⁵. Les autres ont suivi une formation qualifiante dans un secteur industriel.

Ces personnes ont connu d'autres systèmes d'apprentissage que la formation scolaire et professionnelle initiale. En particulier, ils ont tous appris « sur le tas », en embarquant très tôt sur un bateau. Ils ont également tous obtenu, en formation continue, des brevets maritimes tels le « lieutenant de pêche » ou le « capitaine de pêche » ou encore, pour le commerce, le « chef de quart ». Tous les pêcheurs interrogés ont atteint le brevet de capitaine de pêche, qui nécessite une dizaine d'années de formation en alternance avec des périodes de navigation. Enfin, l'officier de la marine marchande occupait un poste de niveau comparable à celui de capitaine de pêche. Tous ont navigué entre dix et vingt ans.

Par la suite, les marins ont obtenu un poste d'enseignant au sein de l'un des lycées maritimes français, et ce, sans formation préalable, leurs brevets maritimes attestant d'un niveau de compétence jugé suffisant pour enseigner le métier. Certains ont été plus tard titularisés dans la fonction publique.

■ *Méthodologie*

Un entretien d'une durée moyenne d'une heure a été réalisé avec chacun des sept enseignants. Afin de favoriser un sentiment de confiance, il s'est déroulé sur un lieu choisi par l'enseignant, dans l'atelier ou sur le port. L'entretien avait deux objectifs.

Un premier objectif était de retracer la carrière des marins interrogés, entendue comme une « *séquence [...] de statuts, de rôles, d'honneurs* » (Téanton, 1960). Cet ordre est instauré dans le cas de marins par le système des brevets maritimes. La documentation de la carrière devait également permettre d'identifier les opportunités et les motivations qui avaient guidé le marin. Enfin, l'objectif biographique incluait d'observer les ruptures, notamment celle du passage entre le métier de marin et celui d'enseignant, mais également celles survenant au cours de la carrière de marin (par exemple, travail à la marée ou sur des bateaux à terre).

Le deuxième objectif était de documenter les représentations du métier, de l'apprentissage et de l'enseignement des anciens marins devenus enseignants, représentations façonnées au cours de leur carrière. Ainsi, leur apprentissage du métier, les expériences de transmission à des novices et finalement, leur expérience d'enseignement ont fait l'objet d'une insistance particulière.

Deux types de matériaux sont donc extraits des entretiens. A l'objectif biographique correspond une ligne du temps représentant la carrière. Sur celle-ci sont placés les durées, les différents systèmes fréquentés et les transitions successives (Beach, 1999). A l'objectif d'identification des

⁴ Il s'agit du CAM, Certificat d'Apprentissage Maritime, qui n'existe plus aujourd'hui. Cette formation durait neuf mois.

⁵ A l'heure actuelle, la formation initiale offerte en lycée maritime comporte deux diplômes, soit le CAP Matelot, d'une durée de deux ans, et le baccalauréat professionnel (Bac pro), d'une durée de trois ans (depuis 2009). L'ancien BEPM et Bac pro, chacun d'une durée de deux ans, ont été fusionnés pour former ce nouveau diplôme. Ces diplômes sont communs aux différents types de pêche. Ce sont les brevets maritimes acquis ensuite qui seront différents car ils s'accompagnent de prérogatives.

représentations correspond la catégorisation des segments du discours selon les différentes entités du schéma systémique de l'activité (Engeström, 2005). Un tel schéma est élaboré pour chacun des systèmes fréquentés au cours d'une carrière.

Dans la suite de cet article, nous nous centrerons sur les représentations actuelles de l'apprentissage et de l'enseignement des enseignants en revenant souvent dans le passé pour comprendre leur façonnement. Nous présenterons, dans un premier temps, les objets de l'activité des enseignants en mettant en évidence comment ils intègrent des composantes de leur activité antérieure de marins. Dans un second temps, ce sont les instruments développés pour agir sur ces objets qui seront décrits.

3. Les deux objets des enseignants : respect des règles et savoirs maritimes

« *(Le défi de l'enseignement maritime), c'est partir d'enfants qui sont pas forcément tous très forts au début, très intéressés, et de les amener tout doucement à avoir une certaine connaissance du milieu maritime et puis voire, un certain intérêt pour le milieu.* » (Daniel)

Pour les enseignants, les valeurs et les savoirs du milieu maritime sont au cœur de leur activité. Leur objectif est de former de bons marins.

■ **Le premier objet : former des pêcheurs qui respectent les règles**

Pour les enseignants de techniques maritimes, la transmission du métier ne correspond pas seulement à la transmission de compétences. Ils accordent une grande importance à la « division du travail », aux « règles » et à la « communauté maritime », fondant le premier objet de l'activité de l'enseignant sur ces composantes de l'activité du pêcheur.

• *Le respect de la hiérarchie*

A l'exception de Daniel, ancien officier de la marine marchande, les marins ont embarqué avec, au plus, une formation maritime courte, en étant, pour la majorité, issus familialement du milieu de la pêche. Ils comparent leur propre expérience de mousse à celle des jeunes nouvellement inscrits au lycée maritime : « *Alors, qu'on soit clair hein, (un élève de) CAP⁶, il arrive, il n'a pas de connaissances. C'est un mousse⁷.* » (Adrien)

Etre marin signifie donc parcourir une série d'étapes bien définies par un système particulier d'apprentissage, les brevets maritimes, qui accordent des prérogatives aux différents membres de l'équipage (capitaine, second, matelot, mécanicien). Les marins opposent le « bas », c'est-à-dire les machines ou le pont, au « haut », c'est-à-dire la passerelle. Adrien évoque ainsi sa propre progression : « *Quelques années plus tard, je me suis dit : "y'a les matelots, et puis y'a celui qui est en haut aussi, c'est la place, elle est pas mal aussi." Donc, ben voilà, donc j'ai été passer mon brevet.* »

Louis, qui a débuté comme mécanicien, exprime également une ascension dans l'échelle des brevets : « *Et c'est tout à fait révélateur dans, dans l'échelle de, c'est que du bruit on en a marre un jour et on va aller voir ce, à l'air libre. Il fait beau en haut, parce qu'on a envie de voir quelque chose quoi, on a envie de découvrir.* »

Aussi, les enseignants s'efforcent de former de bons novices car pour gagner le respect et la confiance de son équipage, un capitaine doit d'abord avoir été un matelot exemplaire : « *...mon oncle me disait, me disait toujours : "avant d'être capitaine, il faut être matelot." Voilà, je me suis*

⁶ CAP : il s'agit du Certificat d'Aptitude Professionnelle de Matelot.

⁷ Mousse : jeune marin apprenti.

toujours rappelé de ça. [...] "Tu seras à la passerelle un jour, certainement, mais auparavant tu passeras quelques années sur le pont". Les meilleurs patrons de pêche, ce sont ceux qui ont passé quelques années sur le pont et qui comprennent la réalité du métier, et bien sûr la connaissance des hommes, des marins, qui ne sont pas toujours faciles à gérer, bien sûr. » (Louis)

Ainsi, commencer au bas de l'échelle n'est pas dévalorisant puisque cette position permet l'entrée dans le métier. Le milieu maritime permet donc d'accueillir des jeunes sans égard à leur passé scolaire. L'ascension dans le métier est plutôt fondée sur des qualités personnelles que les élèves doivent posséder ou acquérir pour « mériter » leur place : « *Donc, le capitaine qui te prend sous sa coupe, ça veut dire que le lieutenant (qu'il a choisi), ben il dit que : "C'est un gars qui est valable et il va apprendre mon métier."* » (Sébastien)

Par conséquent, à l'entrée au lycée maritime, chacun a sa chance, mais le milieu maritime sera sélectif.

- *Le respect des valeurs*

Sur le bateau, la responsabilité de chacun est d'avoir « *un œil pour le petit copain* » (Nicolas) dans cet environnement dangereux. Les enseignants caractérisent la communauté des marins par la valeur du travail et de la sécurité : « *Parce que les gens qui sont déjà dans ce métier, on peut dire ce n'est pas des fainéants. Alors il ne faut pas dire que les autres sont des fainéants, mais on ne compte pas ses heures, on a l'amour du métier, on a le respect de la sécurité aussi, parce que, sans ça, il y aurait beaucoup plus d'accidents.* » (Sébastien)

Ainsi, les enseignants recherchent chez leurs élèves les qualités de prévention et de solidarité des bons professionnels : « *Si quelqu'un se met en danger involontairement, y'aura toujours son copain qui dit : "Ah, fais attention, ton chalumeau, tu l'as mal posé, la flamme est réglée trop grande, fais attention tu vas te brûler, tu vas brûler quelqu'un."* » (Louis)

L'élève doit donc comprendre que sur le bateau règnent des règles explicites de hiérarchie et des règles implicites de participation et de solidarité : « *On obéit à la hiérarchie et puis on se fait confiance.* » (Sébastien)

Par ailleurs, la réussite de l'intégration du marin novice au sein de l'équipage repose sur son aptitude à prendre des initiatives. Le novice doit non seulement accomplir ses fonctions sur le bateau, mais également apprendre très vite à améliorer son travail : « *Et après c'est la volonté qui fait que justement, dès qu'on a fini de faire à manger, de faire la vaisselle, d'aller, à la place de faire la sieste, alors que tout le monde dort, tu vas dans le magasin devant et puis tu te mets à travailler quoi. D'abord tout seul ou avec quelqu'un...* » (Nicolas)

- *Les obstacles à la formation des marins*

Si être un élève dans un lycée maritime, c'est se comporter comme un bon matelot, les jeunes d'origine non maritime représentent une première difficulté dans le travail des enseignants. Ils n'appartiennent pas à la communauté et n'en saisissent pas les règles : « *De nos jours, ça se passe quelquefois un peu moins bien parce que les élèves ne sont pas tous issus d'une ville maritime et l'approche est, lorsqu'ils sont présents à bord d'un bateau, bon..., ils se..., ils n'accordent pas spontanément leur confiance aux marins présents à bord, voilà.* » (Louis)

Or, il est difficile d'inculquer les règles implicites du milieu de la pêche aux jeunes d'origine non maritime tandis que les élèves issus du milieu maritime en disposent par imprégnation : « *tout petit déjà..., on a le nez dans l'eau déjà, si on peut dire.* » (Paul)

Une seconde difficulté pour les enseignants est la recherche de confort par leurs élèves tandis que ces anciens marins expriment une passion pour le métier, mais surtout pour la mer décrite comme un « intérêt » (Paul), un « amour » (Daniel) ou une « attirance » (Adrien) : « *J'ai toujours*

aimé aller vivre, à droite, à gauche comme ça, découvrir. Aller à l'aventure. Ce qui se perd beaucoup parce que quand on voit les jeunes, les jeunes ils veulent partir à la mer, mais ils veulent partir le lundi matin, rentrer le soir... » (Adrien)

Les enseignants craignent que ces jeunes ne rencontrent des embûches puisqu'ils ne partagent pas la même ambition d'accomplissement personnel. Ainsi, Adrien évoque la difficulté de ces jeunes à persévérer dans le métier : *« Et puis de toute façon, celui qui n'avait pas la vocation, il ne restait pas dans le métier. [...] Il y avait ceux qui souhaitaient et qui voulaient et puis ceux qui souhaitaient mais qui n'y arrivaient pas et à ce moment-là, ils ne restaient pas parce que c'était, ça devenait très, très dur pour eux. » (Adrien)*

■ **Le second objet : enseigner le savoir maritime**

Tous les enseignants ont atteint un très haut niveau dans l'échelle des brevets et expriment l'importance du savoir maritime, la transmission de celui-ci passant plus ou moins, selon les personnes, par le lycée maritime. Les différents types de transition vécus les préparent à la fonction d'enseignant.

• *Devenir enseignant pour transmettre le savoir maritime*

Certains marins, associent, *a priori*, la fonction d'enseignant à une stature académique étrangère à la leur. Ainsi, Nicolas, ancien « bosco »⁸, relate son entrée dans le métier d'enseignant comme une opportunité qu'il hésite à saisir : *« Le lundi, elle (mon épouse) [...] me dit : "Ben écoute, Nicolas, y'a une annonce, ils cherchent un prof pour trois mois pour apprendre aux jeunes à réparer les filets, faire du ramendage en fait." J'ai dit : "bon, j'suis tellement pas prof, jamais !". Et puis je dis : "Pourquoi pas ? Trois mois, c'est rien.". Je suis parti voir mon armateur [...] Et puis, il me dit : "Ecoute, Nicolas, essaie, j'veis me débrouiller, si ça fonctionne tant mieux pour toi, si ça fonctionne pas, tu reviens." »*

Cependant, dans la majorité des cas, les marins choisissent la carrière d'enseignant pour la transmission des valeurs et des savoirs du métier, dans le prolongement de l'activité antérieure : *« Donc, un moment donné, je me suis dit, j'avais fait un peu le tour de la question donc c'est un peu prétentieux de ma part, mais j'avais fait le tour de la question et que je pouvais laisser la place aux autres, mais que je voulais quand même transmettre mon savoir. Donc on m'a proposé une place ici. » (Adrien)*

Le métier d'enseignant permet donc de poursuivre la chaîne des générations en transmettant aux plus jeunes une opportunité de vie et de carrière : *« J'étais redevable, on m'avait fait confiance, des gens s'étaient beaucoup investis pour moi, je ne pouvais pas tout quitter et dire : je ne connais plus personne dans ce domaine-là, ça m'était impossible. » (Louis)*

Aussi, la transition du métier de marin à enseignant semble à la fois latérale et englobante : s'il y a rupture dans la carrière, l'activité de transmission du métier se poursuit et se transforme dans une autre institution.

• *Prendre le temps de transmettre le savoir*

Si tous les enseignants affirment leur attachement à la transmission du savoir sur le bateau, les enseignants du second profil défini ci-dessus précisent un avantage de l'école : la disponibilité et le temps. Ils deviennent, en quelque sorte, des marins à terre qui ont à présent le temps de « montrer » aux élèves : *« Mais ceci étant dit, c'est bien aussi (l'école) parce que le fait de pouvoir transmettre beaucoup plus de savoir. Parce que, sur un bateau, si t'étais dans les conditions réelles, t'aurais pas le temps de leur montrer. Tu serais en train d'étriper le poisson, réparer le chalut... » (Adrien)*

⁸ Il s'agit du maître de manœuvre, un marin expérimenté qui a une responsabilité d'encadrement des matelots.

En effet, le matelot mobilisé est engagé dans une transition englobante, avant tout par l'observation attentive des marins aguerris : « *Et puis après, ben c'est à toi aussi de regarder, de voir... [...] C'est pas un métier où on a..., le verbe facile. Bon, ben voilà, il y a ça à faire, il faut le faire. Ça s'arrête là.* » (Adrien)

Mais le travail ne permet pas d'expérimenter, de toucher certaines parties du matériel, les instruments de navigation par exemple, pour des raisons de sécurité. Max se remémore avec humour les tentations des novices et les interdits : « *Bon, la passerelle bien sûr, il ne faut pas toucher les appareils. [...] Ben oui. Il y avait une marque euh, tous les appareils avaient la même marque. C'était : "touche pas ça, petit con" (rire). [...] Donc, ça c'était clair, on a le droit de regarder, mais fallait pas toucher.* »

Aussi, malgré l'intensité du travail sur le bateau, ces limitations obligent l'équipage à créer des aménagements des temps et des lieux qui permettent autant de transitions médiatrices. Ainsi, lorsqu'un pêcheur aguerrri lui confiait une tâche, Max savait tacitement que celle-ci était à sa portée : « *Eventuellement, quand il avait une petite réparation par exemple sur le chalut, bon il (un marin expert) voyait que c'était relativement facile, il me disait : "Ben, tiens, tu n'as qu'à faire ça." Il savait très bien que c'était facile, mais..., pour me laisser travailler un petit peu quand même sur le chalut, il me donnait un petit travail à faire.* »

Ainsi, sur le bateau, le marin novice et le marin expérimenté ont une monnaie d'échange, l'un a le temps, l'autre a le savoir et les tâches qu'il peut déléguer : « *Donc, le deal, c'est, en contrepartie, l'élève doit s'acquitter de certaines tâches, pas forcément très difficiles, mais qui prennent du temps [...], de façon à lui libérer un peu de temps et que cet échange soit, soit cohérent.* » (Daniel)

Certaines de ces transitions sont rituelles. Face à un matelot « volontaire », Nicolas, ancien bosco, prévoyait un « moment » après le travail pour lui enseigner : « *Ouais, sous ma coupe, les petits jeunes, j'disais "viens", s'ils étaient volontaires - on est bien d'accord hein [...] je leur expliquais comment ça se passait en mer, je leur... à la place d'aller dormir en fait, grosso modo, ben je restais avec eux pour bosser, pour leur apprendre.* »

De façon rituelle également, les jeunes marins apprennent à lire et à utiliser les représentations du chalut de pêche : « *Le soir, on montait à la passerelle, on regardait avec le patron, comment c'était les plans, on apprenait.* » (Sébastien). Ainsi, le capitaine et le maître d'apprentissage prévoient la relève en parvenant à se dégager de l'urgence du travail.

Enfin, quatre marins évoquent un apprentissage familial avant de monter sur le bateau. De même que Max déclare qu'« *à la maison, on ne parle que de ça* », Adrien nous explique que nombreux sont ses collègues marins à avoir bénéficié de cette préparation : « *En fait, on savait déjà (ramender) parce que mes grands-parents et puis le paternel qui avaient déjà appris plus ou moins hein, comment ça se passait [...]. Ben comme beaucoup de jeunes ici sont issus du milieu maritime, ben les parents leur montrent quoi. Voilà. [...] C'était au coup par coup, voilà on montrait comment faire une maille.* »

D'autres enseignements sont plus systématiques comme dans le cas de Louis, formé à terre par son grand-père. « *Au coup par coup* » décrit par Adrien, Louis oppose une préparation de la part de son grand-père, patron de pêche, qui a en quelque sorte recréé l'école pour lui. Il passe ses fins de semaine et ses vacances à monter et à réparer des engins de pêche : « *Je l'observais faire, mais au bout d'un quart d'heure mon grand-père me disait : "bon maintenant tu as vu une fois, deux fois et maintenant tu t'y mets."* [...] Ah, il me laissait me tromper. Je devais, je faisais puis il me disait : *"Je passe te voir dans un quart d'heure"* et puis il me disait : *"Là ça va, là ça va, mais là ça va pas du tout, il faut démonter à ce niveau- là."* »

En conclusion, l'activité du novice se complexifie progressivement au fil de son apprentissage mené au sein d'une organisation collective du travail basée sur une division explicite du travail. Cette activité requiert des transitions variées qui permettent de tracer et de légitimer la frontière

entre ceux qui sont à l'intérieur et ceux qui sont à l'extérieur du milieu maritime. Le matelot mobilisé est avant tout engagé dans une transition englobante par modification progressive de son activité. Les enseignants évoquent ici des souvenirs d'autorisation ou d'interdiction. Pourtant, des transitions médiatrices sont également mises en œuvre pour modifier l'activité. De plus, les enseignants interrogés balisent le récit de leur carrière par des allers-retours entre formation continue et temps de navigation, transitions collatérales rendues possibles par la confiance du capitaine car, comme se le remémore Sébastien, « *les places étaient très très dures* ». Aussi les pêcheurs entrent dans l'enseignement avec une importante expérience de transitions variées.

- *L'attachement aux savoirs et instruments traditionnels*

L'ensemble des enseignants s'accorde sur la place incontournable du lycée maritime pour l'enseignement des gestes traditionnels des marins, garants de leur autonomie sur la mer. Daniel défend ainsi le maintien des techniques de tracés de route « à la main » dans des référentiels de formation de plus en plus lourds et ce, malgré la mise en place d'équipements électroniques à bord des navires : « *Sans consulter mes camarades, on est tous d'accord, c'est-à-dire qu'on nous demande de former les élèves à des techniques qui sont un petit peu anciennes mais qui nous semblent nécessaires. Donc on a là, on est confronté à la, à ce "mais à quoi ça sert ?", hein. Parce que quand ils (les élèves) voient à bord qu'il y a un GPS et une table traçante, ils se demandent quelle est l'utilité, on a du mal à faire passer la chose.* »

Le bon pêcheur doit aussi réparer son matériel pour bien le connaître et pouvoir le modifier, cette formation devant être dispensée par l'école de pêche. Adrien exprime alors son désaccord avec la tendance à déléguer le travail sur le chalut à d'autres personnes à terre : « *J'ai toujours réparé mon matériel à bord. Ça me dérange... en plus, bon l'avantage de réparer son matériel soi-même c'est de voir un peu comment il est fait le matériel et de pouvoir le modifier, savoir comment l'utiliser correctement et, de la façon optimum quoi, voilà.* »

Aussi, Adrien et Sébastien s'inquiètent de rencontrer de futurs capitaines de pêche qui, au moment de préparer leur brevet « *n'avaient jamais touché au ramendage ni à quoi que ce soit* ». (Sébastien)

Le contenu des référentiels met alors la tradition en péril en réduisant les heures accordées à sa transmission. En effet, l'école est également le lieu d'enseignement des savoirs scientifiques et techniques tels certains calculs relatifs aux chaluts et l'océanographie. Ils sont, de ce fait, à acquérir par les enseignants de pêche eux-mêmes avant d'être enseignés comme le précise Paul : « *Donc, j'ai pris les bouquins et puis, je m'entraînais tout seul et puis voilà. Donc, à partir de là, j'étais obligé de, ben, de faire mon enseignement à partir de ce que j'avais appris moi-même.* »

- *Les limites de l'école*

Par contre, pour les enseignants, il existe un « savoir du métier » indissociable de l'environnement maritime. Ce savoir intervient, par exemple, dans la navigation par gros temps et permet alors de saisir rapidement les conditions météorologiques, de coordonner ses propres mouvements à ceux du navire : « *Sur le tableau, vous allez faire de grands schémas, vous tombez en plein milieu de la tempête avec des creux de treize, quatorze mètres [...], qu'est-ce que vous faites ? Pourtant, on m'a bien expliqué sur le tableau, là, mais c'est pas tout à fait la même chose.* » (Max)

4. Les instruments pour agir

« *Donc les premières questions qu'on demande (aux élèves), "Avez-vous fait, vous avez regardé votre cours pour le contrôle ? - Non - (rire). Bon d'accord. Ben alors, je n'ai pas de surprise, ça va."* » (Paul)

Les enseignants concluent aujourd'hui que les moyens « scolaires » sont infructueux et en conçoivent d'autres, plus ou moins progressifs, pour transmettre le goût et le savoir maritimes.

■ **Des instruments pour transmettre le goût du milieu maritime**

Les enseignants proposent ici à la fois des situations de rupture avec les disciplines académiques, et de transition, plus ou moins progressives, entre le lycée et le monde maritime.

- *Faire la différence avec les disciplines académiques*

Certains enseignants agissent sur la variété des contenus, souvent nouveaux et inédits pour leurs élèves, instrument d'enrôlement que n'ont pas leurs collègues enseignants des disciplines académiques : « *Nous, on a plein de domaines différents dans la navigation donc on peut passer de l'un à l'autre. Et puis, les matières qui sont un petit peu plus difficiles, si jamais vous les avez le matin, ben, vous allez plutôt faire le matin et l'après-midi ça sera des choses un peu plus faciles.* » (Max)

- *Utiliser des transitions médiatrices au lycée maritime*

Les élèves apprécient particulièrement les récits des expériences maritimes des enseignants. Le métier se communique alors par l'identification de l'élève à l'enseignant : « *En fait, ce qui faut leur transmettre, je pense que c'est un peu la passion de la vie, quoi. Et donc là où je suis le plus, le plus je pense efficace, c'est ce qui concerne la mer. Moi j'ai pris beaucoup de plaisir, pas toujours hein, mais souvent beaucoup de plaisir, sur les bateaux parce que ben, à force de connaître...* » (Daniel)

Louis, quant à lui, organise l'acculturation avec le milieu maritime dès le lycée en associant des élèves « marins » et des élèves « terriens » : « *Bon, on peut avoir un petit gars qui arrive des terres comme on dit "un terrien" hein... que j'associe toujours avec un gars du littoral. J'essaie de créer des binômes, un marin, un terrien.* »

- *Utiliser des transitions collatérales*

Les périodes de stage sur les bateaux de pêche sont des outils importants pour inciter les jeunes à poursuivre leur formation. Cependant, le point de vue des enseignants sur le sujet diffère selon qu'un aménagement de la période dans ce milieu difficile est prévu ou non pour les élèves.

Ainsi, Paul et Nicolas prônent une formation par alternance accrue entre le bateau et l'école, projetant ainsi sur les jeunes leur propre expérience de transitions collatérales. Il s'agit là d'un prolongement de l'échange observé sur le bateau entre apprentissage et travail. L'école et le bateau deviennent alors, pour le novice, des sources de motivation réciproques : « *Là, j'ai eu des petits, des petits gars qui faisaient des CAP par alternance. Super génial. [...] Parce qu'en fait, ils savaient que le temps qu'ils avaient à l'école était très réduit, donc ils étaient eu quelque part passionnés [...] ils étaient bien contents de partir, on va dire en fin de troisième semaine, il était temps qu'ils partent, mais ils étaient bien plus contents de revenir quand ils avaient fait trois semaines en mer.* » (Nicolas)

D'autres enseignants, au contraire, prônent une individualisation des premiers contacts des jeunes avec le monde maritime, surtout pour ceux qui n'en sont pas issus : « *Mais aussi, peut-être envisager, que le métier n'est pas forcément, ne convienne pas forcément à l'élève. Ça, ça peut arriver aussi. Je crois que c'est important, il faut que le stage soit bien réussi hein, c'est-à-dire qu'il ne faut pas appeler l'élève à, dans des situations très difficiles, mais en même temps, il faut quand même lui montrer la réalité du métier.* » (Daniel)

■ Des instruments pour transmettre le savoir

Le capital-temps du lycée maritime permet d'organiser des transitions médiatrices entre la formation initiale et le navire⁹. Entre l'apprentissage sur le tas du monde professionnel et l'enseignement par ostension à l'école, les enseignants recherchent une voie permettant d'installer un rapport réflexif à l'action et à la modification de celle-ci.

- *Le commentaire du geste*

Tous les enseignants différencient donc l'observation du geste technique dans le milieu professionnel et l'apprentissage à l'école. Ainsi, Paul a fait l'expérience que ses gestes techniques étaient opaques pour les élèves qui l'observaient et qu'il doit « mettre à jour les évidences » : « *Quand je faisais un cours, que ce soit ramendage ou n'importe quoi, il y a des choses qui nous paraissent évidentes à nous, donc on oublie ces choses-là. Et ces choses-là, elles, ne sont pas évidentes aux élèves.* »

Les tâches professionnelles permettent alors aux élèves d'alterner action et réflexion et d'obtenir en permanence des rétroactions. La satisfaction du travail bien fait et bien compris induit un effet d'entraînement car, plus on travaille, plus on veut apprendre : « *Et à force de faire des manœuvres, à force de se poser des questions sur la manœuvre, comment on l'a fait, pourquoi on a raté, pourquoi on a réussi, est-ce que là on aurait mieux fait de faire avant, arrière, est-ce qu'on a resté trop longtemps embrayé, débrayé enfin, est-ce qu'on a pas tenu assez compte du vent ou du courant.* » (Daniel)

- *L'introduction de contraintes matérielles pour faire évoluer le geste professionnel*

Si le capital-temps qu'accorde le lycée maritime pour la transmission des savoirs permet une alternance entre action et réflexion, c'est toujours avec le risque de ne pas pouvoir produire les actions dans des conditions réelles. Trois enseignants insistent donc sur l'ajout progressif de contraintes physiques ou matérielles au cours de la formation. Selon ces enseignants, les élèves sont alors à même de prendre conscience de l'importance des conditions d'instabilité et d'exiguïté du navire dans l'exécution du geste.

Ainsi, pour Louis, la main puis le corps doivent devenir des instruments parmi d'autres instruments comme l'aiguille ou le fil. Pour cela, il dissocie tout d'abord la phase d'automatisation du geste de l'intégration progressive des conditions réelles d'exercice du métier : « *En début d'année, je leur dis : "vous pouvez vous asseoir bien sûr", et après je dis : "vous allez pouvoir travailler debout maintenant. Une fois que le geste sera bien maîtrisé, vous pouvez faire le même travail mais debout."* » (Louis)

Louis impose ensuite d'autres contraintes, cette fois sur les points d'appui dans l'environnement : « *Tom (Louis désigne un élève qui s'exerce dans son atelier), je le fais travailler sur une barre de maintien et la semaine prochaine, et bien on travaillera véritablement plus sur les conditions de bord puis on se mettra seulement sur un point d'appui et là, il faudra bien former ses mailles par rapport au point d'appui.* »

Enfin, Louis se procure des filets usés qu'il mouille car « *la difficulté, après, ce sera de faire desserrer les nœuds qui sont beaucoup plus souqués, plus serrés que sur un filet neuf* ».

Conclusion

Les enseignants que nous avons interrogés ont pour objectif la formation de bons marins par la transmission des règles et des savoirs maritimes. Ils se réfèrent, pour cela, aux règles implicites et explicites du secteur de la pêche et aux savoirs, non seulement comme instruments

⁹ La formation initiale de CAP Matelot est d'une durée de deux ans et comporte douze semaines de stage.

intellectuels mais aussi comme moyens de reconnaissance et de progression professionnelle. Leur expérience professionnelle, marquée par une relation personnelle réussie à la mer et à l'équipage, par une progression de leurs prérogatives jusqu'au brevet de capitaine, les conduit à privilégier la mobilisation de leurs élèves comme pêcheurs, quel que soit le niveau scolaire actuel de ceux-ci. En effet, le secteur de la pêche a, pour les enseignants, un pouvoir original de transformation tant social que cognitif.

Mais si les « représentations ouvragées » requièrent des emprunts à des systèmes d'activité antérieurs, elles supposent également des « remises sur le métier » de ces emprunts. Ainsi, la plupart des enseignants distinguent à terme le geste effectué à bord du geste appris au lycée. Il importe alors, selon eux, d'alterner l'action et la réflexion ou encore de jouer sur les variables d'environnement, dans une perspective proche, selon nous, de la didactique professionnelle (Pastré, 2011). De plus, il semble que les différentes formes de transition vécues dans le milieu maritime aient préparé les marins à analyser comme enseignants les concepts sous-jacents et les conditions des gestes professionnels du pêcheur.

Etonnamment, les enseignants évoquent peu une autre source possible de façonnement de leurs représentations : les prescriptions institutionnelles. Pourtant, leur attachement à la conservation des techniques traditionnelles du pêcheur (ramendage, tracés de route), leur respect des échelons professionnels depuis le statut de matelot jusqu'à celui de capitaine, l'importance accordée aux élèves en difficulté peuvent être aujourd'hui contredits par la mise en place de nouveaux diplômes scolaires tel le baccalauréat professionnel¹⁰. Une prochaine recherche auprès des enseignants de lycée maritime devra donc étudier les effets de l'allongement de la scolarité initiale – et donc, de nouveaux moyens de gravir les échelons maritimes – sur les représentations des enseignants.

Bibliographie

BALLEUX A., CASTELLAN J. & SAHUC P. (2010), « Quelques parcours typiques d'entrée en enseignement professionnel en France et au Québec : croisement de perspectives », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, n°13, 1, p.43-61.

BEACH K. (1999), « Consequential Transitions: A Sociocultural Expedition Beyond Transfer in Education », *Review of Research in Education*, n°24, p.101-139.

BEACH K. (2003), « Consequential transitions: A developmental view of knowledge propagation through social organizations », *Between school and work- New perspectives on transfer and boundary-crossing*, T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (éd.). Amsterdam, Pergamon.

DEPP (2010), « Prévisions nationales d'effectifs d'élèves des premier et second degrés pour les rentrées 2010 et 2011 », Ministère de l'Education Nationale 10, 14 septembre.

DESCHENAUX F. & ROUSSEL C. (2011), « L'expérience de métier : le catalyseur des conceptions de l'enseignement en formation professionnelle au Québec », *Recherches en éducation*, n°11, p.15-26.

ENGESTRÖM Y. (1987), *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*, Helsinki, Orienta-Konsultit Oy.

ENGESTRÖM Y. & SANNINO A. (2010), « Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges », *Educational Research Review*, n°5, p.1-24.

JELLAB A. (2005a), « Le travail enseignant en lycée professionnel et ses paradoxes », *Sociologie du travail*, n°47, p.502-517.

JELLAB A. (2005b), « Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves », *Revue française de sociologie*, n°46/2, p.295-323.

¹⁰ Depuis 2009, le baccalauréat professionnel se prépare en trois ans au lieu de deux car le niveau intermédiaire, soit le BEPM, a été fusionné à ce diplôme.

KENNEDY M. (1983), « Working Knowledge », *Knowledge: Creatlon, Diffusion, Utilization*, n°5, 2, p.193-211.

PASTRÉ P. (2011), *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*, Paris, Presses Universitaires de France.

PEREZ-ROUX T. (2010), « Processus de professionnalisation et dynamiques identitaires : deux études de cas chez les enseignants de lycée professionnel en France », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, n°13, 1, p.83-101.

TEANTON J.-R. (1960), « Le concept de carrière », *Revue française de sociologie*, n°1, 1-1, p.73-80.

VAUSE A. (2010), « Les croyances et connaissances des enseignants de l'école primaire à propos de l'acte d'enseigner », *Education & Formation*, n°294, p.13-19.