



## L'orientation scolaire et professionnelle

37/2 | 2008  
Varia

---

### La scolarité inachevée. Sortie de collège et expérience subjective du pré-apprentissage

*Leaving school early. The post-secondary education period and the subjective experience of pre-apprenticeship*

Pierre Périer

---



#### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/1687>

DOI : 10.4000/osp.1687

ISSN : 2104-3795

#### Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

#### Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2008

Pagination : 241-265

ISSN : 0249-6739

#### Référence électronique

Pierre Périer, « La scolarité inachevée. Sortie de collège et expérience subjective du pré-apprentissage », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 37/2 | 2008, mis en ligne le 15 juin 2011, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/1687> ; DOI : 10.4000/osp.1687

---

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

© Tous droits réservés

---

# La scolarité inachevée. Sortie de collège et expérience subjective du pré-apprentissage

*Leaving school early. The post-secondary education period and the subjective experience of pre-apprenticeship*

Pierre Périer

---

- 1 L'objet de cet article consiste à analyser la manière dont des jeunes « vaincus scolaires » (Dubet, 2004), qui ne croient plus en leurs chances à et par l'école, négocient subjectivement leur orientation vers un dispositif de formation (la classe préparatoire à l'apprentissage ou CPA) qui représente un tournant du point de vue de leur trajectoire et de leur identité. Cette voie représente alors une issue dictée par l'institution pour des élèves perçus comme démotivés, scolairement défaillants (retard d'au moins un an de tous les élèves, absentéisme fréquent) et ayant intériorisé le sentiment qu'ils n'aiment pas l'école et ne sont pas faits pour elle. Dans notre perspective, l'expérience des élèves s'insère dans une problématique incluant les éléments de leur scolarité antérieure et de leur rapport à l'avenir. Comment ces jeunes appréhendent leur sortie et fin de collège et réinterprètent leur passé scolaire une fois entrés en CPA ? Quel sens donnent-ils à cette formation apparentée à un « travail » et à leur statut de pré-apprenti ? Que nous apprennent ces parcours « à côté », quand rien ne va plus de soi au collège, sur les normes scolaires dominantes, leurs exigences implicites et effets auprès des élèves les moins conformes ?

## Problématique et démarche méthodologique

### École et apprentissage : des relations ambivalentes

- 2 Engagé depuis plusieurs années déjà avec, notamment, la suppression du palier d'orientation en fin de cinquième, l'objectif de maintenir les élèves dans la voie normale

au collège et sur la durée de la scolarité obligatoire a indissociablement mis en relief et constitué en problème les parcours et expériences qui s'en écartent, parfois définitivement, sous la forme d'une sortie sans diplôme ni qualification aucune du système scolaire. Face à la difficulté de maintenir l'ensemble des jeunes, et ceux des milieux populaires en particulier, dans la voie ordinaire, des dispositifs ont été créés afin de permettre la « rescolarisation » et la remobilisation des plus décrochés, avec la création des classes-relais en particulier (Bonnelly & Martin, 2002). Pour une minorité d'élèves cependant, le désamour scolaire, souvent accompagné, mais non systématiquement, de l'échec, semble consommé et conduit à se tourner vers d'autres voies, dont celle de l'apprentissage. Au cours des décennies écoulées, celui-ci a évolué d'une forme à dominante scolaire assurée par les lycées professionnels à une voie salariée dans les centres de formation des apprentis (CFA) dont la position a été récemment renforcée (avec, entre autres mesures, l'annonce en 2005 de l'apprentissage dès 14 ans). En amont, les classes préparatoires à l'apprentissage (CPA) accueillent des jeunes de moins de 16 ans quittant le collège avant terme. Elles représentent l'antichambre d'un parcours conduisant à la préparation d'un certificat d'aptitude professionnelle (CAP)<sup>1</sup> où les élèves alternent enseignement en classe et stage en milieu professionnel (une semaine en cours, deux en entreprise). Cette orientation, souvent présentée comme une alternative à l'école, fait néanmoins l'objet d'une préparation par les agents de l'institution scolaire afin que l'élève et ses parents acceptent la proposition d'entrée dans ces dispositifs atypiques ou mieux, y adhèrent en l'accompagnant d'un projet professionnel (Kherroubi, Millet & Thin, 2005). Les jeunes se rangent *a posteriori* à une décision prise par l'institution et l'accès en CPA s'apparente alors, selon leurs termes, à une « roue de secours », à une « porte de secours » ou encore à une « dernière chance ». Pour autant, on ne peut réduire cette orientation à sa composante scolaire car elle met en jeu des valeurs de classe (où s'opposent notamment la pratique et la théorie, le travail utile et les métiers intellectuels) et un mode populaire de construction des identités juvéniles soucieuses d'accéder précocement à une autonomie. Aussi, l'engouement pour le métier et l'idée de travailler figurent au rang des motivations déclarées et contribuent à donner sens à l'orientation (Moreau, 2003).

- 3 En dépit du regain d'intérêt suscité par cette voie et des réponses qu'elle semble apporter à l'errance scolaire d'une partie des jeunes au collège – et, secondairement, aux besoins de recrutement dans certains secteurs d'activité –, des incertitudes demeurent sur les bénéfices à terme de cette orientation précoce et les inégalités engendrées (Aguilhon, 2000). Ainsi, l'apprentissage n'efface pas la scolarité antérieure puisque 50 % seulement des élèves sortant en fin de quatrième obtiennent leur CAP contre 78 % avec un niveau troisième et 92 % avec un niveau seconde. En outre, il pallie l'absence de formation ou de diplôme mais n'ouvre guère d'issue « par le haut » (BTS) pour des élèves entrés scolairement « par le bas » (Moreau, 2007). D'ailleurs, la sociologie des apprentis connaît une tendance à la diversification sociale du fait du développement des baccalauréats professionnels et des brevets de technicien supérieur (BTS) mais le niveau CAP reste très marqué par son origine populaire, l'absence de diplôme des parents, l'appartenance à des familles nombreuses et instables (Lemaire, 1996) ; autant de critères dont la combinaison joue de façon défavorable sur les chances scolaires et au-delà. D'autre part, les politiques d'offre (très inégalement constituée), sous-tendues par la dynamique économique territoriale, interrogent la logique du projet ou du choix du métier. L'apprentissage reste très majoritairement masculin (environ deux garçons pour une fille, tous niveaux

d'apprentissage confondus) en raison d'une offre de formation professionnelle déficitaire dans les métiers fortement demandés par les filles (coiffure, pharmacie, commerce). En ce sens, la part de contrainte et d'aléatoire n'est pas négligeable et parfois c'est le métier qui choisit l'apprenti et non l'inverse.

- 4 Ainsi, le sens de l'expérience des jeunes en CPA (niveau microsociologique) ne peut être analysé qu'à une double condition. D'une part, en tenant compte de l'échelle temporelle retenue pour appréhender les effets du dispositif des classes préparatoires à l'apprentissage, effets susceptibles de varier entre les premiers mois (notre enquête) et une observation effectuée sur quelques années. D'autre part, en resituant cette orientation dans le cadre d'un processus objectif de déclassement scolaire qui perpétue – sans s'y réduire – des inégalités de poursuite d'études et de destins professionnels selon le profil social des élèves (niveau macrosociologique). Enquêtant auprès des « gars » (*lads*) quittant précocement l'enseignement secondaire en Angleterre au tournant des années 1970, Willis (1978) soulignait déjà ce paradoxe « d'un succès subjectif à l'intérieur d'un échec objectif qui l'englobe » (p. 61).

## L'enquête auprès de jeunes pré-apprentis

- 5 Privilégiant le versant subjectif de ce processus de rupture scolaire, l'enquête a été menée auprès de douze jeunes volontaires, dont une fille, au cours de l'hiver 2005-2006. La surreprésentation des garçons n'est pas très éloignée de la structure globale des classes préparatoires à l'apprentissage du centre étudié (sept filles pour quarante-sept garçons), en raison de spécialités professionnelles massivement choisies par le public masculin<sup>2</sup>. Après accord du directeur du CFA, il a été aisé d'obtenir le concours des enquêtés qui se sont portés volontaires pour un entretien individuel<sup>3</sup> présenté sur le mode d'un échange à propos de leur scolarité. Âgés majoritairement d'une quinzaine d'années et parfois proches de la seizième, ces jeunes sont scolarisés en cinquième ou quatrième (dont plusieurs dans des classes-relais, de section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) ou « d'aide et de soutien ») avant d'intégrer le CFA. Quatre d'entre eux font l'objet de mesures de suivi éducatif ou judiciaire, mais tous résident au domicile familial. De condition socio-économique modeste, les parents des jeunes enquêtés exercent très majoritairement une activité professionnelle<sup>4</sup>. Les parcours biographiques conjuguent pour certains déménagements et ruptures familiales (les familles monoparentales ou recomposées sont majoritaires) mais les témoignages des adolescents rencontrés donnent peu de prise à ces situations et événements personnels.
- 6 D'une durée variable (d'un quart d'heure à un maximum de 45 minutes) avec une moyenne d'environ une demi-heure, les entretiens se sont déroulés autour de quatre séries de questions axées sur les éléments de jugement et d'expérience se rapportant successivement :
- Au CFA comparativement au collège : qu'est-ce qui est différent entre les deux structures ? Qu'est-ce qui est vécu comme plus intéressant, plus adapté, plus valorisant d'un côté, comme moins intéressant ou qui manque de l'autre ? Quels regrets éventuels par rapport à leur scolarité antérieure ?
  - À la situation de pré-apprenti : que représente le monde du travail, et par rapport à l'école ? Quelles sont les tâches accomplies en stage ? Quelles sont les relations avec le patron et éventuellement, avec les autres salariés ?

- À la semaine en cours : quelles sont les relations avec les jeunes de la classe ? Avec les enseignants ? Quel est leur rapport aux apprentissages et au savoir ?
- Aux relations avec la famille : quelle a été la position des parents et des proches et leur contribution à la décision d'orientation ?

- 7 L'économie générale des entretiens a été guidée par le souci de faciliter et de soutenir l'expression spontanée des jeunes enquêtés, par une attitude d'écoute et de compréhension mais aussi une disponibilité à l'imprévu, nécessaire dans une approche exploratoire des récits (Bertaux, 2005). Plusieurs se sont emparés, au-delà de l'investissement attendu, de la possibilité de dire et de se livrer personnellement sans craindre de jugement. Ils ont abordé ou développé librement certains points (en particulier : l'importance des notes, la relation avec les enseignants, leurs projets) et marqué parfois des réserves sur d'autres, liés notamment à leur passé et à leurs comportements au collège, et dont les effets d'objectivation engendrent une prise de conscience de vérités en partie refoulées (Bourdieu, 1993). C'est bien de cette parole dont le présent texte a cherché à s'emparer en s'attachant au vécu des jeunes, à ce qu'ils disent et à leur manière de le dire. Leurs mots tissent des récits faits de phrases courtes, hachées ou inachevées et au caractère parfois elliptique. Les façons de parler ne se laissent pas toujours aisément appréhender et une prudence particulière s'impose afin de saisir l'ordre et le sens subjectif d'un discours plus ou moins décousu mais dans une parole toujours engagée, intimement soudée à l'identité de celui qui la porte (Bautier & Rochex, 1998). Leurs parcours et expériences se présentent comme une succession d'événements dont l'agencement chaotique, désynchronisé, ne se plie pas en première écoute à un ordonnancement logique et chronologique.
- 8 D'ailleurs, les matériaux collectés n'avaient pas pour fonction d'illustrer ou d'exemplifier une théorie préexistante ni simplement de produire des récits de vie *in extenso*, quand bien même les enquêtés font montre de savoirs d'analyse de leur propre expérience. Entre l'écueil d'une démarche qui laisse les sujets sans consistance et la simple mise en forme de leur parole, la voie médiane consiste à s'attacher à suivre les acteurs eux-mêmes, dans une enquête et une réflexion mises en mouvement par les informateurs (Latour, 2006). Suivant cette posture compréhensive située au point de rencontre entre le sujet et le chercheur, la méthode d'analyse a consisté, d'une part, à reconstituer la logique du discours, à réassembler les fragments épars des récits et, d'autre part, à effectuer des comparaisons entre les discours des enquêtés. Une telle approche nécessite d'accorder une attention particulière au répertoire des mots et expressions indigènes, en veillant à ne pas négliger leur apparente banalité dont la répétition fonctionne comme un indice et un marqueur social de l'expérience (Bertaux, 2005 ; Kaufmann, 1996). Un premier niveau d'analyse du discours porte sur les récurrences, rapidement perceptibles dans le monde lexical des enquêtés. Ne pas en trahir le sens implique de les insérer fidèlement dans leur contexte d'énonciation : « travail » à propos de l'apprentissage, « bordel » associé au collège, « chance » évoquée en rapport avec l'entrée en CPA. Dans le fil du discours, ces termes dessinent progressivement une opposition forte entre école et apprentissage, structurée autour de couples antagonistes comme « rester sur une chaise » et « faire », « être en cours (ou classe) » et « travailler », « [professeur] strict » et « aide » ou « écoute »... On perçoit alors, par comparaisons et recoupements, des points communs dans les parcours et l'expérience scolaire au collège, dans les significations données à la formation en CPA et surtout dans le cadre du stage professionnel. Cette méthode d'analyse ne doit pas figer les discours des sujets mais les insérer, selon la perspective

interactionniste, dans un travail continu de gestion, de mise en forme par les acteurs eux-mêmes, de leurs trajectoire et identité, impliquant révisions, redéfinitions, réorientations (Strauss, 1992). Ils composent avec les contraintes structurelles et les épreuves rencontrées afin de reconstituer une identité négociée selon les contextes d'interactions qu'ils traversent. L'hypothèse principale consiste à vérifier que la rupture consécutive à la sortie du collège libère d'une longue période d'errements ou d'humiliations scolaires et qu'elle consolide, ce faisant, l'idée d'une dernière chance avec l'entrée en CPA voire d'un salut individuel qui passerait par le travail et le métier. En d'autres termes, l'expérience subjective du pré-apprentissage ne peut s'analyser que dans la mise en relation avec le passé scolaire qui la préfigure et lui donne sens.

## L'impasse scolaire

### De la vacuité des apprentissages au désordre scolaire

- 9 Pour la plupart des jeunes enquêtés, la genèse de leur décrochage dans les apprentissages ne procède pas d'un manque d'intérêt *a priori* pour l'école – surtout au niveau élémentaire – mais de leurs difficultés à comprendre et par conséquent à persévérer dans un investissement sans rendement scolaire ou presque. La plupart font remonter ce processus à l'entrée au collège à laquelle ils opposent volontiers leur scolarité sans heurts ni malheurs – disent-ils – au niveau primaire (bien que cinq d'entre eux y aient redoublé). Le rythme des apprentissages jugé trop rapide, empêchant de maintenir l'attention et une prise de note complète, et l'effet cumulatif des petites lacunes et des retards jamais comblés alimentent un processus de décrochage sur place conjugué à une forme d'impuissance pour agir efficacement sur le cours d'un destin scolaire qui progressivement leur échappe. « Le collège pour moi, ça n'apportait rien, puisque je ne suivais plus en cours, ça ne m'intéressait même plus, même si je voulais suivre, je ne comprenais pas. » (Stan) ; « J'en avais marre d'aller en cours, si c'était pour rien suivre. » (Dan)
- 10 La disjonction entre investissement et performances scolaires, la faiblesse des résultats et la difficulté à satisfaire aux exigences du « métier d'élève » (Perrenoud, 2004) conduisent à des formes d'autodépréciation de soi conjuguées à un fatalisme scolaire avec, pour certains, le sentiment d'être nuls. La rhétorique institutionnelle du sérieux et de l'effort qui, nécessairement, produirait des résultats, reste inefficace : « *quand j'ai vu que même en faisant des efforts, j'avais encore de mauvaises notes, je me suis dit, de toute façon ça ne sert à rien* » dit Alan. L'utilité perçue des cours et « l'envie d'apprendre » (selon une expression couramment utilisée) s'estompent et la présence en classe ne procède plus que de la seule obligation scolaire. Le témoignage de Georges en fournit une illustration saisissante :
 

« J'étais pas parti dans un très droit chemin au niveau du collège... On me laissait au fond de la classe et on me disait : "tu peux écouter de la musique, tu peux dormir, on s'en fiche..." La plupart du temps je dormais ou j'écoutais de la musique, ou je mettais le bordel un peu quand j'étais pas content non plus ! »
- 11 De cette scolarité-là, les jeunes acquièrent progressivement la conviction qu'ils ne peuvent plus en inverser le cours et ils se résignent à ne plus y croire. « J'allais droit dans le mur, j'avais de mauvaises notes et tout [...]. Je n'étais pas bon en cours, j'étais nul. » (Johan)

- 12 La stigmatisation qui les frappe à travers la sanction récurrente des mauvaises notes ou les appréciations négatives des professeurs déborde la dimension scolaire pour atteindre leur identité personnelle et entacher inexorablement l'estime de soi. Dans un contexte où le mode de socialisation scolaire s'étend à l'ensemble du processus de socialisation des jeunes générations, l'expérience scolaire porte à la sur-généralisation et surdétermination de la difficulté ou de l'échec qui affecte les identités et subjectivités. Un tel syncrétisme de l'expérience scolaire peut engendrer le sentiment diffus d'une perte de soi et d'une incapacité de l'individu à agir sur son expérience et son devenir, avec le risque irréversible de tomber au « fond du trou » (expression de Georges).
- 13 Ce sens scolaire qui se dérobe féconde un sentiment de vacuité dans les apprentissages de sorte que la discipline corporelle et comportementale ordinairement requise en classe leur impose une contrainte à laquelle ils ne parviennent plus, ou bien difficilement, à se soumettre. Ce régime d'immobilité et d'écoute consistant, pour l'essentiel du temps, à « rester assis sur une chaise », montre qu'ils ne tiennent plus en place et surtout pas à la place dont, précisément, ils ne veulent plus (Glasman & Œuvrard, 2004). Ils opposent volontiers le vitalisme de l'action (« bouger ») à l'attention et à la passivité de la posture scolaire, inversant les logiques au principe de la forme scolaire où l'apprendre est dissocié du faire, les savoirs des savoir-faire (Vincent, 1994).
- « Je suis speed, je ne peux pas tenir sur une chaise. En début de matinée ça va, mais l'après-midi je ne peux pas tenir sur une chaise, je m'ennuyais, je faisais toujours la même chose. » (Max)
- « Je préférerais travailler dehors que rester sur une chaise. » (Johan)
- « Ma mère voulait que je fasse une troisième mais moi je ne voulais pas parce que je n'aime pas être assis sur une chaise, il faut que je fasse quelque chose. » (Kevin)
- 14 Lorsque prévaut le sentiment d'inutilité des apprentissages, il forme le terreau favorable à l'enracinement de comportements perturbateurs de l'ordre scolaire, donnant lieu à des sanctions voire à des exclusions temporaires. Or, à suivre les récits des jeunes, ce n'est pas parce qu'ils sont agités ou indisciplinés qu'ils n'apprennent pas, mais parce qu'il leur est difficile de comprendre ce qu'ils doivent apprendre, qu'ils manifestent des signes d'impatience et d'indiscipline<sup>5</sup>. Dans cette perspective, le désordre – pour ne rien dire de l'apathie, forme douce de la déliaison ou désaffiliation scolaire<sup>6</sup> – est interprété en réaction à des situations, et non comme le produit d'intentions perturbatrices délibérées.
- « Je n'avais pas de bonnes notes, alors ça ne me motivait pas, je leur faisais le bordel parce que je n'arrivais pas, ça m'énervait. » (Max)
- « Moi l'année dernière, je ne comprenais rien, j'étais perdu, c'est pour ça aussi que je discutais, je foutais le bordel. » (Alan)
- « Avant, sans parler vulgairement, on les [professeurs] envoyait un peu bouler parce qu'on ne les comprenait pas [...]. On restait dans notre coin et ils continuaient le cours pour les autres et nous c'est comme si on n'avait pas été en cours. » (Armand)
- 15 Un des griefs récurrents vise les enseignants coupables d'indifférence ou de sévérité jugée excessive. Les comportements des jeunes s'agrègent dans une spirale de la défiance où la multiplication des malentendus et conflits conforte un préjugé discriminatoire à leur rencontre, du moins de certains d'entre eux. Ils estiment ne pas bénéficier de l'aide ni de la considération attendues légitimement des enseignants et leur identité souffre des étiquettes de pitre ou de perturbateur qui lui sont accolées et dont ils ne parviennent plus à se défaire, que ce soit dans la classe ou hors d'elle.
- « Quand j'étais au collège, les autres, quand ils posaient une question, ils répondaient les profs... Moi ils croyaient tout le temps que je voulais faire rire les autres alors que c'était pas le cas, je voulais apprendre. » (Dan)

« Il y avait des profs qui étaient gentils, ils comprenaient que je faisais des efforts, et puis y' en a, ils ne voulaient pas comprendre, ça m'énervait, ils me prennent, je ne sais pas quoi, ils me prennent pour un délinquant. » (Max)

« Il suffisait qu'on ait un problème avec le CPE, après, tout de suite, c'était nous quoi, c'était forcément nous, ils nous laissaient pas de deuxième chance. » (Stan)

- 16 Le désarroi mêlé de « rage »<sup>7</sup> qui gagne les plus désorientés est à la mesure de leur impuissance à se dégager d'une situation sans issue. Relégués scolairement quand ils ne sont pas, selon un jeune, « discriminés », ils peuvent basculer dans des comportements de perturbation ou des manifestations de violence d'autant plus prévisibles en réalité qu'ils n'ont plus rien à espérer<sup>8</sup>.

## Une rupture sans exclusion ?

- 17 Dans ce contexte, les élèves affrontent une double contrainte paradoxale car il ne leur est plus possible de poursuivre (y compris de redoubler) et il leur est tout aussi vain de s'investir pour espérer réussir.

« En fait l'école ça nous plaît pas forcément quoi, on se plaît plus trop à l'école ; moi c'était ça, c'était pas mon truc et du coup je voulais travailler [...]. J'aurais pas eu un bon métier je pense, j'aurais pas eu de bonnes études, parce que l'école c'était pas fait pour moi, j'aurais eu des échecs scolaires encore, ça n'aurait pas été quoi. » (Stan)

« Ensuite j'en ai eu marre, je me suis dit que l'école ça n'allait pas, que ce n'était pas fait pour moi en fait. » (Max)

- 18 Ils sont conduits, eux et leurs parents, à se ranger à la solution de l'institution. D'ailleurs, les jeunes se montrent peu disert sur la manière dont celle-ci s'est décidée, plutôt imposée comme une opportunité à saisir, sans conditions ni délai de réflexion. Il est arrivé cependant que la démarche s'effectue à l'initiative des parents ou du jeune qui, anticipant l'inéluctable, rencontrent des personnels du collège et parfois un conseiller d'orientation-psychologue (jamais nommé ainsi). Cette décision négociée ouvre la possibilité de mettre un terme à l'expérience de la relégation qu'ils subissent depuis plusieurs années déjà et qu'ils aspirent à dépasser. Dès lors, la proposition du collège apparaît comme la seule qui leur permette de ne pas sombrer et de tout compromettre, définitivement. Ni exclusion ni choix (ou alors, très résiduel), elle représente une issue face à l'impasse scolaire :

« Je n'avais pas d'autre choix, c'était ça ou la maison de correction [...]. Si je n'appuyais pas sur le frein, c'était maison de correction. Faut mettre le pied sur le frein sinon, tu vas te retrouver dans le mur, ça ne va pas le faire [...]. Deux fois viré du collège, trois fois, ça ne va pas le faire. » (Anthony)

- 19 De même pour Alan qui, après deux écoles primaires et deux collèges, alternant public et privé, confie que dans le dernier établissement scolaire fréquenté : « Ça n'allait pas, je foutais le bordel, j'insultais les profs, je cassais du matériel... »

## Les remaniements de la question scolaire

### Une conversion nécessaire : le salut par le travail ?

- 20 Aucun des jeunes enquêtés n'a semblé regretter cette orientation en CPA vécue – dans les premiers mois au moins – comme une délivrance scolaire avec un effet libérateur sur le plan identitaire. Parce qu'ils ont depuis longtemps déjà cessé de croire en leurs chances



scolaires en milieu ordinaire, leurs propos ne manifestent pas (ou plus) l'ambition – aujourd'hui dominante parmi les familles populaires – d'un salut individuel et de la lignée passant par l'école (Beaud & Pialoux, 1999). Cette croyance se défait et laisse place à de nouvelles visées désormais axées sur la préparation à un métier et l'accès prochain à un travail. Sans doute cette inversion normative le doit-elle à une rationalisation *a posteriori* qui atténue les effets disqualifiants et infériorisants d'une sortie de collège avant terme, leur permet de sauver la face et de renverser en choix le verdict de l'école. En ce sens, l'investissement dans la formation par le travail est à la mesure de l'absence d'alternatives à l'échec dans le secondaire. Cependant, il se nourrit également du sens que les jeunes parviennent à donner à leur statut de pré-apprentis, intégrant un groupe professionnel où ils deviennent actifs et producteurs par l'activité fournie. La légitimité par le faire ouvre la possibilité pour une partie des jeunes de s'approprier le dispositif de formation et de se reconstruire un avenir ou, plus exactement, de s'autoriser à nouveau à y penser<sup>9</sup>. D'ailleurs, plusieurs ont fait référence à un membre de la famille qui « se débrouille » dans son activité d'indépendant (petit garage, restaurant...) ou à la trajectoire de leur patron. Une forme d'identification et de connivence culturelle semble jouer favorablement pour ces jeunes et leurs familles, de sorte que l'apprentissage leur offre ce que l'école garantit aux enfants de parents scolairement dotés : une proximité d'habitus et de valeurs (Moreau, 2003). L'accrochage identitaire à ce type de formation les conduit, non à dénier tout intérêt au savoir scolaire, mais à le réévaluer et, plus généralement, à resituer l'enjeu de la scolarité secondaire au profit de savoirs et de savoir-faire acquis au travail et dans la préparation à un métier :

« Si l'école je faisais pas, si je faisais rien, c'est parce qu'en fait je me demandais à quoi ça servait réellement. Ah si, j'ai appris à écrire, à lire, à calculer et tout ça mais bon, je pense qu'arrivé à un certain moment, ça sert pas à grand-chose vu qu'on sait déjà lire, écrire et compter et c'est pour ça que moi je suis venu au travail, vu que je me sentais déjà capable par rapport à d'autres et je me suis dit : "peut-être que c'est le bon moment de commencer à savoir." » (Alan)

- 21 Désormais, les jeunes accordent la primauté de leur formation à la pratique et à leur expérience en stage. Elles préfigurent, du moins l'espèrent-ils, le métier ou secteur professionnel auquel ils se destinent et les insèrent dans la logique de l'activité dans laquelle ils se reconnaissent et sont reconnus, par les proches et par les pairs. Le travail, quoique non rémunéré, devient lieu de réparation identitaire (Glasman & Œuvrad, 2004, p. 9), de reconquête d'une dignité perdue à l'école et un support privilégié de la réconciliation avec soi-même.

« Il y a le métier derrière moi, c'est ça qui me permet de m'en sortir en fait, j'ai un métier qui me tient [...]. Il y a des gens qui vivent pour quelque chose, et bien c'est pareil pour moi, j'ai arrêté mes conneries pour pouvoir apprendre le métier. » (Georges)

- 22 Sans céder à l'exaltation d'une culture ouvrière et à la noblesse du bel ouvrage, on ne peut écarter l'idée d'un rapport à l'activité enraciné dans l'*éthos* populaire et masculin en particulier, valorisant le travail et le faire, l'acquisition de compétences tout autant que les conduites de dépense où l'on ne ménage ni ses efforts ni sa peine (Schwartz, 1990). À la contre-acculturation scolaire avec ses frasques au collège (Périer, 2004) se substitue une culture de l'apprentissage du métier en continuité et en affiliation avec les traits culturels et figures hérités de leur groupe d'appartenance (Willis, 1978). La logique du faire met en jeu des qualités physiques, habiletés et compétences manuelles, des dispositions et des formes de savoirs qui ne passent plus exclusivement par la médiation de l'écrit ou du

langage. Elles substituent au savoir-objet et à ses contenus théoriques au collège un savoir pratique tout entier engagé dans l'activité (Charlot, 1997) :

« Je préfère apprendre la pratique que d'apprendre à l'écrit, c'est plus chiant, on ne fait rien, à part lire, écrire pffff ; alors que là on regarde, on fait... c'est mieux, c'est comme tout, comme par exemple, jouer au foot, on fait les plans et tout ça pffff, c'est nul ! Autant être sur le terrain. » (Christophe)

« Les cours pour moi ça ne sert à rien, enfin c'est pas que ça sert à rien, c'est que j'avais pas envie d'apprendre, donc j'ai rien fait du tout [...]. J'avais envie de travailler déjà depuis l'âge de... à peu près la deuxième année de sixième, vu que j'ai fait deux sixièmes [...] je savais ce que je voulais faire [mécanique voiture]. » (Georges)

- 23 Discontinue par l'alternance et non dissociée de la pratique, la scolarité prend une forme et un sens différents, et offre alors une nouvelle chance à ceux que le « tout scolaire » a découragés. « *On rejette moins l'école parce qu'on en a moins* » résume Anthony.

## La réhabilitation scolaire

- 24 Dans les récits de leur passé de collégien, les jeunes pré-apprentis invoquent, de manière récurrente, les relations difficiles et heurtées qu'ils entretenaient avec les enseignants et leurs effets sur leurs comportements et performances scolaires. Pour subjective qu'elle soit, cette appréhension de la causalité de l'échec corrobore les recherches sur l'efficacité des enseignants et les manières d'apprendre des élèves les plus faibles dont la mobilisation cognitive dépend plus étroitement de l'enseignant et de ses pratiques pédagogiques (Charlot, Bautier & Rochex, 1992). Cette analyse s'éclaire à la lumière de ce qu'ils éprouvent désormais à travers l'attitude d'écoute, d'aide et de mise en confiance des enseignants de CPA. La prise en compte individualisée des difficultés rencontrées signe une reconnaissance de leur capacité à progresser et à réussir qui les maintient dans le rythme des apprentissages et préserve leur mobilisation. Des effectifs réduits par classe (autour de quinze élèves) facilitent la disponibilité, le soutien et les compliments personnalisés des enseignants.

« En fait quand tu n'arrives pas, il y a un prof qui arrive tout de suite quoi, et donc on comprend mieux vu qu'il peut t'expliquer plusieurs fois... qu'au collège général, ils s'en balancent, ils s'en balancent carrément ! » (Anthony)

« Ben même quand on fait des exos normaux dans un collège normal, ben on est obligé de les faire, même si on ne comprend pas, et personne ne vient nous aider ; alors que là ben, on demande et on vient nous aider, c'est mieux, les profs sont plus à l'écoute que dans les collèges normaux. » (Mikaël)

- 25 La réconciliation scolaire perceptible chez les pré-apprentis enquêtés se manifeste au travers des échanges privilégiés qu'ils développent avec les professeurs. La parole se libère à nouveau car elle peut être entendue et reconnue. Le changement dans la structure de communication reflète un changement de statut où ils s'autorisent désormais à questionner, à donner des réponses, à réclamer de l'aide, toutes choses que les élèves disqualifiés qu'ils ont été s'abstenaient de faire, craignant que leurs interventions ne renforcent une image dépréciée ou ne transgresse la norme implicite leur prescrivant de se taire voire de « se faire oublier ». La disponibilité et l'attention que les jeunes pré-apprentis perçoivent à leur égard renforcent une complicité avec des professeurs jugés « moins stricts », « plus gentils », et disposés à « rigoler ». Les écarts de conduite ne sont plus jugés et sanctionnés à l'aune d'une règle inflexible mais adaptés selon les circonstances et sur un mode jugé plus compréhensif.

« Les profs [*ancien collègue*], ils ne me parlaient pas, ils me corrigeaient jamais, rien, ils venaient jamais me voir et ils me disaient tout le temps de me taire alors que je disais rien. C'était tout le temps moi qui faisais les bêtises alors que parfois je faisais pas tout le temps. » (Dan)

« Parce qu'au collège, ils sont plus stricts et tout dès que tu parles un peu ça y est, ils t'engueulent, ils te collent, ils te renvoient même au bout de deux mots, ça y est, ils te renvoient pendant trois jours, cinq jours, et puis là je vois ils t'écoutent, ils sont toujours prêts à t'écouter, que je vois à l'école où j'étais avant, c'était direct j'ai pas le temps. » (Fanny)

- 26 S'atténue progressivement le sentiment d'illégitimité qui les habitait au collège et qui les frappait symboliquement d'interdits, y compris celui consistant à prendre la parole. Restaurée, celle-ci exprime un abandon de la posture victimaire dans laquelle ils semblaient s'être réfugiés, comme pour mieux protéger une image et une dignité dépréciées à et par l'école. Les stages leur procurent également des bénéfices statutaires qui les valorisent dans le cercle des adultes et des professionnels :

« On nous considère plus comme au collège, c'est plus pareil [...]. En fait ici, c'est tout le monde est égal à tout le monde quoi, on nous considère plus comme des personnes plus grandes, quoi, plus mûres. » (Stan)

« Les profs du CFA ils nous considèrent comme salariés, comme quelqu'un qui travaille, nous on travaille et puis eux ils travaillent donc... » (Dan)

- 27 En accédant au CFA, les jeunes tentent d'effacer l'étiquetage dont ils ont souffert et le casier scolaire (résultats très faibles, mauvaise réputation, faits d'indiscipline) qu'ils ont constitué au collège sans qu'ils n'aient jamais eu, disent-ils, la possibilité de se racheter. Le pré-apprentissage leur ouvre des perspectives nouvelles et un processus de réhabilitation scolaire s'enclenche, au sens de la reconnaissance d'un droit d'expression et plus encore d'une capacité à apprendre. Celle-ci se traduit de manière tangible par le biais des notes qu'ils obtiennent et précisément des bonnes notes, probablement les premières de la déjà longue carrière scolaire de certains, et qu'ils ne manquent pas d'évoquer. Le poids accordé à la note montre qu'elle n'a pas été sans incidences, quelles que soient par ailleurs les dénégations affichées ou l'indifférence feinte, car elle représente un opérateur de classement et un puissant élément d'identification de la valeur des personnes. En ce sens, l'amélioration des résultats témoigne certes de progrès mais, au-delà, d'une reconnaissance d'aptitudes personnelles dont certains doutaient profondément.

« Au niveau des notes je suis plus fier un peu de moi parce que bon, avant, j'avais zéro, deux, trois, quatre ça montait pas au-dessus de dix et là maintenant j'ai quinze, dix-sept, seize... ça fait vraiment un changement total, on se dit à l'intérieur de nous, on se dit ça fait quand même du bien de savoir qu'on a quelque chose dans le crâne, vu que l'année dernière, si tu veux mon avis par rapport à moi, je me disais : "j'ai vraiment rien dans le ciboulot." » (Alan)

- 28 Ce regain dans l'estime de soi souligne en creux le caractère disqualifiant et sans doute humiliant des effets cumulés des évaluations, mauvais classements et jugements subis au collège. L'échec altère la perception de soi et l'amélioration, bien qu'en partie factice, des résultats scolaires offre la possibilité d'expurger la honte qui les habite. Plusieurs ont ainsi fait référence spontanément à leurs bonnes notes, emblèmes d'une activité scolaire avec laquelle ils se réconcilient comme elle les réconcilie avec leurs parents :

« Mon père, il voit les progrès que j'ai faits, de trois je suis passé à 15 en maths, en français, l'année dernière j'avais deux de moyenne et là j'ai 14 ou 15. » (Anthony)

« J'ai envie de faire plaisir à mes parents pour une fois, avant j'avais tout le temps des mauvaises notes [...]. L'année dernière je devais avoir six et demi de moyenne et là j'ai 17 et demi je crois. » (Christophe)

## Du « mauvais élève » à la révélation du sujet

### Un processus de resocialisation

- 29 En intégrant le centre de pré-apprentissage, les jeunes se jugent d'autant mieux qu'ils ne sont plus soumis aux normes du collège et à ses exigences de résultats. Pour autant, ils ne sont pas totalement dupes de leur situation protégée mais ce changement de contexte et de statut leur permet d'étayer une stratégie de « survie identitaire » où ils sauvent les apparences (Woods, 1990) en se préservant d'une confrontation inégale avec la figure de l'élève collégien ou lycéen. En se rapprochant des plus proches socialement et scolairement, ils développent un sentiment d'amélioration de leurs performances qui contribue à réparer l'image de soi (Bourcet, 1997). La constitution d'un entre-soi des pré-apprentis, à la fois dépassement symbolique d'un statut dominé et héritage d'un *ethos* ouvrier (Renahy, 2005), les protège et les intègre. Les marques de solidarité et de complicité tacite qu'ils échangent portent sur deux dimensions principales. D'une part, les liens noués sur la base de trajectoires, épreuves et souffrances qu'ils ont connues ou partagent encore. Invoquer ici, à la manière de Hoggart (1970), l'opposition entre « eux » et « nous », c'est souligner non seulement les inégalités de condition séparant ces jeunes des autres classes sociales et scolaires, mais aussi l'esprit d'entraide et les attitudes communautaires qui les rapprochent. Les revers qu'ils ont connus ou affrontent encore, y compris quelques fois les déboires avec la police ou la justice, et l'espoir de s'en sortir qui les anime, les aident à nouer des liens d'estime réciproque :

« Au CFA, il y a aussi plein de gens qui ont des problèmes quoi, des problèmes avec la justice des fois, comme des problèmes avec leur famille, avec la drogue, voilà, je sais pas... tout le monde a des problèmes plus ou moins sérieux, qu'au collège c'est pas pareil. » (Stan)

- 30 D'autre part, l'entrée en CPA représente une instance de socialisation secondaire permettant de s'émanciper des cadres de la socialisation primaire, familiale, scolaire, en accédant à un nouveau rôle et à une identification mutuelle par laquelle chacun participe au même monde ou, plus exactement, au même sous-monde institutionnel (Berger & Luckman, 1986). Cette conversion, qui est aussi resocialisation, opère à la fois par le biais du stage en milieu professionnel et par l'appartenance à un groupe de référence rassemblant les « autres significatifs » (*significant others*) que sont les jeunes pré-apprentis. Dégagés des effets de la compétition scolaire, ils s'apprécient et se jugent à égalité de statut face au travail et à ses exigences, accédant à des activités et responsabilités nouvelles qui les placent hors de portée des normes scolaires dominantes. Transition précoce et rapide de la socialisation primaire à la socialisation secondaire, celle-ci n'en reste par moins ténue et incertaine dans ses effets en raison du faible degré d'appartenance au groupe de référence qui n'est pas appelé à durer, et avec le risque d'une décomposition rapide des réalités intériorisées par ce biais. La CPA ne jouerait alors qu'un rôle éphémère d'entre-deux phases du processus de socialisation où la fin accélérée de la première ouvre une période d'incertitude sur la seconde.

## La preuve par soi

- 31 Débarassés des habits d'élèves qui les fixaient dans une identité et une position dévalorisées, les jeunes pré-apprentis s'efforcent de reconquérir un pouvoir sur eux-mêmes et d'apporter les preuves de leur valeur personnelle. L'entrée en CPA et dans l'apprentissage s'apparente à un rite de passage qui marque le changement de groupe d'âge (social), ouvre l'accès à une posture et à des perspectives nouvelles. Plusieurs disent avoir « cessé les conneries » (scolaires et autres), et décrivent le basculement qui s'est produit dans leur rapport à la formation et à leur avenir : « *bon maintenant, je suis ici, je ne fais plus de conneries : je suis impeccable* » dit encore Dan. « *Je me suis réveillé* » renchérit Stan. À travers l'aveu des écarts ou « déviances » scolaires passés, Georges témoigne d'une réflexivité nouvelle lui permettant de mettre à distance une expérience dont il mesure après coup les impasses et les risques qu'elle pouvait comporter.

« Souvent elle [*sa mère*] me fait des compliments qu'avant elle ne me faisait pas par rapport à mes conneries, il n'y avait pas de compliments à me faire que ici, je n'ai aucun problème [...] que ce soit de violence, ni de racket, j'ai arrêté ici mes conneries, ça ne me servait à rien en fait, ça me permet de réfléchir en fait. »

- 32 Tout se passe comme si, accédant à la maîtrise de leur expérience (Dubet & Martucelli, 1996), les jeunes pré-apprentis étaient désormais en capacité d'analyser les comportements qui auraient fini de ruiner leurs chances au collège (et après), et qu'ils ne voudraient plus à nouveau compromettre. Ils sont volontiers convaincus d'avoir mûri, grandi, à la faveur de leur rupture d'avec la scolarité et l'établissement antérieurs :

« Je pense que vis-à-vis de moi, je pense que j'ai dû changer de comportement parce que bon, je me suis mise au travail et tout, j'ai dû peut-être mûrir aussi dans ma tête par rapport à avant quoi. » (Fanny)

- 33 Outre les résultats et comportements à l'école, le souci manifeste d'apporter les preuves d'une valeur de soi se traduit par l'expression d'une volonté de bien faire (« *j'ai envie de travailler, je veux montrer que je peux* » dit Christophe). Refusant le destin et les assignations identitaires auxquels ils semblaient promis (c'est-à-dire condamnés), d'aucuns se mobilisent pour déjouer les prédictions les plus fatalistes. L'expérience d'Alan apparaît exemplaire à cet égard :

« Vu que un jour les professeurs me disaient : “oui, tu seras SDF plus tard, tu ne sauras rien faire”... Bon, c'est là que j'ai décidé, je me suis dit, on va les vexer, on va prouver que même quand on n'a pas beaucoup d'études, on devient pas forcément SDF, on deviendra quelque chose et je vois, j'ai croisé une personne, au collège que j'ai eu avant [précédant celui avant la sortie] et quand je lui ai dit, elle était contente, elle s'est dit : “eh ben voilà, il y a des élèves même s'ils n'ont pas beaucoup de capacités, ils savent vraiment faire quelque chose.” »

- 34 Le passé revisité aide à redonner sens au présent et permet, précisément, de restaurer une valeur de soi déniée ou refusée au collège. Au travers de ces changements s'effectuent des remaniements identitaires que l'adolescent négocie avec lui-même afin de reconstruire une trajectoire à laquelle il s'efforce de redonner cohérence et continuité (Dubar, 2003).

- 35 La reconquête identitaire se conjugue avec l'accès à une certaine autonomie, que ce soit dans le cadre du stage professionnel ou par le biais de la rétribution financière accordée, inégalement, par les employeurs. Les tâches où ils doivent faire – et parfois apprendre – seuls leur procurent un sentiment d'utilité et de responsabilité où ils se comparent à

égalité avec les apprentis ou les ouvriers qu'ils côtoient. Si la plupart font montre d'un intérêt et d'un investissement sans doute indispensables pour affronter les contraintes et rythmes de travail auxquels ils n'étaient guère préparés, deux ou trois d'entre eux témoignent cependant des difficultés rencontrées dans une activité qui, soit ne correspond pas à ce qu'ils avaient espéré, soit conduit à des conflits avec un employeur soupçonné d'abus (tâches difficiles ou ingrates, absence d'aide et de formation, heures en sus mais non payées). C'est l'expérience vécue par Anthony qui, amer, dit s'être fait « viré » sans autres préalables après avoir enduré des travaux peu réglementaires et dans un rapport où il a été, selon lui, « l'esclave » de son employeur. Il ressort blessé de cette expérience cherchant les signes d'une confirmation de soi brutalement remise en cause par cette rupture de contrat. De même pour Stan dont une première expérience de trois mois en « cuisine » se solde par des violences verbales et insultes avec son employeur. Ces incidents témoignent des incertitudes qui continuent de peser sur leurs parcours et sur l'issue d'un processus de resocialisation au coût social et psychique parfois élevé.

## Conclusion

- 36 Contraints de rompre définitivement avec l'enseignement secondaire, les jeunes entrés en pré-apprentissage adoptent une posture nouvelle, libérée du poids scolaire et identitaire de leur scolarité de relégation au collège. Loin de l'exclusion qui condamne, cette rupture s'accompagne paradoxalement d'une dynamique de mobilisation dans une formation dominée par la pratique et qui, au-delà, engendre un regain d'estime de soi. À l'expérience stigmatisante vécue au collège succède le sentiment d'une dernière chance qu'ils s'attachent à ne pas manquer, étant précisément la dernière, à moins qu'elle ne soit en réalité la première, alors même que les conditions de formation se révèlent à bien des égards plus difficiles que celles qu'ils ont connues en qualité d'élève. Si elle ne consacre pas l'aboutissement d'un projet et l'accès à un métier dûment choisi ou désiré – comme en témoignent les accrocs en stage ou les revirements professionnels de quelques-uns –, l'entrée en pré-apprentissage rend acceptable une sortie de la voie ordinaire qui, en d'autres temps et sous d'autres cieux scolaires, aurait probablement été écartée. D'aucuns renversent le sens premier d'une orientation sans alternative pour la faire évoluer, selon la formule d'un jeune, en un privilège. Privilège qui n'est pas sans ambivalence en ce qu'il est moins celui du choix qu'une manière de faire cesser une « exclusion de l'intérieur » (Bourdieu & Champagne, 1992), témoignant ainsi tout autant, sinon davantage, des souffrances et impasses scolaires au collège que des bénéfices de l'année de pré-apprentissage.
- 37 D'ailleurs, sans minorer les effets d'une rupture vécue comme salutaire, l'idée de réussite est absente des représentations et de l'expression des jeunes enquêtés conscients d'avoir évité le pire auquel ils semblaient condamnés au collège mais sans certitude, à ce stade, sur leur avenir professionnel naissant. Au moins sont-ils parvenus dans cet entre-deux âges (scolaires) et statuts (de l'élève à l'apprenti) à conjurer l'exclusion et à entrouvrir le présent sur un temps de projet. L'analyse des effets d'une orientation vers ce type de formation pose, plus largement, la question des critères permettant d'en évaluer les bénéfices (et *a fortiori* en l'absence d'échantillon témoin). De ce point de vue, l'enquête qui s'est effectuée au milieu de l'année ne préjuge pas du devenir de ces jeunes et de leur persévérance, compte tenu notamment des incertitudes de pouvoir accéder à une formation dans le métier de leur choix<sup>10</sup>, ou, plus simplement, de s'insérer

professionnellement, de sorte que la dernière chance pourrait, à terme, redoubler l'échec scolaire d'un échec professionnel. Le sens de la scolarité et de l'orientation ne peut donc être appréhendé sur un temps court. Il se construit davantage au fil des incertitudes inhérentes au temps long de la formation et de l'insertion professionnelle qui engage un processus d'appropriation, de reconstruction, de réinterprétation de son expérience et de sa trajectoire qui, en réalité, jamais ne s'achève.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Agulhon, C. (2000). L'enseignement professionnel, entre rénovation et domination. In A. van Zanten (éd.), *L'école, l'état des savoirs* (pp. 44-53). Paris : La Découverte.
- Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*. Paris : Armand Colin.
- Beaud, S. & Pialoux, M. (1999). *Retour sur la condition ouvrière*. Paris : Fayard.
- Berger, P.-L. & Luckman, T. (1986). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Bertaux, D. (2005). *Le récit de vie*. Paris : Nathan.
- Bonnery, S. & Martin, E. (2002). *Les classes-relais. Un dispositif pour les élèves en rupture avec l'école*. Paris : ESF.
- Bourcet, C. (1997). Valorisation et dévalorisation de soi en milieu scolaire : pour une approche psychopédagogique humaniste. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 3, 315-333.
- Bourdieu, P. (1993). Comprendre. In P. Bourdieu (éd.), *La misère du monde* (pp. 903-939). Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. & Champagne, P. (1992). Les exclus de l'intérieur. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 91-92, 71-75.
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris : Seuil.
- Castel, R. (2003). *L'insécurité sociale*. Paris : Seuil.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (2001). *Le rapport au savoir en milieu populaire*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Debarbieux, E. (2000). *La violence en milieu scolaire. Vol. 2 : Le désordre des choses*. Paris : ESF.
- Degioanni, F. (2006). *Le pré-apprentissage, porte de secours pour les collégiens en rupture*. Mémoire de master de sciences de l'éducation, université Rennes 2 (sous la direction de P. Périer).
- Dubar, C. (2003). *La crise des identités*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (1987). *La galère : jeunes en survie*. Paris : Points Actuels.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. & Martucelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.

- Glasman, D. & Cœuvrard, F. (2004). *La déscolarisation*. Paris : La Dispute.
- Hoggart, R. (1970). *La culture du pauvre*. Paris : Éditions de Minuit.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Kherroubi, M., Millet, M. & Thin, D. (2005). *Classes-relais et familles. Accompagnement ou normalisation ?* Paris : Vauresson CNFE-PJJ.
- Latour, B. (2006). *Changer de société. Refaire de la sociologie*. Paris : La Découverte.
- Lemaire, S. (1996). Qui entre en lycée professionnel, qui entre en apprentissage ? *Éducation et formations*, 48, 71-80.
- Millet, M. & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires*. Paris : Presses universitaires de France.
- Ministère de l'Éducation nationale (2007). *Repères et références statistiques*. Vanves.
- Moreau, G. (2003). *Le monde apprenti*. Paris : La Dispute.
- Moreau, G. (2007). Apprenti. In J.-M. Barreau (éd.), *Dictionnaire des inégalités scolaires* (pp. 29-31). Paris : ESF.
- Périer, P. (2004). Adolescents populaires et socialisation scolaire. Les épreuves relationnelles et identitaires du rapport pédagogique. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 2, 227-248.
- Perrenoud, P. (2004). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Renahy, N. (2005). *Les gars du coin. Enquête sur une jeunesse rurale*. Paris : La Découverte.
- Schwartz, O. (1990). *Le monde privé des ouvriers*. Paris : Presses universitaires de France.
- Strauss, A. (1992). *La trame de la négociation*. Paris : L'Harmattan.
- Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Willis, P. (1978). L'école des ouvriers. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 24, 50-61.
- Woods, P (1990). Les stratégies de « survie » des enseignants. In J.-C. Forquin (éd.), *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques* (pp. 351-376). Bruxelles : De Boeck.

## ANNEXES

### Annexe

#### Caractéristiques sociales et scolaires des jeunes pré-apprentis enquêtés

Prénom	Âge	Vie familiale	CSP père	CSP mère	Parcours primaire	Parcours secondaire	Dernière classe fréquentée	CPA 2005-2006	Projet CAP 2006-2007
Alan	15 ans	Couple parental	Maçon	Aide à domicile	Redoublement CP Changement d'école	Redoublement 6 <sup>e</sup> Changement d'établissement en 5 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>	Mécanique auto	Couvreur



Armand	14 ans	Couple parental	Employé bar	ATSEM*	Redoublement CE1 ou CE2 (Armand ne se souvient pas clairement)	Redoublement 6 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	Menuiserie	Menuiserie
Antony	15 ans	Couple parental	Chauffeur grutier	Intérimaire	Non renseigné	Non renseigné	4 <sup>e</sup>	Menuiserie	?
Christophe	14 ans	Couple parental	Gendarme	Prospection téléphonique		Redoublement 5 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>	Boulangerie et pâtisserie	Boulangerie et pâtisserie
Dan	15 ans	Couple parental	Plombier	Serveuse	Redoublement CM1	Début de 4 <sup>e</sup> ordinaire en collège (en décembre, départ vers la CPA)	4 <sup>e</sup>	Boulangerie	Pâtisserie
Fanny	16 ans	Vit avec sa mère		Auxiliaire de vie		Redoublement 6 <sup>e</sup> Exclusion en cours de 5 <sup>e</sup> Changement de collège, nouvelle exclusion, courte période de déscolarisation en fin d'année scolaire Nouveau collège en 4 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	Vente	Vente

Georges	16 ans	Vit avec sa mère	Père décédé	Secrétaire de mairie		Redoublement 6 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	Mécanique auto	Mécanique auto
---------	--------	------------------	-------------	----------------------	--	-----------------------------	----------------	----------------	----------------

Johan	15 ans	Couple parental	Chauffeur poids lourd	Agricultrice	Redoublement CE1	Changement d'établissement entre la 5 <sup>e</sup> et la 4 <sup>e</sup> Départ vers la CPA en début de 4 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	Maçonnerie	Maçonnerie
Kevin	15 ans	Couple parental	Agent SNCF (qui fait la cuisine)	Professeur des écoles	Redoublement CE1	6 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> en collège ordinaire puis départ vers une MFR** en 4 <sup>e</sup> pendant un an, filière « élevage canin », entrée en CPA l'année suivante	4 <sup>e</sup> techno.	Cuisine	Cuisine
Max	15 ans	Vit avec sa mère	Sans emploi (problème de dos)	Vendeuse	Cursus primaire avec 4 déménagements successifs	Redoublement 6 <sup>e</sup> (internat)	5 <sup>e</sup>	Cuisine, puis vente	Peinture en bâtiment
Mikaël	15 ans	Couple parental	Menuisier	Femme de ménage		Redoublement 6 <sup>e</sup> avec changement de collège, 5 <sup>e</sup> dans un nouveau collège, exclusion en fin d'année Nouvel établissement en 4 <sup>e</sup> et exclusion au 1 <sup>er</sup> trimestre	4 <sup>e</sup>	Menuiserie	Menuiserie
Stan	15 ans	Vit avec son père	Responsable qualité	Mère décédée		Redoublement 4 <sup>e</sup> dans un nouveau collège	4 <sup>e</sup>	Pâtisserie puis autres (maçonnerie)	Travaux paysagers

Note. \* Agent territorial spécialisé des écoles maternelles ; \*\* Maison familiale rurale.

## Appendix

## Social and academic characteristics of the participants in pre-apprenticeship

### NOTES

\* CREAD, UFR de sciences humaines, université Rennes 2 Haute-Bretagne, place Recteur Henri Le Moal, 35043 Rennes. Courriel : pierre.perier@uhb.fr.

1. Précisons que les CFA visent les mêmes objectifs et préparent aux mêmes diplômes que les lycées professionnels mais que les jeunes ne sont plus sous statut scolaire. La majorité des CFA sont gérés par des organismes privés et dépendent d'associations ou de chambres de commerce.
2. Toutefois, la répartition sexuée varie sensiblement d'un site à un autre en raison d'une offre de formation très inégalement constituée sous ce critère avec, au niveau V, près de 93,6 % de garçons dans les domaines de la production et 68,9 % de filles dans celui des services (soit 24 % de filles au total). Par ailleurs, 5,6 % des apprentis de niveau V en 2005-2006 étaient des élèves venant de CPA ou de classe d'initiation préprofessionnelle par alternance (CLIPPA) l'année précédente. Voir Ministère de l'Éducation nationale (2007).
3. Les entretiens ont été réalisés dans le cadre d'un mémoire de master de sciences de l'éducation par Degioanni (2006).
4. Voir le tableau des caractéristiques des jeunes enquêtés et de leurs familles en annexe.
5. Voir aussi Millet & Thin (2005).
6. « Désaffiliation » est employé ici dans le sens donné par Castel (1995, 2003) lorsqu'il analyse l'effacement des protections collectives dans la sphère du travail et le risque de désagrégation des liens sociaux affectant les plus dominés. Il en résulte un processus d'individualisation contrainte (négative) qui accroît le sentiment de vulnérabilité.
7. « Rage » selon l'acception proposée par Dubet (1987), c'est-à-dire l'expression d'un sentiment de domination et pas seulement d'exclusion et qui porte en lui le risque d'une autodestruction du sujet.
8. Debarbieux (2000) analyse de tels processus au travers de ce qu'il nomme « l'effet-filière » qui représente l'un des prédicteurs les plus sûrs de la violence scolaire.
9. Ce cheminement n'est pas sans rappeler l'une des figures de lycéen identifiées par Charlot (2001) lorsque l'orientation par défaut vers les filières professionnelles donne lieu à une conversion à la faveur de la « pratique » par laquelle les élèves se réinventent progressivement un avenir.
10. Précisons cependant que 85 % des pré-apprentis de CPA étudiées poursuivent dans le même centre l'année suivante et que 10 % intègrent d'autres CFA. En revanche, tous n'accèdent pas

### RÉSUMÉS

En quittant précocement le collège, les jeunes entrés en pré-apprentissage vivent une rupture scolaire. Celle-ci s'accompagne, lors des premiers mois, d'un regain de mobilisation et d'estime de soi car ils se sentent délogés des stigmates et impasses dont ils souffraient à l'école. Leur identité et leur avenir se reconstruisent par le sens donné au « travail » et à une orientation vécue comme une dernière chance. L'article s'intéresse à l'expérience subjective de ces adolescents recueillie sous la forme d'entretiens individuels. Il porte précisément sur l'analyse

des effets à court terme d'un processus de réhabilitation de ce qu'ils font et de ce qu'ils sont, comparativement à leurs difficultés, échecs et parfois humiliations scolaires passés.

In leaving secondary school prematurely, young people in pre-apprenticeship experience a school rupture. This is accompanied, during the first months, by a renewal of mobilization and self-esteem because they feel freed from the stigmas and deadlocks they suffered from at school. Their identity and their future are being reconstructed thanks to the meaning given to work and to a training considered as a last chance. This article is interested in these teenagers' subjective experience collected through individual interviews. It focuses exactly on the analysis of the short-term effects of a process of rehabilitation of what they do and what they are, compared with their school difficulties, failures and sometimes past humiliations.

## INDEX

**Keywords** : Chance, Orientation, Pre-apprenticeship, Rupture, Secondary school, Self-esteem, Work

**Mots-clés** : Chance, Collège, Estime de soi, Orientation, Pré-apprentissage, Rupture, Travail

## AUTEUR

### PIERRE PÉRIER

Maître de conférences HDR en sciences de l'éducation, université Rennes 2. Thèmes de recherche : relations école-familles populaires, socialisation scolaire, socialisation en milieux populaires, enseigner en milieux « difficiles ». Contact : CREAD, UFR de sciences humaines, université Rennes 2 Haute-Bretagne, place Recteur Henri Le Moal, 35043 Rennes. Courriel : pierre.perier@uhb.fr.