



HAL
open science

Trajectoire scolaire et sens de l'orientation des collégien(ne)s scolarisé(e)s vers le Dispositif d'initiation aux métiers en alternance (DIMA) : entre expérience scolaire et rapport à l'avenir

Vincent Bouzignac

► To cite this version:

Vincent Bouzignac. Trajectoire scolaire et sens de l'orientation des collégien(ne)s scolarisé(e)s vers le Dispositif d'initiation aux métiers en alternance (DIMA) : entre expérience scolaire et rapport à l'avenir. Psychologie. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2015. Français. NNT : 2015TOU20130 . tel-01497942

HAL Id: tel-01497942

<https://theses.hal.science/tel-01497942>

Submitted on 29 Mar 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par :

Université Toulouse - Jean Jaurès

Présentée et soutenue par :

Vincent BOUZIGNAC

le vendredi 18 décembre 2015

Titre :

TRAJECTOIRE SCOLAIRE ET SENS DE L'ORIENTATION DES COLLEGIEN(NE)S
ORIENTE(E)S VERS LE DISPOSITIF D'INITIATION AUX METIERS EN ALTERNANCE
(DIMA)

Entre expérience scolaire et rapport à l'avenir

École doctorale et discipline ou spécialité :

ED CLESCO : Psychologie

Unité de recherche :

Laboratoire "Psychologie du Développement et Processus de Socialisation" (PDPS)-EA 1697

Directeur/trice(s) de Thèse :

Myriam de LEONARDIS, Professeure, Université Toulouse-Jean-Jaurès

Valérie CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS, Maître de conférences, Université Toulouse-Jean-Jaurès

Jury :

Rapporteurs:

Jean-Yves ROCHEX, Professeur, Université Paris 8 - Vincennes Saint-Denis

Tania ZITTOUN, Professeure Ordinaire, Université de Nauchâtel, Suisse

Autre membre du Jury

Lyda LANNEGRAND-WILLEMS, Professeure, Université de Bordeaux

Remerciements

La réalisation d'un tel travail engage « soi » mais également nombre d'autres personnes qui ont contribué de près ou de loin à son aboutissement ou encore qui ont ressenti par effet systémique les secousses de la tectonique des plaques de cette « fragmentation » doctorale.

L'engagement dans ce travail reste relatif à des rencontres et « accroches » intellectuelles qui transforment le chemin de vie.

Mes premières pensées et ma profonde reconnaissance vont à mes directrices de thèses. Je tiens à remercier Myriam de Léonardis pour avoir co-encadré ce travail. Pour la pertinence de ses conseils, le temps consacré à ce travail mais également pour son soutien et ses encouragements durant ces années.

Je remercie Valérie Capdevielle-Mougnibas de m'avoir encouragé à m'engager dans ce travail de recherche débuté en Master professionnel. C'est avant tout une rencontre qui a marqué ma trajectoire de vie. Ces années de formation à ses côtés ont été riches d'apprentissage, de connaissances, de rigueur scientifique, mais surtout de positionnement dans le « débat épistémologique ». Merci pour cette confiance « atypique », disponibilité, ainsi que pour le soutien qui a permis l'aboutissement de ce travail.

Je souhaite exprimer ma reconnaissance à Madame Lyda Lannegrand-Willems, Monsieur Jean-Yves Rochex et Madame Tania Zittoun pour l'honneur qu'ils m'ont fait d'accepter d'être membre du Jury. Je les remercie également pour l'attention qu'ils porteront à ce travail ainsi que leur présence lors de la soutenance.

Je tiens à remercier l'ensemble des membres du laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation (PDPS) et sa directrice Brigitte Almudever. Je remercie l'ensemble des membres de l'axe 3, pour leurs retours et leurs conseils lors de la présentation de ce travail en séminaire.

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à Sandrine Croity-Belz et Frédéric Fourchard notamment lors de notre rencontre, à Albi en septembre 2009, qui reste à l'origine de ce parcours.

Mes remerciements vont également à Amélie Courtinat pour son aide et ses conseils avisés ainsi que Cécile Favreau pour la transmission du savoir statistique lié à son expérience doctorale.

Je remercie Dominique Vallée pour m'avoir ouvert les portes des CFA de la région et pour l'intérêt porté à ce travail.

Je tiens à remercier l'ensemble des directeurs des CFA et MFR et des proviseurs des lycées professionnels de la région Midi-Pyrénées qui m'ont ouvert les portes de leurs établissements ainsi qu'aux formateurs, professeurs et conseillers d'éducation d'avoir pris le temps d'organiser les passations.

Merci également à Véronique Polvanesi et Chantal Gongora pour leur accueil et intérêt pour ce travail qui a énormément facilité la mise en place de cette recherche.

Je remercie les 424 jeunes de la région Midi-Pyrénées qui ont participé à cette recherche ainsi que les pré-apprentis volontaires pour réaliser les entretiens.

Une pensée à l'ensemble des « thésards » du laboratoire qui ont découvert mes blagues carambars. Liên, Julien, Nancy, Emilie, Adèle, Marie-Frédérique, Vanna, Adeline, Jeff et des labos de proximité : Olivia, Marie et Raymond, ainsi que l'équipe de « Picologie », Flora et Gaël, domaine de recherche en expansion.

Merci à « ma mère » (qui a déjà souffert de mon expérience scolaire) et mes beaux-parents, « Pierre et Gisèle », pour leur accueil, les repas, les encouragements et le prêt d'espace de travail silencieux entre « grou-grou » des tourterelles et « zz zz » des « moustiques-tigres ». Surtout, merci d'avoir gardé Ulysse et Achille entre vacances et week-ends pour contribuer à l'avancée de ce travail... Merci !!

Merci à la family & Co d'exister : Mon frère Régis, mes sœurs Valérie et Sonia, belles-sœurs et beau-frère et les petits montres & « tutta » la compagnie de cousins cousines ! Bella ciao !

Une pensée pour mon père dont la lampe de Diogène a éclairé mon « rapport au savoir » ainsi qu'induit une certaine « philosophie de l'expérience ».

Une pensée pour mon grand-père dont les récits enthousiastes de son apprentissage en ferronnerie chez Mr Grillon ont marqué mon enfance.

Merci à Mathilde et « Paray Town » dans ces derniers moments d'accélération de « l'activité » pour leur aide dans la garde d'Ulysse et d'Achille.

Merci également à « Mamie Paulette » pour les conversations, les repas et le gîte Tarbais qui m'ont permis d'aller au bout de ce travail.

Merci aux ami(e)s pour leurs encouragements, leurs chaleurs apéritives et les rires des soirées qui s'effilochent dans l'air du temps et des mioches qui se développent...

Merci à mon ami Florent, pour m'avoir appris, durant nos années scéniques, le goût de l'endurance et de la ténacité à « exister » des classes populaires.

Merci à mes ami(e)s théâtraux pour avoir compris « l'impact » de ce travail sur ma capacité mnésique, mes trous dans le texte et sur ma présence fantomatique de ces derniers temps.

Une pensée à mes « camarades » du lycée professionnel. Aux souvenirs des cours de récréation « bleutées », teintées par nos tenues d'ouvriers.

« *Courage tout a une fin* » : aux silences structurant qui m'ont appris à « tenir debout », verticalement hominidé.

Enfin Mélanie, plus qu'un merci, le « langage » (notre ami) ici reste un « trou » ne pouvant décrire la réalité. Sans notre rencontre dans les périphéries de la ville renforcée par notre expérience universitaire commune, rien de ce travail ne serait né. Rien... un néant dans mon univers... cité... Merci... Merci... pour tes encouragements à l'engagement et l'accomplissement de ce travail, ta patience et compréhension... mais surtout pour cet amour qui donne du sens à notre Odyssée...

Par la grâce d'un mot (Extrait)

J'ai mal, à mes mots, étranglés, liés, bouche cousue, ballonnés dans les feuilles rongées, qui n'ont pas résisté au temps :

mettre de l'ordre dans les discours tordus, qui rabaissent, redresser les mots, rectifier les mots, régulariser, réajuster, réaligner les mots à dire, à fixer, à faire passer...

Je n'ai plus de mots à moi, Je ramasse tous les vieux papiers à cause des mots qui y sont, à décomposer, à recomposer, en mots, à moi, de moi, à partir de ceux, des uns, des autres.

pas de mots farceurs, peu sérieux qui prêtent à rire, à moqueries, pas des mots instables, qui bougent, ne tiennent pas en place,

pas de mots sales, des mots cochons, des mots obscènes, à détester,

pas de mots jurons, des mots insultes, imprécations, blasphèmes, qui violentent, qui maudissent, qui agressent, ...

Je n'ai pas de mots à moi, Je dois avec, les mots des uns et les idées des autres, recomposer un discours qui soit mien, restructurer une pensée, qui soit mienne

Flora Aurima Devantine (2014)

L'insurrection Poétique, Manifeste pour vivre ici. Edition Bruno Doucey

Pour Mélanie, Ulysse et Achille

Résumé

Trajectoire scolaire et sens de l'orientation des collégien(ne)s orienté(e)s vers le Dispositif d'Initiation aux Métiers en Alternance (DIMA) : entre expérience scolaire et rapport à l'avenir.

L'objectif de cette thèse est d'analyser l'influence du sens de l'expérience scolaire et du rapport à l'apprendre sur le sens que les collégiens qui entrent en DIMA accordent à leur orientation. Le sens de l'orientation est étudié à partir du modèle de la socialisation active de Malrieu (2003). La population est composée de 416 collégiens de la région Midi-Pyrénées dont 217 ont été orientés en DIMA et 199 sont scolarisés en classe de 3^{ème} Préparatoire aux Formations Professionnelles (3ème PFP). Tous ont répondu à un questionnaire informatisé dans le cadre d'une passation collective en classe. Une première analyse descriptive, comparative entre les deux groupes d'élèves permet d'étudier les spécificités de la trajectoire et des caractéristiques psychosociales de la population des élèves de DIMA. Une seconde analyse multi variée réalisée uniquement sur les réponses au questionnaire des élèves de DIMA, révèle trois profils d'élèves développant des formes de rapport à l'orientation hétérogènes. Six collégiens représentatifs ont été sélectionnés pour une étude approfondie, par entretiens semi-directifs de recherche.

Les résultats montrent que les élèves scolarisés en DIMA, majoritairement issus des milieux populaires, présentent une trajectoire scolaire spécifique marquée par des difficultés précoces dans les apprentissages. Ce sont des collégiens qui ont développé un rapport à l'école souvent à l'opposé des demandes et attentes institutionnelles. Les collégiens ont construit une représentation positive du DIMA et cette orientation suscite une forte adhésion. Si l'engagement vers le préapprentissage s'articule autour du souhait de rupture avec un passé scolaire aliénant, il s'inscrit également dans le désir d'apprendre autrement. Nos résultats montrent l'influence fondamentale de la socialisation familiale et scolaire dans les remaniements du rapport au savoir qui contribuent à donner du sens à cette orientation. Cette dernière apparaît comme une fonction subjective permettant à l'adolescent de palier les antagonismes et les différents conflits construits au cœur des espaces de socialisation. Le DIMA permet à une grande majorité de jeunes de renouer avec une image de soi ouvrant l'espace des possibles et contribuant au « projet de soi ». L'orientation vers le DIMA représente un point d'ancrage entre espace social et sujet étayant le processus de personnalisation de l'adolescent.

Mots clés : Psychologie du développement, socialisation à l'adolescence, orientation, rapport au savoir, préapprentissage, collégiens.

Abstract

School trajectory and orientation meaning of middle school students oriented to a work-based learning program (DIMA): between school experience and relation to the future.

The objective of this thesis is to analyse the influence of the meaning attributed to school experience and to the relation to learning on the meaning that the secondary school students who enter a work-based learning program (DIMA) place on their orientation. Orientation meaning is studied after the active socialization model of Philippe Malrieu (2003). The population consists of 416 middle school students from the Region Midi-Pyrénées which 217 were referred to DIMA and 199 were schooled in a Preparatory to Professional Training 9th Grade (G9 PFP). All answered a computerized questionnaire during a collective assessment within classroom. A first descriptive analysis, comparing both groups of students, allowed us to study the trajectory and psychosocial characterizations specificities of the DIMA students. A second multivariate analysis based on the DIMA students' responses only, revealed three types of students with heterogeneous relations to orientation. Six representative students were selected for further study, based on semi-directive interviews.

The results show that DIMA students, who mostly come from the working classes, have a specific academic trajectory marked by early difficulties in learning. They are middle-school students that have developed a relation to school in opposition with institutional demands and expectations. They have built a positive representation of DIMA and this orientation generates strong adhesion and a high satisfaction rate. If the commitment to pre-apprenticeship revolves around the wish to break with school alienating past, it is also in the desire to learn differently. Our results show the fundamental influence of family socialization and school acculturation processes in the modulations of relation to knowledge that help make sense of this orientation. This orientation appears as a subjective function allowing the adolescent to overcome the antagonisms and the various conflicts built at the heart of social spaces. DIMA enables a large majority of teenagers to reconnect with a coherent self-image, broadening the space of possibilities and contributing to a "self-project". The orientation to DIMA represents an anchor between social space and the subject, supporting the personalization process of the adolescent.

Keywords: Developmental psychology, Socialization in adolescence, Orientation, Relation to knowledge, Pre-apprenticeship, Middle school students.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	1
PARTIE 1 : REVUE DE LA QUESTION	7
Chapitre 1. Contexte et enjeux sociaux de l'orientation des collégiens vers les dispositifs de préapprentissage	9
1.1 Brève histoire d'une liaison école-univers professionnel	9
1.2 Emergence des « nouvelles classes » préprofessionnelles au collège	10
1.3 De la décentralisation au « socle commun de connaissances et compétences » : « prolifération » et homogénéisation des dispositifs préprofessionnels	12
1.3.1 Le préapprentissage : du projet « Apprentissage junior » à la création du DIMA	15
1.3.2 Les classes de 3 ^{ème} « Découverte professionnelle » : des classes technologiques aux classes de 3 ^{ème} à options.....	18
1.4 «Objectif » DIMA : vers une politique « préprofessionnelle » inclusive	20
1.4.1 Remobiliser des élèves à besoins éducatifs spécifiques.....	20
1.4.2 « Savoir » s'orienter : l'élaboration d'un projet personnel	21
1.4.3 Spécificité du DIMA : « l'apprentissage » de l'alternance Ecole-Entreprise.....	23
1.5 Qui sont les pré-apprentis ? Caractéristiques socio-biographiques	25
1.5.1 Les pré apprentis : des collégiens « minoritaires »	26
1.5.2 Une Origine sociale « populaire »	27
1.5.3 Un public majoritairement masculin	28
1.6 Trajectoire vers le pré apprentissage : conséquence d'un parcours scolaire inégalitaire ?	29
1.6.1 Classe atypique : une « douce » exclusion du système scolaire ?.....	29
1.6.2 Retard scolaire précoce et dispositifs atypiques	30
1.6.3 Cursus « éclair » ou le paradoxe de l'anti-redoublement	31
1.6.4 L'entrée en 6 ^{ème} : rupture majeure d'une trajectoire préprofessionnelle	32
1.6.5 Le sens de l'orientation vers le préapprentissage	32
Chapitre 2. L'orientation comme processus de décision	37
2.1 L'espace social du choix d'orientation : les apports de la sociologie	38
2.2 L'espace subjectif : les apports de la psychologie de l'orientation	42
2.2.1 Des aptitudes à la quête du soi vocationnel.....	42
2.2.2 Sentiment d'efficacité personnel (sep) et motivation	45
2.2.3 Représentations des professions et des métiers.....	52
2.2.4 Intentions d'avenir et développement identitaire	57
Chapitre 3. L'orientation comme processus de socialisation	68
3.1 Interactions sociales et construction des intentions d'avenir	68
3.2 Orientation et construction de soi	72
3.3 Orientation et rapport au savoir	75
3.3.1 Sens de l'expérience scolaire et rapport à l'apprendre.....	75
3.3.2 Les enjeux de la personnalisation à l'adolescence	81
Chapitre 4. Problématique et hypothèses	96
4.1 Cadre théorique	96
4.2 Questions de recherche	98
4.3 Hypothèses	106

PARTIE 2 : METHODOLOGIE ET RESULTATS DE LA RECHERCHE..... 108

Chapitre 5. Dispositif de la recherche.....	110
5.1 Construction des variables et de leurs indicateurs	111
5.1.1 Le sens de l'orientation	111
5.1.2 Le rapport au savoir.....	112
5.1.3 Le rapport à l'avenir	114
5.1.4 Les variables invoquées.....	114
5.2 Volet extensif : construction de l'échantillon de recherche	114
5.2.1 Choix du groupe témoin	115
5.2.2 Présentation de l'instrument du recueil des données	116
5.2.3 Recrutement des établissements	118
5.2.4 Déroulement de l'enquête	119
5.2.5 Techniques d'analyse du questionnaire	121
5.3 Volet par entretiens semi-directifs : analyser le rapport au savoir	124
5.3.1 Procédure de recrutement de la population.....	124
5.3.2 Choix de l'entretien	125
5.3.3 Déroulement des passations des entretiens	126
5.3.4 Présentation de la grille d'entretien et de la technique d'analyse des données	127
Chapitre 6. Présentation de la population. Qui sont les élèves scolarisés sur le DIMA ? Perspective comparative	130
6.1. Présentation de la population du volet extensif.....	130
6.1.1 Des élèves de DIMA plus âgés : une différence « législative »	130
6.1.2 Cote socioculturelle : des pré-apprentis en grande majorité d'origine populaire	130
6.1.3 Niveau d'étude des familles	131
6.1.4 Situation des parents : Un taux important de mère sans activité professionnelle	132
6.1.5 Lieu d'habitation : Des pré apprentis plus nombreux à vivre « hors cadre » familial	132
6.1.6 Un palier d'orientation « anticipé » : la 4ème Générale	133
6.1.7 Des pré-apprentis plus nombreux à avoir redoublé.....	133
6.1.8 Des pré-apprentis ayant rencontré des difficultés scolaires précoces.....	133
6.1.9 Tableau de synthèse et principaux résultats significatifs	134
6.2. Présentation de la population du volet qualitatif	135
6.2.1 Variables socio-biographiques	135
6.2.2 Eléments de la scolarité.....	136
6.2.3 Du projet professionnel à l'apprentissage : parcours pré apprenti.....	137
Chapitre 7. Spécificité des modes d'adhésion et des représentations relatives à l'orientation vers le DIMA : Approche comparative entre élèves de DIMA et de 3ème PFP	140
7.1 Projet professionnel des collégiens : des projets homogènes.....	140
7.1.1 Projet professionnel des élèves : « Tous en projet ».....	140
7.1.2 Souhait des élèves pour l'année prochaine : Projet de formation plus « mitigé »	140
7.1.3 Projet professionnel par secteur d'activité : des projets « homogènes ».....	141
7.2 Une adhésion à l'orientation plus engagée pour les élèves du DIMA.....	142
7.2.1 Des élèves de DIMA plus « satisfaits » de leur orientation	142
7.2.2 Une Adhésion à l'orientation plus « accentuée » pour les élèves du DIMA	143
7.2.3 Le DIMA une « décision personnelle » de l'élève ?	143
7.3 L'expérience scolaire des collégiens : des modalités différenciées	144
7.3.1 Une auto-évaluation homogène : entre insuffisant et moyen au collège.....	144
7.3.2 Orientation vers le DIMA : Entre rupture avec l'école et satisfaction d'une passion.....	144
7.3.3 Métier d'élève : des pré-apprentis moins heureux et motivés au collège	147
7.3.4 Rapport à l'école pré apprentis : entre rejet de l'école et plaisir d'apprendre.....	148
7.3.5 Des difficultés centrées sur le rapport à la règle pour les pré-apprentis	149

7.3.6 Elèves du DIMA : une présence au collège moins centrée sur le fait d’aller en cours, apprendre des choses intéressantes	150
7.4. Rapport à l’apprendre des collégiens : des motifs différenciés	151
7.4.1 Dimension identitaire à l’apprendre : Des pré-apprentis moins soumis à l’obligation d’apprendre	151
7.4.2 Atelier, Entreprise, Patron : « Triptyque » de l’apprendre privilégié par les élèves du DIMA	152
7.4.3 Manières alternatives et rapport à l’autre pour apprendre : un axe commun du public préprofessionnel	154
7.5 Résumé des principaux résultats significatifs de l’analyse comparative : DIMA et 3ème PFP	156
7.6 Analyse Multivariée : Construction d’une typologie des formes de l’expérience scolaire et du rapport à l’apprendre des élèves du DIMA.	159
7.6.1 Description de la typologie.....	159
7.6.2 Profil 1 : Entre affiliation scolaire et professionnelle	160
7.6.3 Profil 2 : La valorisation des « Interactions sociales »	162
7.6.4 Profil 3 : De l’opposition scolaire à la valorisation de l’alternance	164
Chapitre 8. Quels sens accordent ces collégiens à leur orientation vers le DIMA ? Volet qualitatif de la recherche : 6 études de cas	168
8.1 Maëva et Pierre Etienne : Collégiens recrutés dans le profil 1	168
8.1.1 Maëva : Une orientation ambivalente pour trouver un métier et ne pas « être à la rue »	168
8.1.2 Pierre Etienne : La reconquête de la « motivation » : le fil rouge de l’orientation vers le DIMA.....	176
8.2 Yannick et Julien : Collégiens recrutés dans le profil 2.....	186
8.2.1 Yannick : Rompre avec le collège et travailler au plus vite dans le bâtiment.....	186
8.2.2 Julien : Une orientation construite sur le dégoût des cours et la possibilité de tester une passion .	196
8.3 Chloé et Geoffrey : Collégiens recrutés dans le profil 3.....	209
8.3.1 Chloé : Une orientation non souhaitée mais étayée par le souci de ne pas rater sa vie	209
8.3.2 Geoffrey : Une orientation centrée sur la perspective d’être autonome et d’entrée en apprentissage en plomberie	219
8.4 Synthèses des analyses des entretiens	231
Chapitre 9. Discussion des résultats	235
9.1 Les collégiens du DIMA représentent un groupe d’élèves ayant des caractéristiques socio-biographiques et psychosociales spécifiques	235
9.2 Expliquer le sens de l’orientation : le rôle du rapport au savoir.....	237
9.3 L’orientation en DIMA : « conflit » et « résistance » développés au cœur de l’histoire scolaire et familiale	243
9.4 L’expérience du DIMA et la construction de l’avenir	246
CONCLUSION GENERALE	249
Index des auteurs.....	277
Table des tableaux et figure	281
Glossaire des sigles	283

INTRODUCTION

« Qu'est-ce que tu veux faire plus tard ? Quel est ton projet ? » ; « Qui est-ce que je veux « être » et devenir ? » Ces questions à l'interface de l'espace social et du rapport à soi résonnent dans nos sociétés occidentales comme une injonction, celle de se projeter dans l'avenir et dans le « miroir » d'une trajectoire scolaire et/ou professionnelle, de s'engager dans un « processus d'orientation ».

S'orienter, c'est entrer dans une réflexion sur soi, sur ses compétences, ses désirs et ses intérêts, qui, de nos jours, se déroulera tout au long du parcours de vie des individus.

En effet, les bouleversements économiques, la mondialisation, l'évolution des modes de production et d'organisation, ont eu un impact sur la sphère du travail faisant muter la notion de « carrière » en « trajectoire » plus flexible et aléatoire. L'idéologie et les rhétoriques occidentales valorisent l'individualisme où chacun est pensé comme responsable de son propre devenir, acteur de sa propre vie et trajectoire (Guichard, 2006). Dans cette perspective, au XXI^{ème} siècle, les questions concernant l'orientation scolaire et professionnelle apparaissent comme un substitut à la « réalisation de soi » dans un espace social décrivant des formes dominantes de réussite de soi (Guichard & Huteau, 2006).

Pour autant, dans le contexte français, l'institution qu'est l'école conserve une place majeure dans l'orientation scolaire et professionnelle, voire dans la distribution des élèves dans les filières.. S'il existe un ensemble de possibles professionnels et scolaires pour un individu, les choix d'orientation scolaire restent, dans le système scolaire français, relatifs à un « *processus de sélection* » (Huteau, 2007a, p.316) construits autour du principe de méritocratie (Duru-Bellat & Tenret, 2009) dont les fondations restent inégalitaires (Merle, 2012).

Concernant l'orientation dans le cadre de la scolarité obligatoire, le pallier d'orientation en classe de 5^{ème} a été abrogé à la fin des années 1980, il se situe de nos jours en fin de classe de 4^{ème} et peut ouvrir vers des dispositifs « découverte métier » permettant d'effectuer un choix de filières au sein dans la formation professionnelle initiale. Le Dispositif d'Initiation aux Métiers en Alternance (DIMA) reste une possibilité d'orientation dérogatoire pour les élèves souhaitant intégrer une formation par apprentissage. Cette orientation s'articule autour du Projet Personnel de Réussite Educative (PPRE) dont l'objectif est de remobiliser les élèves rencontrant de grandes difficultés scolaires. Dans cette perspective, l'orientation reste une réponse institutionnelle, voire une proposition (Périer, 2008), destinée à des élèves à « besoins éducatifs spécifiques ». Ainsi, ces collégiens en difficultés dans les apprentissages se situent dans un

espace scolaire où les choix d'orientation, restent restreints et offrent l'unique perspective de la formation professionnelle (Palheta, 2012).

Dans le même temps, cette orientation s'articule à la période de l'adolescence, période développementale marquée par des changements à la fois physiques, cognitifs, identitaires, sociaux (Tourrette & Guidetti, 2008) et temporels (Rodriguez-Tomé & Bariaud, 1987). Dans cette perspective, l'orientation s'inscrit dans un processus développemental qui reste « multidimensionnel » articulant facteurs institutionnels, sociaux et facteurs psychologiques.

Si nombre d'études en sciences humaines portent sur les enjeux liés à l'entrée ou à la scolarisation en lycée professionnel (Capdevielle-Mougnibas, Prêteur & Favreau, 2013 ; Charlot, 1999 ; Jellab, 2001 ; Lannegrand & Dumora, 1998) ou en apprentissage salarié (Capevielle-Mougnibas, de Leonardis & Prêteur, 2006 ; Cohen-Scali, 2010 ; Jacques, 2013 ; Masdonati, Lamamra, Gay-des-Combes & de Puy, 2007 ; Moreau, 2008 ; Ramé & Ramé, 1995), peu se sont intéressées à l'orientation précoce vers les dispositifs dérogatoires comme le préapprentissage. Le public accueilli dans le DIMA constitue une population de collégiens très minoritaire et très peu étudiée dans le champ de la recherche en sciences humaines. Quelques rares études ont néanmoins contribué à montrer les processus de relégation scolaire dont sont victimes ces élèves majoritairement issus de familles populaires (Palheta, 2012 ; Périer, 2008, 2010 ; Zittoun, 2006).

Nous nous proposons dans cette thèse d'étudier le sens et la valeur que les collégiens orientés vers le DIMA accordent à leur orientation.

Les questions visant à la compréhension des processus qui président à l'orientation de ce public de collégiens, dont ce travail de thèse tente d'éclairer modestement la spécificité, émanent du « terrain ». En effet, si la genèse de ce travail de recherche et de la rencontre avec ce public a débuté dans le cadre d'un stage de Master 2 professionnel en psychologie, notre activité professionnelle nous a amené par la suite, au sein de plusieurs structures institutionnelles (Mission Générale d'Insertion, Mission locale), dans « les pas » de ce public de pré apprentis, en amont ou en aval de l'orientation.

Ainsi, l'intérêt pour ce public est apparu dans la rencontre « pédagogique » avec ces collégiens au sein d'un Centre de Formation d'Apprentis Spécialisé (CFAS). Dans ce premier moment, nous avons pu repérer les « dynamiques » spécifiques de ces jeunes dans le contexte scolaire à travers la mise en place, entre autres, d'ateliers « rap », « théâtre » ou encore « art plastique ». Cette « confrontation » aux élèves du DIMA nous a permis de saisir certaines modalités du rapport à l'école de ces jeunes, pour la grande majorité d'origine populaire. Nous avons pu

appréhender d'une part un certain « rejet » quelques fois « brutal » de l'univers scolaire et de sa forme classique et d'autre part des intérêts et une réflexivité centrés autour de la culture, de l'histoire, de l'univers social et de son organisation voire plus généralement de la condition de « l'être humain ». De même, nous avons pu constater, pour certains jeunes, des remaniements positifs dans la perception de soi et les apprentissages dans ce nouveau départ, notamment à travers les stages en entreprise. Cette première expérience auprès du public DIMA nous a permis de repérer un ensemble de modalités liées au rapport à l'école, aux stages, aux apprentissages, aux centres d'intérêt de ces adolescents.

Dans un second temps, la question de ce public a trouvé un « écho » dans notre pratique de psychologue au sein d'une Mission Locale. Dans cette rencontre, différente dans l'approche et située en aval du préapprentissage, c'est l'écoute des récits de vie et du parcours de ces jeunes qui a contribué à une appréhension plus « clinique ». Nombre d'histoires et d'expériences de ces jeunes sont marquées par des « cassures » familiales, des « violences symboliques » à la fois scolaires et sociales, des déscolarisation précoces. De même, si pour certains, le préapprentissage a pu être un tremplin pour l'apprentissage et a trouvé une issue qualifiante, pour d'autres, le parcours post-DIMA s'articule autour de ruptures de contrat plus ou moins précoces. Dans ce rapport clinique, nous avons retrouvé chez ces jeunes ce goût pour la réflexion et la compréhension de l'univers social, des interactions humaines, souvent doublé d'une analyse « sociologique » critique. Ces jeunes ayant développé une « philosophie de l'expérience » ont souvent en commun, sans s'y réduire, des parcours complexes, de « rupture » (Charlot, 1999) à la fois sur le plan social, familial et scolaire.

L'ensemble de ces constats à la fois issus des études en sciences humaines et de l'expérience du terrain, nous ont amené à nous poser les questions suivantes :

Enfin, qui sont ces jeunes ? Quels sens et valeurs accordent-ils à cette orientation précoce ? Quels sont pour ces adolescents les enjeux identitaires sous-tendus par cette orientation ?

Ce travail de thèse a pour but d'affiner à travers une approche compréhensive, les spécificités de ces collégiens et d'appréhender les enjeux qui sous-tendent l'orientation vers ce dispositif minoritaire en marge du collège unique. A partir de ces questions de départ, nous avons structuré notre recherche autour de trois grands axes :

- Il s'agit dans un premier temps de décrire les spécificités scolaires et sociales de ce public de pré apprentis afin de dresser un portrait psycho-social de ces élèves auxquels très peu de recherches ont été consacrées.
- Dans un second temps, nous nous centrons sur la question de l'orientation vers le dispositif DIMA. Pour ce faire nous axons notre recherche sur l'analyse du rapport au savoir de ces jeunes permettant de mettre en perspective les significations liées à cette orientation. Nous analysons cette orientation au regard de l'expérience scolaire antérieure (Rochex, 1995), du rapport à l'avenir et des modalités du rapport à l'apprendre (Charlot, 1997) développées par ces élèves. Il s'agit dans cette perspective de se centrer sur l'analyse compréhensive de l'histoire scolaire des élèves afin de mettre en lumière l'hétérogénéité des modes d'engagement dans ces parcours atypiques.
- Enfin, à partir d'une approche psycho-développementale du rapport au savoir basée sur le modèle de la « socialisation active » (Malrieu, 2003), nous tentons de mettre en perspective les enjeux de construction identitaire à l'adolescence que sous-tend cette orientation.

Le rapport des travaux que nous avons menés est structuré en deux parties. Dans la première partie, nous exposons et discutons le contexte scientifique et le cadre théorique dans lesquels se situe notre travail.

Le premier chapitre met l'accent sur l'émergence des classes découvertes métier au sein du collège unique. Dans un premier temps, nous montrons que la genèse de ces classes préprofessionnelles est liée aux « vagues » historiques de démocratisation de l'accès à l'enseignement secondaire et à la massification du système scolaire français à compter des années 1970. Nous montrons également que les conceptions et les objectifs de ces dispositifs atypiques suivent les évolutions des politiques éducatives qui ont participé à leur restructuration. Il s'agit également de différencier et de décrire l'ensemble des dispositifs préprofessionnels sous statut scolaire et d'en définir les objectifs. Dans un second temps, nous mettons en perspective les caractéristiques de ces élèves. Nous nous appuyons sur un ensemble d'études qui permettent de « retracer » les spécificités scolaires et sociales de ces jeunes. Enfin nous présentons quelques études (Périer, 2008 ; Zittoun, 2006) traitant de l'orientation vers le préapprentissage.

Le second chapitre vise à mettre en perspective les différentes approches à la fois sociologiques et psychologiques qui dominent aujourd'hui le champ de l'orientation. Il s'agit

en premier lieu de mettre en lumière l'apport des perspectives sociologiques, dont l'axe d'analyse principal s'articule autour de l'origine sociale et scolaire. En second lieu, nous décrivons l'ensemble des approches psychologiques permettant de comprendre les processus d'orientation. Au regard de notre objet d'étude nous nous sommes centrés sur les modèles permettant d'apporter une compréhension des processus d'orientation dans le cadre scolaire. Ainsi, nous analysons la construction des processus de choix, d'élaboration de projet et de développement des intentions d'avenir en mettant en avant le poids de la dimension scolaire et des processus internes (SEP, motivation, maturation) dans la construction des intentions d'avenir. Il s'agit dans ce chapitre de discuter des modèles sociocognitifs et cognitifs expliquant les intentions d'avenir à partir des facteurs internes des adolescents.

Le troisième chapitre est consacré à mettre en exergue dans un premier temps, les modèles analysant l'orientation professionnelle comme construite au cœur des interactions sociales, issues des pluralités des milieux de vie des adolescents. Dans ces perspectives, le choix et les intentions d'avenir viennent étayer un processus de construction identitaire. Dans un second temps, après avoir présenté et défini les processus liés au rapport au savoir, nous présentons le modèle psychologique du rapport au savoir servant de grille de lecture théorique à cette recherche. Le rapport au savoir en tant que relation de sens et de valeur à l'interface du sujet et de l'espace social permet d'appréhender le processus de personnalisation à l'adolescence à partir de ses remaniements, les conflits et antagonismes qui sous-tendent cette relation entre sujet et savoir. Il s'agit également de mettre en perspective le processus de personnalisation à l'adolescence et son lien avec l'orientation.

Nous présentons notre problématique dans **le quatrième chapitre** et formalisons nos hypothèses de travail. Nous nous proposons de mettre en lumière, d'une part l'existence d'une diversité des modes d'engagement vers le DIMA et d'autre part de mettre en perspective cette hétérogénéité avec les modalités de l'expérience scolaire et du rapport à l'apprendre construit par ces collégiens. Cette perspective vise à appréhender le double versant de la socialisation dans les instances du rapport au savoir : l'acculturation et la personnalisation.

Nous exposons ensuite dans une seconde partie la méthodologie et les résultats de l'étude empirique réalisée.

Le cinquième chapitre rend compte de la stratégie de recherche que nous avons adoptée et décrit les différents outils que nous avons utilisés. Notre démarche s'articule autour d'une approche extensive par questionnaire à visée comparative avec un groupe témoin (3^{ème} PFP) et

d'une approche par entretiens semi-directifs. **Le sixième chapitre** présente notre population, dans un premier temps à travers une perspective comparative avec le groupe témoin et dans un second temps par une présentation des caractéristiques des 6 élèves ayant participé aux entretiens semi-directifs. Dans le septième **chapitre** nous présentons les résultats mettant en perspective l'hétérogénéité des formes d'engagements au regard des variables des dimensions du rapport à l'avenir, de l'expérience scolaire et du rapport à l'apprendre. Nous proposons une typologie des élèves de DIMA, mettant en avant les différentes représentations qu'ils ont de leur entrée dans ce dispositif. **Le huitième chapitre** est consacré à l'analyse des 6 entretiens semi-directifs réalisés avec des collégiens issus de notre cohorte. Nous explorons le sens accordé à l'expérience du DIMA en lien avec l'histoire familiale et scolaire et à l'apprendre et de analysons les remaniements dans le rapport au savoir effectué durant l'année. Enfin le **neuvième chapitre** est consacré à la mise en perspective des résultats et des apports de cette recherche. Enfin nous concluons en soulignant les intérêts et les limites de cette recherche et nous esquissons des perspectives sur le plan de la recherche et de l'action.

PARTIE 1 : REVUE DE LA QUESTION

Chapitre 1. Contexte et enjeux sociaux de l'orientation des collégiens vers les dispositifs de préapprentissage

Dans ce chapitre nous aborderons dans un premier temps l'émergence historique des dispositifs préprofessionnels au sein du collège unique et nous décrirons leurs caractéristiques. Dans un second temps nous mettrons en avant les objectifs pédagogiques des dispositifs préprofessionnels en lien avec les politiques éducatives. Enfin nous mettrons l'accent sur les spécificités sociale et scolaire du public préapprenant.

1.1 Brève histoire d'une liaison école-univers professionnel

La question du lien entre scolarisation et « découverte du travail » au sein de l'école républicaine s'inscrit dès sa création en 1882 avec l'instauration du travail manuel comme matière obligatoire. Les premiers projets éducatifs liés à la connaissance du travail manuel visaient l'acquisition d'une « culture générale manuelle » en lien avec l'éducation de base. Il s'agissait de faire découvrir aux écoliers les principaux métiers, l'utilisation des outils, voire la réalisation d'objets, en articulant univers professionnel et apprentissages pédagogiques (lecture, écriture, calcul). Ce travail manuel en contexte scolaire s'articulait autour d'une approche pédagogique classique, dont le développement a fait émerger des supports pédagogiques généraux traitant également de l'univers professionnel que représentent les « *leçons de choses* ». Pour autant, si l'ambition majeure de l'école républicaine est d'éduquer et de former de futurs citoyens et travailleurs, elle reste séparée du monde du travail même s'il existe un lien pédagogique (Grindal & Ouvrier-Bonnaz, 2006).

Parallèlement, la volonté de développer la formation professionnelle, liée principalement aux besoins économiques et aux évolutions technologiques, va faire émerger en 1880 au sein des écoles primaires un enseignement professionnel spécifique. Cet enseignement professionnel court, proposé dans les écoles manuelles d'apprentissage relevait à la fois du Ministère du Commerce et de l'Industrie et des Ecoles Primaires Supérieures (EPS) sous tutelle du Ministère de l'Instruction Publique. A partir de 1892, les EPS vont être remplacées par les Ecoles Pratiques de Commerce et d'Industrie (EPCI) sous la tutelle du Ministère du Commerce. Néanmoins, au même titre que les Ecoles Nationales Professionnelles (ENP), créées dès 1881, elles restent sélectives et destinées à la formation d'une élite ouvrière qualifiée. Dans le même sens, si l'encadrement de l'apprentissage, suite à la loi Astier de 1919, permet d'instaurer un cadre législatif qui organise la formation professionnelle, l'apprentissage demeure une

« sphère » privée dont le pilotage reste à l'initiative du patronat. Les questions d'orientation, bien qu'existantes mais implicites, ne sont pas traitées par des dispositifs préparatoires spécifiques permettant d'établir une continuité entre scolarité obligatoire et formation professionnelle initiale.

Ce n'est qu'à la fin de la seconde guerre mondiale que va se développer un enseignement scolaire professionnel de masse avec la création des Centres d'Apprentissage (CA) restructurés en Centres d'Education Technique (CET) en 1959, puis des Lycées d'Enseignement Professionnel (LEP) en 1975. Si l'ensemble des restructurations ont redessiné l'architecture de la formation professionnelle initiale et par là-même eu un impact sur l'émergence de dispositifs « atypiques », ce sont néanmoins les réformes initiant la démocratisation scolaire et l'unification du collège qui vont être à l'origine d'un rapprochement entre l'école obligatoire et le monde de l'entreprise. Les réformes menées de 1959 à 1975, vont d'une part rendre la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans et d'autre part simplifier la structure scolaire en regroupant l'ensemble des cycles et filières du secondaire, en un « collège unique » et identique pour tous. Si ces politiques d'éducation ont abouti à la création d'un espace commun et unique de scolarisation, cette démocratisation quantitative a entraîné des difficultés dans la « gestion » de l'hétérogénéité des élèves. Dès lors, le problème posé au collège relève d'une part de l'obligation de maintenir une classe d'âge jusqu'à 16 ans dans le système scolaire et d'autre part de l'émergence d'un nouveau phénomène lié à la démocratisation : « l'échec scolaire ». Une des réponses est la création au sein du collège, dès 1972, de classes atypiques destinées aux élèves les plus en difficultés. Ces classes très spécifiques préparent les élèves à la voie professionnelle en permettant d'articuler le passage entre scolarité obligatoire, formation professionnelle et monde du travail. Ainsi, si la démocratisation de l'enseignement a permis l'ouverture du système scolaire à l'ensemble de la population, elle a également contribué à développer les liens entre le monde du travail et l'école.

Dans l'héritage pédagogique des « leçons de chose », qui ont émergé après les lois « Ferry » du XIX^{ème} siècle démocratisant l'accès à l'école primaire, les vagues successives de démocratisation de l'enseignement secondaire du XX^{ème} siècle ont fait également naître des dispositifs pédagogiques « découverte métier » préparant à la formation professionnelle.

1.2 Emergence des « nouvelles classes » préprofessionnelles au collège

Dès 1972, malgré la suppression des classes de 6^{ème} et 5^{ème} transitoires, apparaissent au sein du collège les premières mesures compensatoires, pour faire face aux difficultés rencontrées par les élèves, avec l'ouverture des nouvelles classes « atypiques »¹ ouvrant principalement à une orientation vers la formation professionnelle initiale.

Sont alors créées, d'une part au sein des Collèges d'Enseignement Secondaire (CES), les classes de 4^{ème} et 3^{ème} aménagées qui permettent d'accueillir des élèves en difficultés sur les enseignements classiques en offrant des savoirs et une pédagogie différenciés et d'autre part, les Classes Préprofessionnelles de Niveau (CPPN) qui accueillent des élèves de 5^{ème} pour les accompagner différemment durant la scolarité obligatoire. Les élèves des CPPN étaient « destinés » à l'enseignement professionnel et pouvaient préparer un Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) dans un CET ou encore intégrer les nouvelles Classes Préparatoires à l'Apprentissage (CPA) créées la même année. Historiquement, les CPA ont remplacé en 1972, les Sections d'Education Professionnelle (SEP), créées en 1967 qui constituaient un des premiers dispositifs proposant une pédagogie alternée permettant de prolonger la scolarité obligatoire. Elles accueillait des jeunes « issus de milieu modeste et très modeste » (Géminard, 1968, p. 8) et proposaient un enseignement alterné en établissement scolaire et entreprise. Dans la même optique, les CPA accueillait des jeunes de 15 ans souhaitant préparer un apprentissage et étaient implantées dans les collèges et les Centres de Formation des Apprentis (CFA). Elles permettaient d'explorer l'univers professionnel, à travers des stages en entreprise, afin de permettre à l'élève de fixer un choix de métier dans lequel il allait engager son apprentissage.

L'origine de la création de classes de CPA émerge suite à la mise en place de la loi du 16 juillet 1971, dite « loi Guichard » qui donne les grandes lignes de l'apprentissage, et institue l'alternance « école-entreprise » comme un mode d'éducation. Ces classes s'inscrivent dans un mouvement de revalorisation de l'apprentissage souhaité par l'état et d'autre part elles constituent un « vivier » d'élèves, au sein de l'Education Nationale, venant alimenter l'apprentissage. Par la suite, le 9 janvier 1973², un corps d'inspection de l'apprentissage est créé par décret, visant à un contrôle pédagogique, administratif et financier et est chargée de l'inspection de la formation professionnelle dans les entreprises. Enfin, la loi « Royer » du 27 décembre 1973 sur l'orientation du commerce et de l'artisanat, vient instituer le

¹ L'arrête du 10 mars 1972 et les circulaires du 13 juin et 17 juillet mettent en place trois types de classes : les 4^{èmes} et 3^{èmes} aménagées, les classes préprofessionnelles de Niveau (CPPN) et les Classes Préparatoires à l'Apprentissage (CPA).

² Décret n°73-50 du 9 janvier 1973 relatif à l'inspection de l'apprentissage.

préapprentissage en prévoyant la possibilité d'effectuer des stages « d'information et de formation pratiques » dans les entreprises agréées, durant les deux dernières années de scolarité obligatoire. Comme le stipule l'article 57 : « *Pendant cette période de préapprentissage, l'élève bénéficie du statut scolaire et de conditions identiques à celles offertes par les filières permettant la préparation d'un diplôme de l'enseignement technologique du niveau d'ouvrier qualifié* ».

Par ailleurs, d'autres dispositifs « spécialisés » ont vu le jour à la fin des années 1960 au sein du collège. Il s'agit notamment des **Sections d'Education Spécialisée (SES)** qui accueillait principalement des élèves de 11 ans à 15 ans présentant des difficultés d'apprentissage « graves et durables ». Ces sections ont été abrogées en 1996 et remplacées par les actuelles Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA). Néanmoins, les dispositifs adaptés même s'ils visent à l'entrée en formation professionnelle initiale et à la préparation d'un CAP, ne peuvent être confondus avec les dispositifs de pré-orientation professionnelle.

1.3 De la décentralisation au « socle commun de connaissances et compétences » : « prolifération » et homogénéisation des dispositifs préprofessionnels

Les principales évolutions des dispositifs « préprofessionnels » s'organisent progressivement autour de deux temps liés à des restructurations organisationnelles. Le premier, situé dans la seconde moitié des années 1980 s'articule aux lois de décentralisation ainsi qu'à la suppression du palier d'orientation en classe de 5^{ème}. Le second s'inscrit dans la mise en place du socle commun de compétences et de connaissances à partir de 2005.

Ainsi, les lois de décentralisation, notamment la création des Etablissements Publics Locaux d'Enseignement (EPL) en 1985, sont à l'origine de la multiplication des dispositifs d'accueil permettant de répondre à l'hétérogénéité des élèves dans les collèges (Fournier, 2005). Les EPL sont des structures autonomes en mesure de fixer leur organisation administrative, financière et comptable et laissant la possibilité au chef d'établissement d'une certaine liberté « *en matière de dispositifs pédagogiques internes ou de partenariats* » (Demailly, 2000, p.131). Cette logique de libéralisation du système scolaire laisse aux équipes éducatives, *via* un projet d'établissement, la responsabilité des actions et des programmes à mettre en place pour accroître la réussite scolaire ou apporter des réponses différentes dans le traitement de « l'échec scolaire ». (Van Zanten, 2000)

Dans le même temps des remaniements structurels ont impacté la mise en place de dispositifs « préprofessionnels » dans l'enceinte du collège, notamment à la réduction du temps de formation relative au CAP réduit de trois ans à deux ans. Ainsi, jusqu'à la fin des années 1980, bien que l'orientation soit réalisée en classe de 3^{ème}, il subsistait un premier palier d'orientation à la fin du cycle d'observation, en classe de 5^{ème}, qui permettait d'intégrer un CAP en 3 ans. La réduction du temps de formation a paradoxalement induit la création de nouvelles classes destinées aux collégiens, dont l'orientation ne pouvait plus attendre « *la fin de la troisième* » (Prost, 1981, p. 657). Ainsi, la libéralisation du système éducatif et la fin du palier d'orientation en 5^{ème} ont permis d'une part l'émergence d'un ensemble hétérogène de dispositifs soumis aux logiques d'établissement et d'autre part la scolarisation au sein du collège d'élèves « atypiques » pour lesquels le système classique ne paraissait pas pédagogiquement adapté.

Plus récemment, suite au rapport Thélot (2004), la mise en place effective en 2005 du socle commun de connaissances et de compétences, s'inscrivant dans politique de lutte contre l'exclusion (Frاندji & Rochex, 2011) vient définir les savoirs qu'un collégien doit avoir intégré à sa sortie du collège. La loi du 23 avril 2005, affirme « *la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société* ». A partir de 2005, bien qu'il réside la notion de diversité des parcours au sein du collège, l'objectif premier devient la maîtrise du socle commun en fin de 3^{ème} permettant par là-même d'affirmer les « valeurs » du collège unique, voire éviter son éclatement (Ibid., 2011). De ce point de vue, l'ambition première de la scolarité au collège peut se définir à travers : « *L'objectif de maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences au palier 3 est l'ambition première. Tous les moments de la formation y participent³* ». Les dispositifs préprofessionnels doivent permettre à l'élève de maîtriser le « socle » tout en permettant des créer chez ces élèves en difficultés « *une dynamique nouvelle leur permettant de mieux réussir leur dernière année de 1er cycle en s'appuyant sur des méthodes pédagogiques différentes, tout en mûrissant un projet de formation par la découverte de métiers relevant de différents champs professionnels* ».

³ Voir la circulaire n° 2011-128 du 26-8-2011, relative à la classe de 3^{ème} préparatoire aux formations professionnelles.

De façon générale, l'ensemble des dispositifs préprofessionnels peuvent être implantés dans des établissements publics ou privés sous convention tels que : les collèges⁴, les lycées professionnels, lycées agricoles, les Centres de Formation des Apprentis (CFA), les Maisons Familiales et Rurales (MFR). Néanmoins, si les lieux d'implantation des dispositifs et les vocables utilisés pour les nommer restent très hétérogènes, depuis le milieu des années 1980, les « nouveaux » dispositifs s'inscrivent dans une certaine répétition et lignée pédagogique « différenciée » suivant un cycle singulier : « *disparitions, naissances et résurgences* » (Grindal & Ouvrier-Bonnaz, 2006, p.22).

En ce qui concerne les dispositifs sous statut scolaire ouvrant ou proposant une découverte de l'environnement professionnel, deux types de dispositif sont à distinguer. Ainsi il convient dans un premier temps, de différencier les options technologiques⁵ en classe de 3^{ème} « classique » initiant au monde professionnel, des dispositifs « lourds » et souvent hors les murs du collège (Bonnery & Martin, 2002) proposant une pédagogie différenciée dont l'objectif est l'élaboration d'un projet dans la formation professionnelle initiale. En effet, l'actuelle classe de 3^{ème} Découverte professionnelle 3 heures (3^{ème}DP3) reste une option relative au cursus classique et n'engage pas les élèves à l'élaboration d'un projet professionnel, mais constitue, au même titre que le Latin, une connaissance supplémentaire proposée dans le cadre de la scolarité classique. Enfin, une seconde nuance doit être opérée au sein des dispositifs dits « lourds » de découverte professionnelle. Les uns comme l'actuel DIMA, s'inscrivant dans la lignée des classes de CPPN et de CPA, sont des dispositifs préparant à la formation par apprentissage salarié pouvant être qualifiée de « préprofessionnelle ». Les autres, symbolisés jusqu'à ce jour par la 3^{ème} Préparatoire aux Formations Professionnelles (3^{ème} PFP), s'inscrivant dans l'héritage des 4^{ème} et 3^{ème} technologique, ouvrent à la formation professionnelle par la voie « scolaire » en lycée professionnel.

Il convient également de distinguer les classes « spécialisés » sous-statut scolaire proposant également une pédagogie « alternative » au sein du collège, dont l'objectif s'inscrit dans la « remédiation » mais pouvant pour certaines, proposer une découverte de l'univers professionnel.

⁴ Certains collèges bénéficient de plateformes techniques (ateliers SEGPA) qui permettent la mise en place de classes « préprofessionnelles » ou « découverte métier ».

⁵ Si actuellement cette option est relative aux classes de 3^{ème} découverte professionnelle 3 heures (DP3), il a toujours existé au sein du collège des options technologiques obligatoires : les cours d'Education Manuelle et Technique (EMT) mis en place en 1975, puis remplacés par l'enseignement de « technologie » au collège en 1986 réformé en 1996 puis 2005. Nous pouvons également citer la mise en place des stages obligatoires pour l'ensemble des élèves de 3^{ème} depuis 2006.

Il s'agit d'une part des **dispositifs relais créés** en 1998 qui accueillent des élèves en voie de marginalisation risquant une sortie prématurément et sans qualification du système scolaire. Ces dispositifs regroupent les classes relais⁶ créées en 1998 ainsi que les ateliers relais créés en 2002. Les classes relais reposent sur une coopération avec la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ) et les ateliers relais avec les collectivités territoriales ou des associations reconnues d'utilité publique. Durant leur parcours, les élèves peuvent être amenés à construire un projet de formation professionnelle, faire des stages, mais l'objectif reste centré sur la prévention du décrochage scolaire. « *Ces dispositifs permettent un accueil temporaire adapté des collégiens en risque de marginalisation scolaire et ont pour objectif de favoriser la rescolarisation et la resocialisation de ces élèves* » (MEN-EDUSCOL, 2014a).

D'autre part, de Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté⁷ qui accueillent des élèves présentant des difficultés d'apprentissage graves et durables. Les SEGPA proposent une scolarité adaptée de la 6^{ème} à la 3^{ème} et généralement l'orientation à l'issue de la 3^{ème} SEGPA s'effectue vers la formation professionnelle. Ainsi, les élèves peuvent entrer en Lycée professionnel, en CFA ou encore dans les Etablissements Régionaux d'Enseignement Adapté⁸ (EREA). Bien que l'ensemble des dispositifs adaptés et relais, puissent ouvrir aux mêmes trajectoires scolaires que les dispositifs préprofessionnels, il n'en demeure pas moins qu'ils accueillent un public spécifique.

Les dispositifs préprofessionnels de découverte professionnelle restent spécifiques, et ne s'inscrivent ni dans le cursus classique ni dans l'enseignement adapté au sein du collège. Il reste des dispositifs « transitoires » entre le collège et les deux modes historiques de formation professionnelle l'apprentissage et le lycée professionnel.

1.3.1 Le préapprentissage : du projet « Apprentissage junior » à la création du DIMA

Les classes de CPPN et de CPA accueillait en 1976-1977 plus de 180 000 élèves soit environ 11,5% des effectifs des 4^{ème} et 3^{ème} (Prost, 1981). En effet, si jusque dans le milieu des années 1970, ces classes ont connu un certain « succès », à partir des années 1990, des premières réformes ont modifié les dispositifs de préapprentissage. Ainsi en 1991, les CPPN ont été supprimées, car elles ne s'articulaient plus aux demandes des familles, dont les souhaits d'étude visaient les cursus longs et généraux. Ces classes atypiques avaient une mauvaise réputation et

⁶ Voir la circulaire N°2006-129 du 21-8-2006, relative à l'organisation et au pilotage des dispositifs relais.

⁷ Voir la Circulaire N° 2006-139 du 29 août 2006 relative à l'organisation de l'enseignement adapté dans le second degré.

⁸ Voir la Circulaire n°95-127 du 17-5-1995 relative à la définition des missions, des finalités et des objectifs des EREA.

étaient perçues comme des voies de relégation scolaire recevant principalement des élèves en « échec scolaire » ou jugés inadaptés aux règles de vie du collège (Duru-Bella, 1985). Les classes de CPA, ont également été supprimées au sein de l'Education Nationale lors de la réforme du collège de 1996⁹. Néanmoins, à l'inverse des CPPN, les CPA ont perduré au sein des établissements privés (CFA et MFR) qui, à compter de cette date ont hérité de la responsabilité et la gestion pédagogique des CPA. .

D'autres dispositifs préparatoires à l'apprentissage ont « éclos » à partir des années 1990. Une des premières restructurations relatives au préapprentissage intervient suite à la loi quinquennale de 1993 avec les créations des Classes d'Initiation Préprofessionnelle en Alternance (CLIPA) ou Parcours d'Initiation Métier (PIM). Elles permettaient d'accueillir des élèves à partir de 14 ans, sous statut scolaire « *qui choisissent d'acquérir une pré-qualification professionnelle par la voie de la formation en alternance* ». Elles pouvaient être implantées dans les lycées professionnels, les CFA ainsi que dans certains collèges. Elles ouvraient généralement aux CPA qui accueillaient principalement des jeunes de 15 à 16 ans. Leur objectif était de « *permettre à ces élèves de consolider les apprentissages fondamentaux, de définir un projet de formation leur faisant prendre conscience de l'utilité d'une qualification pour s'insérer dans la vie active*¹⁰ ». Ainsi, suivant cette logique, les élèves pouvaient réaliser un préapprentissage en 2 ans, au même titre que le projet de loi sur l'apprentissage junior, qui est à l'origine de la création du Dispositif d'Initiation aux Métiers en Alternance (DIMA).

En effet, l'histoire du DIMA est à mettre en lien avec le projet de loi sur l'apprentissage junior, dite « Loi Cherpion¹¹ » proposée en 2006. L'apprentissage junior visait à unifier les Classes de CLIPA et de CPA afin de créer un parcours préparatoire à l'apprentissage en 2 ans donnant lieu à la signature d'un contrat à l'issue de la seconde année¹². Les débats et controverses politiques autour de cette loi et l'abrogation du projet apprentissage junior ont donné lieu à la création du DIMA, légiféré par la circulaire de rentrée 2008-042 du 4 avril 2008. Au-delà de l'organisation et de la pédagogie, la proposition de ce dispositif, filière dérogatoire au collège unique,

⁹ A leur création, les CPA étaient des dispositifs qui pouvaient être implantés dans les collèges et les CFA. Il est à noter qu'une première abrogation des CPA a eu lieu suite à la réforme et rénovation pédagogique du collège en 1996. Ainsi à partir de 1996, seuls les CFA continuaient à accueillir des élèves souhaitant intégrer un apprentissage.

¹⁰ Voir l'article 55 de la loi quinquennale N°93-1313 du 20 décembre 1993, relative au travail, à l'emploi et la formation professionnelle et notamment à l'insertion professionnelle des jeunes et de la valorisation de l'apprentissage.

¹¹ Le projet de « loi Cherpion » proposait d'unifier les Classes de CLIPA et de CPA et de les substituer au dispositif en 2005 à « l'apprentissage junior » pour effectuer une découverte des métiers sur deux années pour les élèves à partir de 14 ans.

¹² Néanmoins, nous pouvons citer un dispositif proposant une entrée en apprentissage en 2 ans. En effet, depuis 1994, dans l'académie de la Creuse, le Dispositif d'Insertion par l'Alternance en Creuse (DIPAC) propose à des collégiens scolarisés en 4^{ème} ou 3^{ème} un parcours axé sur la découverte des métiers à travers des stages en entreprise et des temps en lycée professionnel ou en CFA (Académie de Limoge, 2009).

s'apparente à une réponse du gouvernement à la crise des banlieues de 2005. L'objectif du gouvernement était d'une part « *d'offrir une voie alternative aux jeunes qui à la fois ne réussissent pas au collège et en perturbent le fonctionnement* » (Mons, 2007, p. 103) et d'autre part de lutter contre l'exclusion professionnelle et sociale en conduisant les jeunes sur un parcours de formation qualifiant dans le cadre du plan de cohésion sociale de 2005.

Ainsi, le DIMA venait dans un premier temps se substituer « temporairement » au projet de loi sur l'apprentissage junior ainsi qu'aux classes de CPA, dispositif abrogé en 2010¹³. Par la suite, le décret 2010-1780 du 31 décembre 2010 officialise le DIMA et vise par là-même à homogénéiser l'offre nationale de préapprentissage, *via* la maîtrise du socle de connaissances commun aux collégiens.

En effet, la mise en place progressive du DIMA s'inscrit dans la perspective d'homogénéisation de l'ensemble des dispositifs dont les dénominations et les approches pédagogiques pouvaient évoluer et différer suivant les territoires et les établissements publics ou privés qui le proposaient. Le DIMA, en tant que dispositif sous statut scolaire a néanmoins fait l'objet de plusieurs modifications depuis 2008. L'objet principal des changements s'articule autour de la maîtrise du « socle » qui devient un élément incontournable des nouvelles classes de Préapprentissage. « Les disciplines enseignées doivent permettre la poursuite de l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences du palier 3¹⁴ ». Les élèves du DIMA peuvent se présenter au Diplôme National du Brevet (DNB) en qualité de candidat individuel ou encore au Certificat de Formation Générale (CFG) en qualité de candidat scolaire.

Plus récemment, à la rentrée 2012, faisant suite à un changement de gouvernement, et dans l'attente d'un nouveau cadre législatif, le DIMA a fait l'objet d'une suspension pour les élèves de moins de 15 ans¹⁵. Cette suspension provisoire s'articule autour de la volonté de maintenir un collège unique et de lutter contre les inégalités: « *Il s'agit ici de réaffirmer que le collège unique reste une ambition essentielle et la maîtrise du socle commun par tous les élèves notre horizon. Bien entendu, maintenir l'obligation d'un tronc commun pour tous n'interdit pas de*

¹³ Le décret N°2010-1780 du 31 décembre 2010 crée le DIMA et supprime les CPA.

¹⁴ Voir la circulaire n° 2011-009 du 19-1-2011 relative au DIMA.

¹⁵ Depuis la rentrée 2012, les DIMA peuvent accueillir des élèves ayant atteint l'âge de 15 ans. Ainsi, l'entrée en DIMA peut s'effectuer jusqu'au 31 décembre de l'année en cours. Avant cette date, les élèves restaient scolarisés au sein de leur collège d'origine et intégraient le DIMA uniquement à la date anniversaire de leurs 15 ans à condition qu'ils atteignent cet âge avant le 31 décembre.

proposer aux élèves des approches pédagogiques différenciées. Mais cela ne doit en aucun cas être synonyme de tri et d'éviction précoce ¹⁶».

Le DIMA est principalement implanté dans les CFA, dans les MFR ainsi que dans certains collèges et lycées professionnels publics (Education nationale et enseignement agricole) et reste actuellement le seul dispositif « préprofessionnel » proposant une réelle alternance entre « collègue » et entreprise *via* des stages, préparant à l'apprentissage.

1.3.2 Les classes de 3^{ème} « Découverte professionnelle » : des classes technologiques aux classes de 3^{ème} à options

Si durant les années 1980, les CPPN et CPA sont restés les dispositifs emblématiques accueillant les élèves les plus en difficultés au collège, furent créées au milieu des années 1980 les **4^{èmes} et 3^{èmes} technologiques**. La création de ces classes est à contextualiser dans le remaniement structurel de l'enseignement professionnel en 1985, amorçant l'amenuisement de l'entrée en CAP après la 5^{ème} et la revalorisation et la démocratisation de l'accès au Baccalauréat, avec notamment la création du Bac professionnel. Ces classes ont été créées en 1986 et supprimées en 1997. Situées en lycée professionnel, elles accueillaient des élèves issus de 5^{ème} afin de poursuivre leur scolarité obligatoire et construire un projet de formation dans l'enseignement professionnel. Les plateaux techniques des lycées professionnels permettaient aux élèves d'effectuer des immersions en atelier afin de découvrir les métiers proposés au sein du lycée. Elles ouvraient à la préparation du nouveau Brevet d'Etude Professionnel (BEP) en deux ans, s'inscrivant dans une logique de continuité d'études vers un Baccalauréat Professionnel. Il est à noter que l'orientation et l'entrée en lycée professionnel se faisait en fin de 5^{ème}, classe qui constituait le premier palier d'orientation, jusqu'à la fin des années 1980.

Malgré la suppression du palier d'orientation en 5^{ème}, l'institution scolaire a toujours mis en place des dispositifs d'initiation à un métier, sous statut scolaire, permettant d'accueillir les élèves dès la fin de la 5^{ème}. Ainsi, à partir de la rentrée 1998¹⁷, les classes de **4^{ème} d'Aide ou de Soutien (4^{ème} AS)** et les classes de 3^{ème} Insertion (3^{èmes} I) passent du stade expérimental dans certaines académies à la généralisation sur le plan national. Ces classes étaient destinées aux élèves rencontrant des difficultés importantes et persistantes relatives aux apprentissages

¹⁶ Voir le « dossier de rentrée » 2012-2013 : http://www.education.gouv.fr/cid61272/annee-scolaire-2012-2013-dossier-de-rentree.html#La_suspension%20du%20dispositif%20d%E2%80%99initiation%20aux%20m%C3%A9tiers%20en%20alternance

¹⁷ Les classes de 4^{ème} AS et de 3^{ème} I ont été confirmées et généralisées par le décret N°97-134 du 30 mai 1997 à partir de la rentrée 1998. Néanmoins les dispositifs d'aide et d'insertion au collège sont expérimentés dans certaines académies et légiférés dans les décrets N°91-018 du 28 janvier 1991 et N°92-061 du 20 janvier 1992.

fondamentaux en classe de 5^{ème} ou 4^{ème} générale. Ces « sections » visaient à permettre aux élèves d'affermir leurs connaissances et de se doter d'un projet de formation pour poursuivre leur scolarité en vue d'une qualification. Elles étaient majoritairement implantées en collège mais pouvaient être accueillies au sein des lycées professionnels. Les classes de 4^{ème} AS et 3^{ème} I ont été remplacées progressivement depuis 2011 par le « dispositif d'alternance » qui s'inscrit dans la même logique pédagogique.

En effet, le « **Dispositif d'alternance**¹⁸ » (4^{ème} en Alternance) vise à donner un cadre national général à la découverte des métiers et vient se substituer aux 4^{èmes} AS et aux 3^{èmes} I. Le dispositif d'alternance dès la classe de 4^{ème} offre aux élèves la possibilité de travailler un projet d'orientation tout en alternant cours généraux et professionnels. A la suite de la 4^{ème} alternance, les élèves peuvent intégrer, suivant le projet professionnel mis en place, les classes préprofessionnelles préparant aux deux voies possibles de formation professionnelle (DIMA, 3^{ème} Prépa-pro) ou rejoindre le cursus général.

A partir de 2004¹⁹, la modification de l'organisation des enseignements relatifs au cycle d'orientation au collège va faire émerger des dispositifs optionnels permettant aux élèves de découvrir l'univers professionnel. Il s'agit des 3^{èmes} Découvertes Professionnelle 6 heures (3^{ème} DP6) et des 3^{èmes} Découverte professionnelle 3 heures²⁰ (3^{ème} DP3). Si l'option DP3 reste facultative, l'option DP6 constitue un dispositif dérogatoire et alternatif au collège unique et « bénéficie du complément de dotation attribué pour le traitement des difficultés scolaires importantes ».

Les classes de 3^{èmes} Découverte professionnelle 6 heures (3^{ème} DP6) ont été mises en place dans l'objectif de diversifier des parcours au sein du collège. Ces classes implantées en lycée professionnel permettaient aux élèves une immersion de 6 heures par semaine dans les ateliers des lycées professionnels. A partir de 2011, Les 3^{èmes} préparatoires aux formations professionnelles²¹ (3^{ème} Prépa-pro ou PFP) se sont substituées aux 3^{ème} DP6. Le principal

¹⁸ Le dispositif d'alternance en 4^{ème} est défini et mis en place par la circulaire n° 2011-127 du 26-8-2011 relative à la classe de 4^{ème}.

¹⁹ Voir l'arrêté du 2-7-2004 JO DU 6-7-2004 relatif à l'organisation des enseignements du cycle d'orientation de collège (classe de troisième).

²⁰ Voir l'arrêté du 14-2-2005 relatif à l'Enseignement de l'option facultative de découverte professionnelle (trois heures hebdomadaires) en classe de troisième. Il est à noter que la 3^{ème} DP3 est une option facultative de 3 heures permettant une découverte des métiers. Néanmoins, il ne s'agit pas d'un dispositif ou d'une classe spécifique, mais d'une option proposée à l'ensemble des 3^{èmes} désireux de découvrir les organisations de travail, les métiers, les formations. Si cette option propose une « découverte professionnelle », elle n'a pas pour objet, contrairement à la 3^{ème} DP6 (option lourde et dérogatoire), l'élaboration d'un projet professionnel et l'entrée dans la formation professionnelle initiale et est dispensée dans les collèges et non les lycées professionnels.

²¹ Créée en 2011 par la circulaire N° 2011-128 du 26 Aout 2011 relative à la 3^{ème} préparatoire à la formation professionnelle.

changement entre 3^{ème} DP6 et 3^{ème} PFP réside dans l'ajout de l'apprentissage d'une seconde langue vivante (LV2) permettant à l'élève de réintégrer le cursus général. De ce point de vue, les classes de 3^{ème} PFP, restent des classes de 3^{ème} classique mais bénéficiant d'une option découverte professionnelle. Les élèves de 3^{ème} PFP doivent également se présenter, comme l'ensemble des élèves de 3^{ème}, au Diplôme National Brevet (DNB) contrairement aux élèves du DIMA qui en ont la « possibilité » en auditeur libre. Outre l'aspect pédagogique, il est à noter que ces deux modalités (LV2 et DNB obligatoire) différencient les classes de 3^{ème} PFP et les DIMA. Au même titre que les 3^{èmes} DP6, les 3^{ème} PFP, sont implantées en lycée professionnel et proposent une découverte des métiers sur les plateaux techniques des lycées professionnels ou encore des CFA. Comme le stipule la circulaire n° 2011-128 du 26-8-2011 : « *Les classes de 3^{ème} Prépa-pro visent à créer chez les élèves « scolairement fragiles » une dynamique nouvelle, afin de mieux réussir la dernière année de 1er cycle du secondaire, tout en murissant un projet professionnel* ».

1.4 «Objectif» DIMA : vers une politique « préprofessionnelle » inclusive

1.4.1 Remobiliser des élèves à besoins éducatifs spécifiques

De façon générale, au sein du DIMA comme dans l'ensemble des dispositifs « Découverte professionnelle », les objectifs pédagogiques doivent contribuer à donner du sens aux études afin que les élèves retrouvent « l'envie d'apprendre » et à les « accompagner dans leur projet d'orientation »²². Il s'agit de remobiliser les jeunes dans un parcours de formation leur permettant de trouver une voie de réussite dans l'enseignement professionnel. Cette « réussite » s'inscrit dans l'accès à une qualification minimale et à l'acquisition du « socle » commun de connaissances et de compétences. Ainsi, l'objectif de ces classes tend, au même titre qu'une 3^{ème} générale, à l'intégration du « socle » tout en permettant la découverte des métiers et un possible retour vers le cursus général.

Ce double objectif s'articule d'une part aux politiques d'éducation inclusive (Frاندji & Rochex, 2011), mises en place progressivement après le sommet de Lisbonne²³ et d'autre part à la spécificité française d'une diversification des parcours au sein d'un collège unique, symbolisée depuis la loi de 2005 par le « socle commun ». Parallèlement à la mise en place de ce « socle »

²² Voir l'arrêté du 14 février 2005 relatif à l'enseignement du module de découverte professionnelle (six heures hebdomadaires) en classe de troisième. <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/11/MENE0500302A.htm>

²³ Les états européens ont, à compter de 2001, œuvré « dans la voie d'une mise en cohérence des systèmes éducatifs, ou tout du moins vers l'acceptation d'un pouvoir supra-national en la matière » (Mousny, 2002, p 2). La mise en place de cette nouvelle politique européenne en matière d'éducation affirme que « La société attend de l'éducation et de la formation qu'elles permettent à chacun et à chacune d'acquérir les compétences de base nécessaires pour affronter la vie et le travail ». Il s'agit pour l'éducation d'offrir à chaque jeune la possibilité d'acquérir un savoir de base commun, dont l'objectif est de permettre d'intégrer l'univers social et professionnel (Ibid).

commun, est affirmée, comme le stipule la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005, au sein du collège, la possibilité pour les élèves de suivre d'autres enseignements spécifiques. Cette possibilité de diversifier les parcours est à mettre en lien avec la personnalisation des parcours scolaire dont l'objectif est la réussite scolaire²⁴. Dans une perspective d'école inclusive, l'orientation en DIMA s'articule au Programme Personnalisé de Réussite Educative²⁵ (PPRE), définissant un ensemble de mesures globales (découverte métier) permettant d'individualiser les parcours des élèves à besoins éducatifs spécifiques ; ne pouvant trouver une issue favorable dans un parcours classique (Ebersold, 2005 ; 2009a ; 2009b).

Si en théorie ces dispositifs s'adressent à des élèves « volontaires » et désireux de s'engager dans un parcours de formation professionnelle initiale, ils accueillent en réalité un public très hétérogène (Cahuzac, Delhay & Doriath, 2003 ; Cahuzac, Riquier & Thierry 2007). Il s'agit généralement d'élèves rencontrant de « grandes difficultés scolaires et/ou comportementales ». « Derrière ce vocable se trouve une multiplicité de situations d'élèves [...] « en rupture scolaire », « élèves qui vont trop mal pour aller en quatrième d'aide et de soutien », « élèves au bord de l'abandon scolaire ou de l'exclusion », « aux résultats très faibles », « ancien public des quatrièmes technologiques » ou, plus pudiquement, « qui n'envisagent pas d'études longues » (Cahuzac & al., 2003, p.19). Le DIMA s'adresse « à des élèves en général plus âgés, au bord du «décrochage scolaire», pour lesquels on admet que certains parcours scolaires ne sont plus envisageables et que l'on s'efforce de préparer le mieux possible à une orientation vers un enseignement professionnel ou vers l'apprentissage » (Forstmann, Cahuzac, Georget & Metoudi, 2005, p. 12).

1.4.2 « Savoir » s'orienter : l'élaboration d'un projet personnel

Les classes préprofessionnelles (3^{ème} Prépa-pro et DIMA) sous statut scolaire, sont orientées par une pédagogie adaptée aux besoins individuels des élèves qui s'articule autour de modules d'éducation à l'orientation visant à acquérir des savoirs relatifs à l'environnement économique et socioprofessionnel, aux systèmes de formation et à la connaissance de soi.

²⁴ Comme le stipule l'article 16 de la loi d'orientation de 2005, la politique éducative sur l'individualisation des parcours s'inscrit dans l'objectif de réussite éducative : « A tout moment de la scolarité obligatoire, lorsqu'il apparaît qu'un élève risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin d'un cycle, le directeur d'école ou le chef d'établissement propose aux parents ou au responsable légal de l'élève de mettre conjointement en place un programme personnalisé de réussite éducative ».

²⁵ Le PPRE est défini dans la circulaire N°2006-138 DU 25-8-2006 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/31/MENE0601969C.htm>

Il s'agit d'acquérir une méthodologie du projet permettant de construire des choix professionnels et personnels éclairés et de développer des attitudes et des valeurs oscillant entre motivation, ambition, prise de risque et « goût » de la réussite scolaire et professionnelle. L'éducation à l'orientation peut se définir comme « *une démarche de formation qui a pour objet de donner aux élèves les moyens de faire, tout au long de leur vie, des choix professionnels et d'études* » (Brunel, 2001, p. 3). Les conceptions éducatives de l'orientation se sont développées à partir des années 1980, et se sont progressivement inscrites dans les textes législatifs. Ainsi, la loi d'orientation de 1989 reconnaît le droit au conseil et à l'information en matière d'orientation des élèves et place également le projet personnel de l'élève au cœur de la scolarité. Par la suite, la loi d'orientation de 1996 officialise la conception éducative de l'orientation scolaire et fait de l'orientation un savoir et un acte relatif à un apprentissage scolaire. L'éducation à l'orientation, des élèves vise à l'apprentissage « d'un savoir s'orienter » ou diriger sa vie scolaire et professionnelle. Aussi, depuis 2008²⁶, l'éducation à l'orientation et la connaissance des parcours de découverte des métiers et des formations se sont généralisés à l'ensemble des élèves du collège et du lycée. Les élèves doivent pouvoir, dès la classe de 5^{ème} identifier et tisser des liens entre leur travail scolaire du moment et l'itinéraire de formation qu'ils construisent. Le parcours « découverte métier » doit permettre à l'élève de mieux appréhender le monde professionnel ainsi que les cursus de formation et d'ouvrir son champ des possibles en matière de parcours scolaire et professionnel. L'objectif est « d'extraire » les élèves des représentations des métiers et des formations qu'ils ont élaborées dans leur réseau de proximité (famille, amis, connaissances de proximité) et de dynamiser leurs ambitions personnelles. Par ailleurs, il s'agit de fournir à l'élève des connaissances de l'environnement scolaire et professionnel, afin qu'il puisse faire des choix lors des périodes de transition scolaire, mais également tout au long de la vie. De ce fait depuis 2008, les parcours découverte professionnelle concernent l'ensemble des jeunes, visant d'une part à élever le niveau de formation de l'ensemble d'une classe d'âge et d'autre part à éviter les décrochages et sorties précoces du système scolaire. Si comme le stipule la circulaire « parcours découverte métier » (N° 2008-092) « *Cette démarche rompt avec l'approche traditionnelle d'activités scolaires spécialisées en direction de publics spécifiques* » il n'en demeure pas moins que les classes préprofessionnelles (DIMA et 3^{ème} PFP) s'inscrivent de façon plus intensive dans cette perspective d'éducation à l'orientation qui vise, au-delà des connaissances sur les professions, la réalisation d'un projet professionnel et l'élaboration d'un choix de métier dans la formation

²⁶ Voir la circulaire N° 2008-092 DU 11-7-2008, relative à l'orientation et au « parcours découverte des métiers et des formations » <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/29/MENE0800552C.htm>

professionnelle initiale. Les modules de découverte professionnelle participent à l'éducation à l'orientation à travers l'appréhension de la réalité des métiers et sont sensés favoriser la prise de conscience des choix d'orientation que les élèves auront à effectuer en fin de 3^{ème}. A travers une approche individualisée, il s'agit de mieux appréhender le besoin de l'élève et de l'aider à construire un projet personnel, en s'appuyant sur l'activité, les réalisations et la pratique favorisant la dynamique de projet à travers une approche de l'orientation par l'expérience directe et concrète des métiers.

1.4.3 Spécificité du DIMA : « l'apprentissage » de l'alternance Ecole-Entreprise

La pédagogie au sein du DIMA s'articule autour de l'alternance entre CFA et stages²⁷ en entreprise, dont les modalités d'organisation restent fixées par les établissements d'accueil. Les phases d'alternances et de formations, diffèrent suivant les établissements. Néanmoins, nombre d'établissements mettent en place une alternance progressive, visant à une entrée progressive dans l'univers de l'entreprise. Ainsi, il peut s'agir en début d'année d'une alternance comprenant trois semaines en centre de formation et une semaine en stage pour arriver en fin d'année à trois semaines en entreprise et une semaine en formation, ce qui correspond au rythme d'alternance de l'apprentissage. Dans d'autres établissements, l'alternance peut se dérouler sur une semaine, avec un rythme de deux jours en formation et trois jours en entreprise. Néanmoins, les stages en entreprise se déroulent sur une période annuelle de huit à dix-huit semaines au plus. Ces stages sont à considérer aussi comme support d'acquisition des compétences du « socle ». La pédagogie adaptée aux besoins de l'élève s'inscrit dans l'immersion et l'apprentissage en entreprise à travers la réalisation de stages. Ces stages permettent d'une part de sortir l'élève de son contexte habituel en l'immergeant dans un environnement qu'il découvre. D'autre part, l'élève découvre les divers métiers d'une entreprise, les rapports hiérarchiques entre les individus, les liaisons tâches-niveaux de formation ainsi que les savoirs et savoir-faire sociaux. L'immersion dans un « *microcosme professionnel permet au jeune de confronter ses représentations avec la réalité du terrain et donc contribue à la construction de choix éclairés* » (Aicart, 2001, p.57).

Les stages peuvent s'articuler autour de deux grands axes, définissant les modalités d'accueil en entreprise.

²⁷ Les stages en entreprise sont règlementés par la circulaire N°2003-134 DU 8-9-2003 relative aux modalités d'accueil en milieu professionnel d'élèves mineurs de moins de seize ans : <http://www.education.gouv.fr/bo/2003/34/MENE0301440C.htm>

D'une part, **les stages d'initiation** qui ont pour objectif de permettre aux élèves de découvrir différents milieux professionnels afin de développer leurs goûts et aptitudes et de définir un projet de formation ultérieure. Ils s'adressent aux élèves dont le programme d'enseignement comporte une initiation aux activités professionnelles, notamment les classes de CLIPA, proposant une alternance dès la 4^{ème} et aux élèves scolarisés sur le DIMA. Les élèves peuvent effectuer des activités pratiques variées, et sous surveillance, des travaux légers autorisés aux mineurs par le code du travail. Ils ne peuvent accéder aux machines, appareils ou produits dont l'usage est proscrit aux mineurs par le code du travail.

D'autre part, **les stages d'application** qui sont prévus dans le cadre d'une formation préparatoire à une formation technologique ou professionnelle. Ils ont pour objectif de permettre aux élèves d'articuler les savoirs et savoir-faire acquis dans l'établissement scolaire avec les langages techniques et les pratiques du monde professionnel. Les stages d'application concernent un ensemble d'élèves scolarisés au collège dans les sections adaptées (SEGPA, EREA) ainsi que dans le cadre des dispositifs de préapprentissage dès la 4^{ème} (CLIPA, DIMA, 4^{ème} Alternance).

Outre les stages, l'enseignement général²⁸, relatif au socle commun, doit occuper au moins 50% du temps des élèves afin de laisser à l'issue de l'année du DIMA des possibilités de réorientation vers le cursus général ou la formation en lycée professionnel.

Les élèves sont suivis au cours des stages par deux tuteurs : un tuteur pédagogique lié à l'équipe éducative des CFA ainsi qu'un tuteur professionnel lié à l'entreprise d'accueil.

Si les stages dans le cadre du DIMA permettent d'expérimenter l'entreprise et le métier, ils sont aussi le lieu, plus implicite, d'une première sélection et évaluation, validant la signature d'un contrat d'apprentissage par l'entreprise. Au-delà du choix de métier, il s'agit également de trouver un contrat qui reste néanmoins soumis à l'offre et à la demande locale, au réseau professionnel familial voire à des opportunités ou des propositions liées aux rencontres sur le terrain mais qui ne correspondent pas au projet initial du jeune (Jacques, 2013 ; Moreau, 2003, 2008). De ce point de vue, si l'entrée en DIMA s'inscrit dans un parcours diversifié sous-statut scolaire, l'entrée en apprentissage relève d'un autre processus plus complexe et soumis au critère du marché de l'emploi.

²⁸ Comme le stipule le Bulletin officiel n°5 du 3 février 2011 concernant le DIMA, les enseignements se répartissent de façon suivante : 50 % (environ 15 h) sont consacrés aux disciplines générales ; 30 % (environ 9 h) aux enseignements technologiques et aux activités pratiques à caractère professionnel ; 10 % aux activités individualisées (informatique, recherches, renforcement disciplinaire, etc.) ; 10 % (environ 3 h) aux activités de découverte des métiers et à l'élaboration du projet professionnel.

Cette dimension positionne le préapprentissage comme un dispositif d'insertion professionnelle sous-statut scolaire impliquant le passage de l'état de collégien à celui d'apprentis. Cette « antichambre » (Périer, 2008) entre la fin du collège et l'entrée dans le monde du salariat fait du DIMA un dispositif spécifique, venant rompre avec la scolarité de façon plus « radicale » que les élèves de 3^{ème} PFP se destinant au lycée professionnel. De ce point de vue, il tend à la gestion de la difficulté scolaire (Zamora, 2012) à travers la mise en place d'une relation forte entre école et entreprise, positionnant l'école dans une convention professionnelle (Bernard, 2009 ; 2011).

De ce point de vue, le DIMA s'inscrit comme un dispositif préprofessionnel « atypique », en marge d'une scolarité « classique », posant la question des spécificités sociales et scolaires de son public.

1.5 Qui sont les pré-apprentis ? Caractéristiques socio-biographiques

L'enseignement professionnel initial constitue un objet d'étude scientifique « marginalisé » pouvant s'articuler à une certaine « dévalorisation symbolique et matérielle » (Palheta, 2012, p.2) dont souffre son public majoritairement d'origine populaire. Dans le même sens, l'objet d'étude « enseignement professionnel initial et ses élèves » est victime, dans le champ des recherches en sciences humaines, d'un certain « ethnocentrisme » (Moreau, 2003, p.9) dont le centre de gravité s'articule souvent à la figure du « bon élève et de son parcours ».

Ainsi, si la formation professionnelle initiale reste un champ de recherche peu investi en sciences humaines, « l'antichambre de la formation professionnelle », notamment le préapprentissage et son public, constitue une minorité très peu étudiée, et souffre d'un « désert » scientifique et d'un morcèlement statistique, qu'il convient de reconstituer en s'appuyant sur un ensemble d'études, impliquant les « pré-apprentis ²⁹ » ou à défaut le « public atypique ³⁰ », ou encore « classe spéciale », voire « classe d'adaptation » (Catheline, 2012, p.307). Les « classes atypiques » ou « classes spéciales » regroupent un public hétérogène, qui trouve une certaine homogénéité dans les « conditions de scolarisation en principe adaptée au sein même de l'école, pour des publics jugés soit temporairement ou partiellement en incapacité de suivre

²⁹ Il est à noter que le terme de « pré-apprentis » et ses synonymes (élèves de DIMA, classe de CPA) regroupe les élèves scolarisés sur les dispositifs préparatoires à l'apprentissage, qui constituent le public de cette étude.

³⁰ Nous utiliserons le terme « atypique », « public atypique », « classe atypique », « dispositif atypique » ou encore d'autres synonymes, « classe spécialisée », « classes passerelles » pour désigner l'ensemble des classes, sous statut scolaire, qui ne rentrent pas dans le cadre du cursus « classique ». Si ces classes comprennent les élèves en « préapprentissage », elles rassemblent d'autres élèves allant de l'enseignement différencié à l'enseignement adapté.

un cycle et/ou un rythme normal » (Dhume, Dukie, Chauvel & Perrot, 2011, p.170) ou encore dans un avenir scolaire principalement « destiné » à la formation professionnelle initiale (Palheta, 2012).

1.5.1 Les pré apprentis : des collégiens « minoritaires »

Si en 1976-1977 les classes de CPPN et CPA accueillait près de 11,5% des effectifs de 4^{ème} et 3^{ème}, soit environ 180 000 élèves, leurs effectifs se sont considérablement « amenuisés » aux cours des années. La « pluralité » des structures qui proposent l'accueil des classes de DIMA, l'évolution des dispositifs dans le temps et les modalités d'implantation opèrent une fragmentation des statistiques au plan national. Ainsi, bien que la grande majorité des classes de préapprentissage soient implantées dans les organismes consulaires (CFA) ou associatifs (MFR), il réside des effectifs au sein du premier cycle d'enseignement secondaire général. Cette configuration donne deux relevés statistiques permettant de considérer les effectifs. L'une relevant de l'enseignement du premier cycle du second degré (collège) (MEN-2014, 2014, p.95) et l'autre relevant de l'enseignement en CFA³¹ (MEN-RER, 2014, p.153). Concernant l'enseignement du premier cycle du second degré, si en 1990 les classes préprofessionnelles regroupaient 63000 jeunes, leurs effectifs sont passés à 7900 en 1995. Depuis 2000, les effectifs des jeunes scolarisés dans les classes préprofessionnelles gérées par l'Education nationale restent relativement homogènes. Ainsi, en 2000 les classes de préapprentissage implantées dans les établissements public accueillait 2400 élèves, contre 2000 à la rentrée 2013 (MEN-RER, 2014, p.95). Ces chiffres ne comprennent pas uniquement les élèves de « préapprentissage » mais un ensemble d'élèves scolarisés dans des « classes préprofessionnelles »³² atypiques. Néanmoins, la majorité des effectifs de pré apprentis reste affiliée au CFA où, comme au sein de l'Education nationale, les effectifs de pré apprentis tendent à s'affaiblir dans le temps. A la rentrée 1995 les organismes de formations accueillait 10409 jeunes en préapprentissage contre 6970 à la rentrée 2012 (MEN-RER, 2014, p.153). Concernant la région Midi-Pyrénées, à la rentrée 2012, le nombre d'élèves en préapprentissage s'élevait à 610³³ auquel il faut ajouter 130 élèves relevant de la « filière » agricole, soit un total de 740 jeunes (MEN-RER, 2013,

³¹ Les CFA suivant la définition (RER-MEN, 2014, p. 152-153) regroupe un ensemble d'organismes gestionnaires sous convention avec les régions et sous la tutelle pédagogique du Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur ou encore de l'agriculture.

³² Il est à noter que la définition de classe préprofessionnelle (RER-MEN, 2014, p.94) regroupe un ensemble de classes qui ont évolué au cours du temps (CPPN, CPA, DIMA, CLIPA, ULIS, Classe Relais)

³³ Il est à noter que le questionnaire de notre étude a été administré après la rentrée scolaire 2012-2013 sur 224 jeunes scolarisés en préapprentissage soit environ 30% de l'effectif régional.

p.167) contre 627 (550 et 77 relevant de l'agriculture) en 2013. (MEN-RER, 2014, p.164). A titre de comparaison, les 3^{ème} PFP accueillent en 2012, 4% des élèves de 3^{ème}.

1.5.2 Une Origine sociale « populaire »

« Les élèves placés très tôt en marge du cursus scolaire « normal » appartiennent pour la grande majorité d'entre eux aux milieux sociaux défavorisés » (Herin, 1990, p.17). L'enquête de Herin (Ibid.) montre que l'orientation vers les classes de CPA et CPPN concernaient, à la rentrée 1988, une grande majorité d'enfants d'origine populaire : 50,2% d'élèves scolarisés en CPPN étaient issus de parents ouvriers contre 47 % en CPA, et respectivement 12,2% d'enfants d'employés en CPPN contre 14,2% en CPA. Néanmoins, si de nos jours, le palier sélectif d'orientation en fin de 5^{ème} n'est plus « actif », l'orientation vers les filières préprofessionnelle, désormais prorogée en fin de 3^{ème}, demeure toujours l'apanage des jeunes d'origine populaire. Ainsi, l'analyse de la composition sociale des classes du collège (Palheta, 2012) montre que 3 élèves sur 4 scolarisés sur les classes « atypiques » sont issus des classes populaires et 9 élèves sur 10 ont une origine intermédiaire populaire. On observe également une hiérarchisation au sein même des filières atypiques concernant l'origine des élèves. En effet, les élèves de 3^{ème} SEGPA sont 85,8% à être issus d'un milieu social « populaire » contre 71,9 % pour les classes technologiques. Par ailleurs, suivant le regroupement³⁴ réalisé par le Ministère de l'Education Nationale, la grande majorité des élèves de DIMA scolarisés dans le secteur public, soit 62,3%, sont issus d'une origine sociale défavorisée et 22,5% ont une origine sociale moyenne. Concernant le secteur privé, les élèves de DIMA sont 34,8% à être issus de familles défavorisées, 30,1% moyennes, et 35,1% de milieu sociale favorisé (23,1% Favorisé A et 12% Favorisé B). (MEN-RER, 2014, p.98-99).

³⁴ Favorisée A : chefs d'entreprise de dix salariés ou plus, cadres et professions intellectuelles supérieures, instituteurs, professeurs des écoles. -- Favorisée B : professions intermédiaires (sauf instituteurs et professeurs des écoles), retraités cadres et des professions intermédiaires. -- Moyenne : agriculteurs exploitants, artisans et commerçants (et retraités correspondants), employés. -- Défavorisée : ouvriers, retraités ouvriers et employés, inactifs (chômeurs n'ayant jamais travaillé, personnes sans activité professionnelle) (RER-MEN, 2014, p. 98)

Tableau 1 : Origine sociale des élèves selon les classes fréquentées

Origine sociale	Favorisé	Intermédiaire	Moyenne	Défavorisée
Secteur Public				
3^{ème} générale	20%	12%	27,40%	39,90%
Ulis, DIMA, Classes relais	7,60%	7,50%	22,50%	62,30%
3^{ème} SEGPA	2,20%	5,30%	19,80%	72,60%
Secteur privé				
3^{ème} générale	36,40%	14,40%	30,10%	19,10%
Ulis, DIMA, Classes relais	23,10%	12%	30,10%	34,80%
3^{ème} SEGPA	8,1%	9,20%	30,80%	51,90%

Source : Ministère de l'éducation nationale (MEN-RER, 2014) (*lecture : 62,30% des élèves d'Ulis, DIMA, et classes relais sont issue d'une origine sociale défavorisée*)

De façon générale, la probabilité d'entrer ou de passer dans un dispositif atypique pour un élève d'origine populaire reste plus importante que pour un élève issu d'une famille de classe moyenne ou de milieu favorisé. (Palheta, 2012)

1.5.3 Un public majoritairement masculin

A la rentrée scolaire 2013, les DIMA, dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, accueillait en grande majorité des élèves de 15 ans. Ainsi, 79,2% des élèves avaient 15 ans, 18,1% 16 ans et 2,7% 14 ans. Depuis la rentrée 2012, l'âge légal pour intégrer le DIMA est de 15 ans. En outre, Les dispositifs « préapprentissage » accueillent majoritairement des garçons depuis leur création dans les années 1970. Une étude statistique sur le panel d'élèves de l'année 1976 montre que sur les 80 000 élèves scolarisés en CPA, 35% sont des filles, contre 43% en CPPN et 54% dans le cursus général (4^{ème} et 3^{ème} générale) (Clemenceau & de Virville, 1981, p.28). En 2013, sur le total des 2135 jeunes accueillis dans les dispositifs, 1544 étaient des garçons et 591 des filles. Soit respectivement 28 % de filles et 72% de garçons. Même si ces effectifs regroupent uniquement les DIMA « Education nationale », le public masculin, « majoritaire dans ces classes » (Palheta, 2012, p.49), reste l'apanage des dispositifs préprofessionnels. Il en est de même pour l'enseignement agricole où la part de filles est plus réduite que dans l'Education nationale, avec 19,9% de filles scolarisées dans les DIMA proposés par l'enseignement agricole public et privé (MEN-RER, 2014, p.138).

Il en est de même dans les classes de 3^{ème} PFP ou 3^{ème} DP6 de lycée professionnel. L'option lourde découverte professionnelle 6 heures a accueilli 30876 élèves en 2010, soit 4% de l'effectif de l'ensemble des 3^{èmes}, dont 35,7% de filles. A titre de comparaison, l'option facultative découverte professionnelle 3 heures, proposée en 3^{ème} accueille un public plus féminin. Ainsi, cette option a rassemblé 87065 collégiens en 2010, soit 11,4% des effectifs de 3^{ème}, dont 48,4% de filles. (Ibid.)

Au sein du collège, l'orientation dans ces classes et plus largement le traitement scolaire peut prendre des formes ségrégatives suivant le sexe et l'origine sociale et ethnique. Payet (1997) montre que les orientations précoces au collège, notamment vers les filières professionnelles courtes, s'articule à une « *logique ségrégative* » (Ibid., p.97) se différenciant par le sexe et l'origine ethnique. Ainsi, les publics concernés par les procédures d'éviction précoces ou la scolarisation dans des 'mauvaises' classes sont des garçons d'origine populaire et les populations maghrébines. Par ailleurs, Depoilly (2014) met en perspective cette différenciation dans le traitement scolaire suivant le genre et l'origine sociale. « *Les garçons de milieux populaires et plus précisément ceux issus des quartiers populaires semblent faire partie d'une population scolairement stigmatisée* » (Ibid., p.36). Comme le met en avant l'auteur, bien qu'il n'existe pas de recherche spécifique sur la question, certaines recherches (Bonneroy & Martin, 2002 ; Millet & Thin, 2005) portant sur les parcours des élèves en dispositif relais montrent cette surreprésentation des garçons sur les parcours « atypiques ». A titre d'exemple les dispositifs et ateliers relais ont accueilli en 2012-2013, 74% des garçons contre 26 % de filles (MEN-RER, 2014, p.132).

S'il semble résider une topologie spécifique des trajectoires scolaires des garçons d'origine populaire vers les dispositifs atypiques, la question du genre et de l'origine sociale concerne d'autres problématiques comme notamment « *les processus de rupture scolaire, de décrochage, de déviance scolaire qui, rappelons-le, concerne très majoritairement les garçons de milieu populaire* » (Depoilly, 2014, p.36).

1.6 Trajectoire vers le pré apprentissage : conséquence d'un parcours scolaire inégalitaire ?

1.6.1 Classe atypique : une « douce » exclusion du système scolaire ?

Nombre d'élèves ayant fréquenté un cursus « atypique » entrent dans un processus de déscolarisation et de rupture avec le système scolaire. Ainsi, suivant l'enquête longitudinale « Génération 95 » les élèves scolarisés dans les « classes atypiques » sont 28,1% à avoir

« disparu » du système scolaire cinq ans après leur entrée au collège, contre 7,2% dans le cursus général. Ce chiffre s'élève à 52,6 % six ans après la 6^{ème} contre 12,5% pour les élèves ayant suivi le cursus général (Palheta, 2011b, p.368-369). Ainsi, si ces classes préparent à l'enseignement professionnel, elles constituent également un chemin vers une sortie prématurée du système scolaire. Alors même que leurs objectifs visent la remobilisation des élèves les plus en difficultés, et la prévention du décrochage scolaire, elles ne parviennent pas pleinement à « raccrocher » les jeunes concernés. Concernant la « population » des élèves décrocheurs, une étude (Dardier, Laïb & Robert-Bobée, 2013) a dressé trois profils types d'élèves décrocheurs. Si parmi ces profils typologiques, nous pouvons retrouver un groupe d'élèves (46%) rencontrant des difficultés scolaires persistantes depuis leur entrée en 6^{ème} et qui a redoublé au collège, il existe également un groupe de bons élèves ayant rencontré des difficultés personnelles et un 3^{ème} groupe (21%) d'élèves orientés vers des classes spécialisées³⁵ au sein du collège et cumulant un an de retard à l'entrée en 6^{ème}. Il est à noter que les pré-apprentis représentent 9% de l'échantillon constituant cette typologie. Néanmoins, de façon générale, 37 % des élèves ayant été scolarisés à un moment de leur parcours sur une classe atypique, sont entrés en processus de décrochage scolaire.

1.6.2 Retard scolaire précoce et dispositifs atypiques

De façon générale, l'âge et le retard accumulé durant le parcours scolaire sont autant de variables qui impactent l'orientation vers un cadre pédagogique différencié. Néanmoins, les différenciations entre élèves dans les rythmes d'apprentissage, restent conditionnées par leur origine sociale. Le modèle de régression logistique, incluant un ensemble de variables proposé par Palheta (2012), estime les probabilités d'entrée dans un dispositif « atypique » durant le cursus au collège. Ainsi, les élèves ayant redoublé à l'école primaire ont 7,6 fois plus de probabilités de fréquenter un dispositif atypique que les élèves n'ayant pas redoublé en primaire. Néanmoins, le retard scolaire est à mettre en lien avec l'origine sociale. En effet, 49,3% des élèves d'origine populaire ayant redoublé à l'école primaire ont été scolarisés sur un dispositif atypique, contre 36,6% d'élèves de classe intermédiaire et 23,9% d'origine favorisée. Ces inégalités scolaires liées à l'origine sociale des élèves s'observent dès l'entrée en maternelle et tendent durant le parcours en primaire à s'accroître : « *Année après année, des écarts sociaux modérés mais systématiques s'agrègent, sur un rythme régulier, une accentuation prenant néanmoins place en fin de primaire* » (Duru-Bellat, 2003, p. 5).

³⁵ Cette typologie, « classes spécialisées », regroupe les classes de SEGPA, les classes technologiques au collège, 3^{ème} d'insertion, 4^{ème} d'aide et de soutien et Préapprentissage.

En 2013, à l'entrée au collège si 88,6% des élèves sont « à l'heure » ils sont 11,1% à cumuler 1 an de retard et 0,3% 2 ans. L'observation de l'origine sociale et du genre met en avant un taux de retard plus important chez les élèves, particulièrement les garçons, dont les parents sont inactifs. (MEN-RER, 2014, p.88). Si le redoublement précoce a considérablement décliné durant les 20 dernières années, passant de 22,5% en 1995 à 14,8%, il n'en demeure pas moins qu'il touche les élèves issus des milieux populaires et plus précisément les garçons. Malgré une politique de réduction du redoublement à l'école primaire, voire des approches préventives des « risques d'échec scolaire » impliquant la scolarisation pré-primaire (Antoniou, Varnava-Skoura & Salgado, 2011, p. 211-241), « ciblant les premières étapes du développement de la petite enfance » (Rochex, 2008, p.428), l'école primaire effectue, d'un point de vue sociologique, une première stratification sociale des trajectoires scolaires.

1.6.3 Coursus « éclair » ou le paradoxe de l'anti-redoublement

De façon générale, si le redoublement n'est pas à mettre systématiquement en lien avec l'entrée en formation professionnelle initiale, il contribue à façonner des cohortes d'élèves potentiellement disposés scolairement et socialement à intégrer la formation professionnelle. (Palheta, 2011b). En effet, sur l'ensemble des élèves qui redoublent, 60% des élèves de milieu favorisé intègrent un cursus général alors que les élèves d'origine populaire ne sont que 26,1%. Ainsi, l'entrée dans l'enseignement professionnel représente 28,7% des redoublants des jeunes issus de milieu favorisé contre 61,1% des classes populaires. Si le redoublement a pour objectif pédagogique l'optimisation des performances scolaires ainsi que le souci du devenir et du bien-être des élèves (Cosnefroy & Rocher, 2005) il fait aussi figure de relégation sociale, en « impactant » les trajectoires scolaires des élèves d'origine populaire. Néanmoins, au sein de cette population « redoublante » les élèves scolarisés dans des parcours atypiques, s'inscrivent paradoxalement dans une autre dimension. En effet, Palheta (2012) montre que les élèves passés dans les classes « atypiques » redoublent moins que les élèves du cursus « classique ». Ainsi, les élèves des classes atypiques au collège sont 7,3% à redoubler contre 28,6% dans le cursus général. Ce constat soulève le dessein de l'institution scolaire de se « débarrasser » le plus rapidement possible de ces élèves en réduisant considérablement les redoublements, tout en dissociant élèves des classes atypiques et du cursus général, afin de ne pas « compromettre » la scolarité des élèves des classes « classiques ». Malgré l'évolution des dispositifs depuis les années 1980, Chevalier (1986) mettait en avant que si les résultats scolaires « faibles » constituaient un critère d'orientation dans les classes atypiques (CPPN, CFA) d'autres facteurs entraient en considération comme le « *rejet scolaire* » ou les « *comportements perturbateurs* »

(Ibid., p.42). Est-ce que le rapport complexe de ces élèves avec l'institution est à l'origine de leur passage « éclair » au collège, marqué contrairement aux autres collégiens par peu de redoublements malgré les difficultés scolaires importantes ?

1.6.4 L'entrée en 6^{ème} : rupture majeure d'une trajectoire préprofessionnelle

De façon générale, les disparités individuelles de niveau scolaire entre élèves, en se basant sur les tests standardisés en Français et Mathématiques effectués lors de l'entrée en 6^{ème}, montrent une étroite corrélation entre réussite scolaire à l'entrée en 6^{ème} et trajectoires des élèves. (Palheta, 2012).

Bien qu'il n'explique pas totalement la disparité des élèves à l'entrée en 6^{ème}, le niveau social des élèves reste lié au niveau scolaire. Ainsi, à niveau scolaire identique, le poids de l'origine sociale dans l'orientation vers les « dispositifs atypiques », reste majeur. Sur une cohorte d'élèves ayant les mêmes résultats scolaires à l'entrée en 6^{ème}, la probabilité de scolarisation ou le passage sur un dispositif différencié reste « stratifié » socialement. A niveau égal, 55,4% d'enfants d'origine populaire ont côtoyé des classes « atypiques » contre 37,7% des élèves de classes intermédiaires et 29,1% pour les jeunes issus de famille favorisées. Même s'il existe un « jeu » entre réussite scolaire et trajectoire scolaire au collège, l'entrée en 6^{ème} marque un processus de creusement des inégalités relatives aux acquisitions des élèves qui est à mettre en lien avec l'origine sociale des élèves. « *On a pu estimer que le collège « produisait » en deux ans plus d'inégalités sociales de résultats que toute la scolarité antérieure* » (Duru-Bellat, 2003, p.5).

Si l'entrée en préapprentissage, reste « impactée » par l'origine sociale et la réussite scolaire quelles représentations sont liées à cette orientation ? Qu'est-ce que ce changement implique pour ces élèves ?

1.6.5 Le sens de l'orientation vers le préapprentissage

Peu d'auteurs, à notre connaissance, se sont intéressés au sens de l'orientation chez des pré-apprentis. Nous pouvons néanmoins mettre en avant les travaux de Périer (2008, 2010) en France et de Zittoun (2006) en Suisse.

L'étude de Périer (2008), réalisée par entretiens semi-directifs auprès de 15 jeunes entrés en préapprentissage, « *antichambre d'un parcours conduisant à la préparation d'un Certificat d'Aptitude Professionnelle* », montre que cette orientation précoce, bien que « proposée » par l'institution, induit des remaniements, qui positionnent les jeunes dans un « *succès subjectif à*

l'intérieur d'un échec objectif qui l'englobe » (Périer, 2008, p. 244). Les pré-apprentis trouvent un sens dans le fait d'avoir un « métier », d'être « autonome », préférant la pratique à l'aspect théorique reflétant par là-même un désamour pour l'école décrit dans de nombreuses études (Moreau, 2003 ; Périer, 2008). Périer souligne que les pré-apprentis trouvent dans cette valorisation du « travail », de l'expérience, l'idée d'un « *ethos populaire et masculin en particulier, valorisant le travail et le faire, l'acquisition de compétences tout autant que les conduites où l'on ne ménage pas ses efforts ni sa peine* » (Périer, 2008, p. 253). L'orientation vers le préapprentissage permet à certains jeunes en renonçant aux promesses de l'institution scolaire et ses diplômes, de trouver dans ce mode de formation une revalorisation et un étayage identitaire construit autour de la socialisation dans des familles populaires. Dans le même sens, l'auteur montre que ce changement, marque une rupture avec l'expérience scolaire antérieure. En effet, alors que le collège constituait une impasse, ce changement vient dans un premier temps revaloriser l'image et l'estime de soi des élèves. Si cette orientation est une voie dictée par l'institution scolaire aux élèves les plus en difficultés, elle permet de rompre avec une scolarité collégienne stigmatisante, cette rupture permettant de dessiner l'esquisse d'un projet, voire d'un avenir. Néanmoins, dans cet avenir la représentation de la réussite en préapprentissage semble « néantisée » au profit de l'évitement du pire qu'est l'exclusion du système scolaire et prend valeur de privilège (Périer, 2007), de « roue de secours » ou encore de deuxième chance (ibid.). L'orientation dans cette perspective s'apparente à une « éviction salutaire » dont le paradoxe s'articule entre réel de l'échec scolaire et ses stigmates et remaniements identitaires positifs permettant l'embryogénèse d'un avenir dans l'espace d'un présent pré apprenti.

Zittoun (2006), à travers une approche compréhensive, analyse les effets du dispositif de préapprentissage sur des élèves « non promus » ou n'ayant pas d'affectation à la fin de leur scolarité obligatoire. L'étude du dispositif de la « dernière chance » et de son efficacité à intégrer des jeunes en voie de « marginalisation » vers une formation en apprentissage s'étaye autour de plusieurs niveaux d'analyse. En effet, les analyses réalisées se structurent autour d'une approche permettant de décrire dans un premier temps le contexte à la fois historique et idéologique du dispositif, ainsi que le cadre socio-relationnel rendant compte de la prise en charge institutionnelle des élèves. Dans un second temps, l'analyse se centre sur les relations interpersonnelles et les situations pédagogiques qui se nouent au sein du dispositif et un dernier niveau d'analyse, plus « clinique » se centre sur le discours des élèves et la description subjective de la transition qu'opère le dispositif pour ces jeunes. La méthodologie utilisée

combine analyse d'informations documentaires et d'archives, entretiens semi-directifs, observation structurée des situations et des interactions en classes mais également une observation flottante permettant l'immersion dans l'implicite des situations. Dans le même sens, l'ensemble des acteurs impliqués, équipe pédagogique (direction, formateur, administratif) et élèves ont été sollicités. Ainsi, l'ensemble du matériel recueilli a fait l'objet d'analyses de contenu, de comparaison et recoupement à travers « *la triangulation des perspectives et des données* » (Zittoun, 2006, p.22) permettant de tracer une image globale du système. Les principaux résultats montrent que si l'orientation vers le dispositif d'insertion oscille entre obligation institutionnelle ou parentale et « dernière chance » pour des élèves en grandes difficultés, il permet néanmoins à une grande majorité d'élèves d'intégrer une formation par apprentissage. Ainsi, si le dispositif œuvre pour l'insertion des jeunes dans l'univers professionnel, il crée à travers sa structure pédagogique les conditions d'un changement propice à « l'accrochage » dans la sphère professionnelle. Le préapprentissage apparaît dans cette perspective comme un espace transitionnel permettant aux adolescents de se « *remettre à jouer, à rêver, à changer* » (ibid., p.178) dans un lieu à la fois protégé des difficultés de la vie professionnelle adulte tout en permettant néanmoins un passage du rêve au déclic, déclic pouvant se lire dans l'épreuve de la réalité sociale et économique qui guide l'orientation, le choix d'un métier, ou plus généralement l'entrée dans le monde du travail. Le préapprentissage au-delà de sa pédagogie différenciée et l'entrée dans l'univers de l'entreprise qu'il permet, s'articule également à une « épreuve » développementale adolescente permettant la découverte de l'« *être adulte* » (ibid., p.148). C'est dans cette perspective psychosociale, à la fois structurelle, liée au apport de la formation, et développementale, que l'auteur analyse les conditions de réussite du dispositif d'insertion qu'est le préapprentissage dans le contexte Suisse.

Ces résultats, montrent que l'orientation vers les dispositifs atypiques au collège ne résulte pas uniquement des difficultés scolaires rencontrées par les élèves d'origine populaire, mais implique également un processus de « tri social » (Palheta, 2012, p.50) ou encore de « relégation douce » (Payet, 1997, p.167).

Si la formulation d'un projet vers des études courtes reste un processus étroitement lié à des déterminants scolaires et sociaux (Zaffran, 2004), peut-on faire l'impasse de l'élaboration par le sujet d'un choix d'orientation délibéré vers le dispositif DIMA ? L'orientation vers le préapprentissage est-elle uniquement une proposition de l'institution scolaire issue des « pourparlers » entre institution et familles permettant de préparer les élèves d'origine populaire

les plus en difficultés à l'acceptation de cette orientation ? (André, 2012 ; Delay, 2011 ; Duru-Bellat, 1988 ; Périer, 2008). A l'inverse, l'orientation vers le DIMA s'articule-t-elle à un choix délibéré, sous-tendant un attrait pour la formation professionnelle par apprentissage ? Autrement dit, l'entrée en DIMA résulte-t-elle d'un processus, dont le champ de force purement externe, oriente l'élève, ou s'agit-il d'un processus interne au sujet, articulant ses intentions d'avenir scolaire dans ce dispositif atypique ?

Ces questions ne peuvent trouver une réponse « binaire » et il convient d'analyser les différents modèles sociologiques et psychologiques qui sous-tendent l'élaboration des intentions d'avenir chez les élèves. Il s'agit de comprendre, au-delà des déterminismes, comment un sujet élabore des préférences et des projections spécifiques voire « accepte certaines orientations plus ou moins imposées » (Huteau, 2007a, p.317) ou encore les construit en lui donnant des significations spécifiques.

Chapitre 2. L'orientation comme processus de décision

L'orientation scolaire peut se définir comme « *l'ensemble des facteurs psychologiques, psychosociaux et sociaux qui font que les jeunes scolarisés sont affectés à certaines filières de formation plutôt qu'à d'autres* » (Huteau, 2007a, p.316). S'il existe un ensemble de possibles professionnels pour un individu, les choix d'orientation restent, dans le système scolaire français, un processus validé par l'institution scolaire suivant la position de l'élève dans ce dernier. Si les choix peuvent être imposés, s'articulant à des déterminismes scolaires et sociaux ou émanant de la décision du sujet, ils restent néanmoins relatifs à un « *processus de sélection* » (Huteau, 2007a, p.316).

Quels sont alors les processus psychologiques et sociaux susceptibles d'expliquer l'orientation vers le DIMA ?

Dans ce chapitre, nous examinons dans un premier temps l'apport des travaux de la sociologie de l'éducation qui appréhendent l'orientation dans une perspective macrosociologique centrée sur l'analyse des déterminants sociaux des trajectoires scolaires individuelles. Dans un deuxième temps, nous nous centrons sur l'analyse des différents modèles psychologiques susceptibles d'éclairer les différences individuelles qui président à la construction des projets professionnels et les processus de choix et de décision relatifs à l'orientation.

La psychologie de l'orientation comporte une « multiplicité de modèles concurrents ou complémentaires » (Guichard & Huteau, 2006) proposant à la fois des concepts théoriques mais aussi, une psychologie « pragmatique » visant à l'accompagnement que nous pouvons qualifier de « psychologie du conseil en orientation ».

Il ne s'agit pas ici d'avoir une approche exhaustive de l'ensemble de ces approches mais de mettre en perspectives les modèles que nous avons jugés les plus pertinents pour éclairer notre question de recherche.

2.1 L'espace social du choix d'orientation : les apports de la sociologie

Dès la fin des années 1960, les travaux pionniers de Bourdieu & Passeron, 1970 ont mis en perspective l'existence d'une corrélation entre trajectoire scolaire des élèves et position sociale des familles. De ce point de vue, la position et les trajectoires scolaires des élèves sont en étroite relation avec celles des parents dans la hiérarchie sociale. Ainsi, si l'entrée précoce vers les classes « atypiques » (Agulhon, 1998 ; Duru-Bellat, 1988 ; Duru-Bellat & al., 1992 ; Palheta, 2012) reste conditionnée par l'origine sociale de l'élève elle s'inscrit de façon plus large dans un processus de reproduction sociale et culturelle inégalitaire (Merle, 2000). L'ancrage social majoritairement d'origine populaire et les coordonnées des trajectoires scolaires des préapprentis, tendent à faire apparaître ces élèves comme des vaincus de la compétition scolaire (Dubet, 2004) voire des exclus de l'intérieur (Bourdieu & Champagne, 1992).

Au sein du système scolaire Français, « l'échelle de répartition » des élèves représentée par la « note » conditionne les possibles d'orientation des élèves, « *le lien entre la note et l'orientation est particulièrement fort* » (Duru-Bellat, 2002, p.61). L'entrée vers les filières professionnelles reste majoritairement l'apanage des classes populaires (Palheta, 2011a). Néanmoins, à moyenne comparable, « *les enfants d'ouvrier ont tendance à bifurquer de manière plus précoce vers des formations professionnelles courtes* ». (Duru-Bellat, 2002, p.77). De même, l'entrée en 3^{ème} et 4^{ème} technologiques, à niveau égal, représente 2% chez les élèves d'origine favorisée contre 20% pour les élèves d'origine populaire (ibid.). Néanmoins, d'autres des facteurs externes peuvent influencer les trajectoires scolaires, notamment « l'effet d'établissement » (Cousin, 1998, Dubet et al, 1989, Duru-Bellat & Mignat, 1993), l'origine ethnique (Caille, 2007) ou le genre (Baudelot & Establet, 1992 ; Duru-Bellat, Jarousse, Labopin & Perrier, 1994 ; Vouillot, 1999).

Ce constat fait l'objet d'une controverse entre des chercheurs qui, dans la lignée des travaux de Bourdieu, insistent sur l'existence de déterminants socio-économiques contraignant fortement les choix d'études (sexe, origine sociale, contexte) et d'autres qui se centrent davantage sur l'acteur perçu comme étant capable de développer des stratégies, au travers de ses choix d'options, de filières et d'établissement (Boudon, 1973).

S'inscrivant dans le paradigme de l'individualisme méthodologique, Boudon (1973), propose un modèle théorique des processus de décision scolaire fonctionnant à partir de la position de l'individu dans l'espace social. Les trajectoires dans l'espace scolaire sont pensées comme

relevant des conduites conscientes des acteurs, qui effectuent des choix d'orientation optimaux et rationnels, pouvant être définis en termes de coût, d'avantage et d'inconvénient³⁶. L'auteur propose un modèle complexe de l'orientation scolaire construit autour de 13 propositions. De façon générale, à chaque alternative ou palier d'orientation induit par le système scolaire, l'élève va devoir prendre des décisions qualifiées en termes de survie/non survie, construite autour d'un calcul stratégique³⁷ en termes de degrés (fort ou faible) relatif au risque, coût, bénéfice et d'utilité pour l'élève, au regard de son appartenance sociale. Dans ce modèle il existe une orientation scolaire « idéale » permettant, à degré de risque donné, de maximiser l'utilité, tout en bénéficiant d'un coût optimum. Cette approche nécessite de penser les inégalités sociales, non en termes de reproduction sociale et de domination idéologique produite par le système scolaire (Bourdieu & Passeron, 1970), mais en terme de stratégie des acteurs. Boudon analyse à partir du microsociologique, le phénomène macrosociologique plus large d'inégalité sociale ou plus spécifique comme l'auto-éviction des jeunes issus des classes populaires. Cette conception du choix scolaire, d'inspiration libérale centrée sur les libertés individuelles et sur le « jeu » dont les acteurs disposent, pose la question de sa mise en pratique chez les jeunes en difficultés scolaires. Il s'agit pour l'élève d'élaborer une stratégie complexe, dont l'analyse relève d'une ingénierie de « haut niveau » « *que l'on ne rencontre pas chez tout le monde* » (Guichard & Huteau, 2006, p.113) doublée d'une conscientisation sociologique sur la division sociale du travail. Cette approche stratégique du choix d'orientation stipule un élève « joueur d'échec », avec néanmoins une différenciation majeure dans la répartition équitable des pièces sur le damier en début de partie, permettant de resignifier l'élève de : « joueur d'échec scolaire ».

Certains les travaux analysant l'orientation vers la formation professionnelle, mettent l'accent sur les processus « *d'auto-éviction* » (Palheta, 2012, p.54) mis en œuvre par les classes populaires lors des procédures d'orientation, voire dans le choix d'options³⁸ lors de la scolarité au collège. Si les demandes d'orientation scolaire restent à l'initiative des familles, elles sont

³⁶ Ainsi, par exemple nous pouvons imaginer que pour un élève de famille modeste, entrer en DIMA à 15 ans peut relever d'une stratégie consciente pour des études courtes permettant d'entrer en apprentissage à 16 ans. Ce choix peut être justifié par plusieurs raisons : les gains, non négligeables pour une famille modeste, que permet l'apprentissage, la validation d'une qualification professionnelle, l'optimisation des possibilités d'insertion professionnelle tout en évitant ainsi les risques de chômage et du danger qu'il constitue pour une famille modeste.

³⁷ Outre l'appartenance de classe, d'autres facteurs entrent en jeu dans le calcul tel que l'âge, la réussite scolaire, redoublement, retard accumulé...

³⁸ Lors de l'entrée en 6^{ème}, le choix des langues ou des options reste marqué socialement : à titre d'exemple, le choix de l'Allemand en première langue concerne 26% des enfants d'enseignant, il représente seulement 8 % du choix des élèves d'origine populaire. Il en est de même pour le latin, qui en 5^{ème} est choisi par 39,5% d'élèves de classes favorisées contre 14,6% dans les catégories défavorisées.

différenciées suivant le milieu économique et culturel, déterminant par là-même le champ des probables scolaires. Ainsi, la valeur accordée au diplôme ou à la scolarité et le souhait concernant les études courtes ou longues pour leurs enfants varie en fonction du niveau d'instruction, des diplômes et du milieu social des parents (Duru-Bella, 2003). Concernant les demandes d'orientation, il existe une hiérarchie des vœux relative aux trajectoires scolaires suivant l'origine sociale des élèves. En effet, les familles les plus favorisées forment des vœux plus ambitieux que les élèves d'origines sociales intermédiaires et *ceteris paribus*, que les familles d'origine populaire³⁹. Si l'entrée dans les filières préprofessionnelles au collège constitue une pré-orientation « dérogatoire » marquée par des variables objectives, elle questionne néanmoins sur le processus de choix, notamment des acteurs (familles, jeunes). Outre l'origine sociale, cette auto-sélection est également marquée scolairement. Ainsi, si l'on observe une forte diversité des vœux des élèves scolairement moyens, les choix et les ambitions des familles restent homogènes selon que l'élève est scolairement fort ou faible. Autrement dit, les élèves scolairement forts feront des vœux ambitieux et les élèves faibles des choix modestes⁴⁰. De façon générale, si d'autres facteurs tels que l'âge ou le retard accumulé conditionnent à la baisse les « ambitions » des familles, l'auto-sélection reste néanmoins plus sévère chez les élèves moyens-faibles d'origine populaire (Duru-Bellat, 2003). Ce « rapport » statistique peut être interprété comme une auto-exclusion des élèves des classes populaires, structurée autour du degré d'ambition scolaire, qui différencie, à note égale, les élèves défavorisés et favorisés (Ibid.).

La demande familiale permet d'expliquer en partie le sort « réel » du destin scolaire d'un élève, dans la mesure où les conseils de classe tendent à satisfaire les demandes familiales⁴¹ (Palheta, 2012). Néanmoins, si les demandes familiales des élèves d'origine populaires s'articulent à ce qui pourrait être perçu comme un « manque d'ambition », les conseils de classe valident le plus souvent les vœux formulés par les familles. Les équipes éducatives ne tendent pas à réguler des inégalités entre élèves favorisés et défavorisés de niveau équivalent, mais visent à les rendre légitimes (Bourdieu, 1989). Si ce constat peut trouver des explications sociologiques dans le rapport de distanciation entre classes sociales (élèves d'origine populaire/professeur), voire dans des logiques et des représentations implicites qui participent aux décisions d'orientation

³⁹ Par exemple, pour une moyenne au contrôle continu du brevet se situant entre 0 et 8, 54,4% des familles favorisées demandent l'enseignement professionnel court contre 90,1% des familles d'origine populaire. Dans le même sens, pour les élèves ayant 9 de moyenne au contrôle continu du brevet, 66% des familles de cadres demande une orientation en cycle général long en fin de 3^{ème} contre 18% des élèves des familles populaires (Palheta, 2011b).

⁴¹ Concernant les parcours prépa-professionnels au collège, en 2013, sur les 568 849 élèves de 4^{ème}, 5,1% demandent à intégrer une 3^{ème} prépa-pro, soit 29 017 élèves contre 0,76% sur les DIMA soit 4 331 élèves (MEN-DEGESCO, 2013, p.8).

(André, 2012), il n'en demeure pas moins que les élèves des classes populaires présentent dans cette perspective un « handicap » les amputant d'une trajectoire académique. Au-delà du rapport différencié à l'école suivant l'origine sociale, pour Palheta (2012), cette différence « d'ambition » des élèves, relative aux choix d'orientation est à percevoir dans l'intégration chez les élèves défavorisés, des inégalités de scolarisation construites dans le passé scolaire, laissant à la voie générale et « académique » un espace peu probable. L'auto-éviction s'inscrit dans un rapport de domination sociale, conduisant les classes dominées à s'auto-exclure, là où les classes dominantes célèbrent leur autopromotion, dans un système institutionnel historiquement structuré par et pour les classes dominantes. Dans cette perspective « conflictualiste », l'école est perçue comme un « outil », non pas de partage des valeurs, mais de pouvoir et de contrôle social des groupes dominants permettant ainsi de reproduire de façon horizontale et légitime les hiérarchies sociales. L'école n'est pas un objet d'émancipation des individus mais de contrôle social qui sous-tend l'existence d'une idéologie dominante (Althusser, 1970 ; Baudelot & Establet, 1992 ; Bourdieu, 1994). Pour reprendre les termes de Baudelot & Establet (1975), l'orientation pourrait se définir comme l'axe de césure entre générations, dont la fonction s'inscrit dans la division des classes sociales : l'une destinée à la bourgeoisie et l'autre dont le destin est d'intégrer le prolétariat.

Si certains courants de la sociologie interprètent l'inégalité des trajectoires scolaires en termes d'auto-sélection des élèves des classes populaires, cette approche pose la question, de la conception du sujet qu'elle étudie et du déterminisme social dans lequel elle enferme les élèves d'origine populaire. L'élève orienté vers la formation professionnelle est un sujet à qui il « manque » un objet (ambition, proximité culturelle avec l'école, compétences cognitives...) qui lui aurait permis de réussir dans un parcours scolaire idéal, généraliste et élitiste. *A contrario*, la formation professionnelle est définie à partir d'une norme sociale qui l'envisage comme une scolarisation de second ordre, voire une « sous formation » destinée aux élèves d'origine populaire. De ce point de vue, l'entrée vers la formation professionnelle ne peut être perçue qu'à travers le prisme d'un déterminisme et du handicap affectant les élèves d'origine populaire les conduisant à « *abdiquer en choisissant un destin auquel on les destine* » (Jellab, 2014, p.21). Or ces élèves ne sont pas uniquement des réceptacles passifs et mécaniques d'une doxa dominante parce qu'ils ont à conscientiser leur position sociale « *d'esclave des temps modernes* »⁴², relative aux enjeux des rapports sociaux que ce mode de formation instaure

⁴² Ce qualificatif a été employé par un jeune en préapprentissage lors des discussions de groupes qui sont nées à l'occasion de la passation du questionnaire « Entrer en préapprentissage ». Ce qualificatif met en avant cette idée de domination sociale dont semblent être conscients certains collégiens. Cette idée peut également se percevoir dans certains débats qui ont éclorés, sur la

(déclassement, enfermement des jeunes d'origine populaire dans des positions dominées, perspective d'autonomie limitée). Ils ne manquent pas de ce fait de développer des formes de résistance originale en résonance avec la culture ouvrière (Kergoat, 2006). La formation professionnelle initiale s'inscrit dans le négatif photographique de l'enseignement général, par conséquent toujours pensé en termes de domination et de soumission, au regard des modes d'appréhension de la sociologie de la reproduction (Kergoat & Capdevielle-Mougnibas, 2013).

Si nous ne pouvons nier l'impact de l'origine sociale dans l'orientation vers la formation professionnelle, voire la domination sociale et le traitement inégalitaire des élèves des classes atypiques (Palheta, 2012), la généralisation de ces constats tend à l'enfermement des élèves des classes « populaires » vers une destinée « psychologique » et sociale à la fois passive et déterministe. Ainsi, penser la causalité des trajectoires scolaires en termes d'origine sociale suppose d'appréhender les cursus scolaires de façon linéaire et globale, annihilant par là-même une pluralité de trajectoires scolaires imprévisibles.

N'existe-t-il pas un espace de liberté chez les sujets les conduisant à élaborer des intentions et des choix d'orientation ? Quels sont les processus psychologiques sous-tendant à la construction des choix d'orientation, notamment dans le cadre scolaire ?

2.2 L'espace subjectif : les apports de la psychologie de l'orientation

Se démarquant de l'approche sociologique, d'autres modèles se centrent sur l'analyse des processus psychologiques en jeu dans la construction du choix d'orientation.

2.2.1 Des aptitudes à la quête du soi vocationnel

Les pratiques et théories de l'orientation ont émergé outre-Atlantique, plus précisément à Boston, suite à la création du « Vocation Bureau » par Parsons en 1908. Parsons (1909) élabore la première conceptualisation de l'orientation et son courant, la psychotechnique classique, qui va se développer dans les pays industrialisés après la première guerre mondiale⁴³. Il ne s'agit pas d'une modélisation psychologique mais d'une approche technique rationnelle (tests, procédures standardisées) postulant un individu passif et défini par une expertise extérieure. Le

thématique « être riche et être pauvre » et sur la valorisation de l'argent pour certains élèves, au regard de la société actuelle faisant de l'école un non-sens comme le résume ce texte du groupe de rap » IAM (1997, l'école du micro d'argent) : « Petit frère rêve de bagnoles, de fringue et de thune, de réputation de dur, pour tout ça, il volerait la lune [...] plus de cartable, il ne saurait pas quoi en faire, il ne joue plus aux billes il veut jouer du révolver [...] l'argent lui ouvrirait les portes sur un ciel azur... ».

⁴³ Nous pouvons citer en France Edouard Toulouse ou encore Lahy, Laugier, Piéron, « pionniers » dans l'élaboration de tests d'aptitudes permettant de définir une adéquation aptitudes/métier.

modèle psychotechnique classique reste un modèle descriptif qui ne met pas en avant de processus psychologiques sous-tendant les choix d'orientation. L'individu est perçu comme rationnel, décrit pas des aptitudes (aujourd'hui compétences), mais c'est un sujet qui n'apprend pas et ne s'adapte pas dans son rapport à l'orientation. Il s'agit d'une modèle adéquationniste, dont la position extrême peut laisser penser que les individus sont « *prédestinés pour une profession* » (Guichard & Huteau, 2006, p.37). Cette perspective renvoie à la définition première de « vocation », être appelé de l'extérieur pour conduire une mission, proche d'une conception « divine et religieuse », mais qui dans le sens psychotechnique s'articule à une mission professionnelle, faisant du travailleur un « élu ».

Au milieu du 20^{ème} siècle, cette perspective est supplantée par un nouveau courant qui envisage les choix d'orientation et des professions comme la manifestation de la réalisation de la personnalité de l'individu. Cette conception postule un sujet actif, se dirigeant vers une profession, un projet, lui permettant d'exprimer ses compétences, ses besoins, ses intérêts, ses valeurs. Le sujet peut être appréhendé à travers des traits de personnalité généraux (Big five, Norman, 1963 ; MBTI, Briggs-Myers et Myers, 1985 ; op.cit. par Guichard et Huteau, 2006), des intérêts professionnels et des valeurs (Holland, 1973 ; Roe, 1956). Il s'agit pour la psychologie, voire le psychologue, de mettre en lien des dimensions de la personnalité du sujet avec des activités professionnelles ou des professions. Dans cette approche, les conduites du sujet sont déterminées par des ancrages internes stables, pouvant être innés ou acquis.

Un des modèles les plus emblématiques de cette perspective est le modèle de Holland (1973). Il est à l'origine de questionnaires d'intérêts professionnels⁴⁴ permettant d'appréhender différents intérêts qu'un individu a pour une activité. Les intérêts peuvent être définis comme « *des préférences pour des classes d'activités diverses évoquant des professions ou des groupes de professions* » (Guichard & Huteau, 2006, p.55). La notion d'intérêt trouve ses ancrages théoriques dans les travaux autour de la motivation. L'intérêt « *désigne à la fois le but recherché, l'objet qui intéresse et l'état psychologique suscité par cet objet* » Huteau, 2007b, p.268). Le choix d'une profession, d'une formation s'explique par l'intérêt du sujet pour une activité, lui permettant la satisfaction d'un besoin. Bien que des études montrent une certaine stabilité des traits de personnalité et de comportement chez des enfants (3-6 ans et 10-14 ans), les intérêts se différencient avec l'âge pour atteindre une stabilité vers 15-16 ans. Dans cette approche théorique, l'orientation et l'entrée en DIMA correspondent à cette période de

⁴⁴ Nous pouvons citer l'Inventaire de Personnalité de Holland (IPH), l'Inventaire des Intérêts professionnels de Rothwell-Miller (IRMR), l'outil d'évaluation des intérêts professionnels (Hexa3D) de Vigneau et Cuvillier.

stabilisation et de maturation des intérêts, pouvant être interprété comme un déterminant de la « direction dans laquelle le sujet oriente ses efforts » (Guichard & Huteau, 2006, p.57).

Néanmoins, il s'agit d'une approche structurale qui ne s'attache pas à comprendre la genèse et le développement des intérêts, bien que certaines études (Barak, 1981 ; Barak et al. 1989) en psychologie cognitive du développement se soient centrées sur la question. Par exemple, Roe (1956) développe une théorie structurale proche de celle de Holland (classification des professions en fonction de leurs relations psychologiques) ainsi qu'une approche développementale de l'intérêt axé autour du besoin. Le besoin trouve sa genèse dans l'influence de l'éducation familiale qui va orienter le besoin de l'enfant en termes de satisfaction/frustration. Se centrant sur la hiérarchie de Maslow, cette approche postule que les besoins sont constitutifs du développement de la personnalité (aptitudes, intérêts, motivation, attitudes) qui détermine les choix professionnels. Holland (1973) s'inscrit dans cette logique, envisageant les choix professionnels comme manifestation de la personnalité. Il dégage six dimensions d'intérêts professionnels qu'il va structurer en dimensions de la personnalité ainsi que des types d'environnement de travail. Ainsi, Holland décrit six types de personnalité⁴⁵ : Réaliste, Investigateur, Artiste, Social, Entreprenant et Conventionnel. L'adéquation entre profil psychologique et environnement de travail permet à l'individu de se réaliser et de répondre à ses « besoins ». Pour Huteau (2007b) la théorie de Holland s'articule autour de deux axes : les personnes recherchent des environnements en adéquation avec leur personnalité. Cette adéquation (personnalité/environnement) est pour les individus une source de satisfaction, de réalisation et de stabilité. Si la théorie de Holland peut être perçue comme une *success story* notamment dans les pratiques d'orientation, voire validée par des études longitudinales montrant une adéquation entre intérêts, types de personnalité et filières de scolarisation effectives chez des étudiants (Dupont, Bersier & Müller, 1987), elle semble néanmoins réductionniste, voire schématique. Elle pose question de la définition de types de personnalité à partir d'intérêts professionnels laissant penser le « psychisme » comme découlant d'une activité et d'un environnement professionnel. Par ailleurs, l'approche théorique néglige voire « dissimule » (Huteau, 2007b, p.274), les aspects sociaux et environnementaux, qui se jouent dans l'orientation. De ce point de vue, si le sujet dans le modèle de Holland reste défini par des dimensions psychologiques, il n'existe pas d'ancrages sociaux tels que l'origine sociale, le sexe, les expériences, voire les statuts sociaux des professions. L'intérêt stabilisé très tôt (15-16 ans),

⁴⁵ Par exemple le type réaliste est un sujet qui aime les métiers tels que la mécanique, l'électricité et est décrit comme conformiste, franc, pratique et stable. L'environnement réaliste implique la manipulation d'objets, d'outils, et d'effectuer des activités concrètes demandant des compétences techniques mais pas forcément d'activité sociale.

est le centre de la construction du projet professionnel permettant un gain de motivation pour le sujet. Si l'ancrage théorique développé par Holland reste à la base de la construction de questionnaires d'intérêts, permettant de préciser la réalisation des projets dans le cadre scolaire et professionnel, il n'en demeure pas moins qu'il occulte de nombreux paramètres allant du contexte institutionnel, à l'offre de formation, la position scolaire et les facteurs sociaux et familiaux. Par ailleurs, l'intérêt s'étaye sur des théories du besoin, réduisant l'individu à un ancrage biologique, déterminant les instances d'une personnalité manifeste et réduite à six dimensions. Au-delà des travaux montrant une possible évolution des intérêts à travers les expériences ou les pratiques éducatives familiales (Smart, 1989), cette approche conduit à penser un sujet et son projet d'avenir comme des « objets » enracinés dans une conception biologisante et « innéiste » de l'orientation dans laquelle l'individu a des « besoins » professionnels qu'il doit satisfaire au même titre qu'un besoin naturel.

De plus, l'approche des intérêts de Holland tend à réduire et généraliser, hors contexte professionnel, les dimensions de la personnalité d'un individu. Par exemple, l'entrée en préapprentissage, axée majoritairement sur des métiers manuels tendrait à décrire la personnalité des jeunes comme « réaliste », attirée par des métiers pratiques et définie comme conformiste, franche, honnête, matérialiste, naturelle, persévérante, pratique, modeste et stable. Nous pourrions, avec un peu d'imagination, aisément percevoir dans cette description schématique le personnage de bande dessinée « Bécassine en apprentissage⁴⁶ » qui au-delà de ces qualificatifs sait également « obéir » pour mener à bien son projet d'apprentissage en couture. Cette description questionne sur l'enfermement « psychologique » d'une telle expertise, particulièrement à l'adolescence, période du développement marqué, à l'image d'une chrysalide (Benghozi, 1999), par de nombreux changements. Par ailleurs, ces descriptions des personnalités, questionnent également, sur leur structuration en termes de statut et de rôles sociaux sous-tendus par les professions, au même titre que le diagramme des positions sociales et les styles de vie (Bourdieu, 1979). Dans cette perspective, l'intérêt stable pour une profession, ne pourrait-il pas s'articuler à un handicap ou une éviction « psycho-biologique » ne permettant pas aux élèves de type « réaliste » de s'orienter vers la voie universitaire plus proche du type « investigateur » ?

2.2.2 Sentiment d'efficacité personnel (sep) et motivation

⁴⁶ Pinchon (1919). « Bécassine en apprentissage ». Edition de la semaine de Suzette. Il est à noter que l'édition originale de la Bande dessinée est sortie 7 mois avant la loi Astier de 1919 instaurant des heures de formation obligatoires pour les apprentis.

D'autres approches, plus récentes s'inscrivant dans la psychologie différentielle, se centrent sur la dynamique de pensée, permettant au sujet d'exprimer et de différencier ses préférences et choix professionnels. Ces approches trouvent leur ancrage théorique dans une perspective interactionniste centrée sur l'étude de la personnalité et la psychologie cognitive. Ainsi, visant à dépasser les oppositions exclusivement internalisées (supposées par la psychologie de la personnalité classique) ou externalisées (behaviorisme), l'interactionnisme postule un individu acteur, dont les conduites sont à chercher dans une interaction dynamique entre le sujet et le milieu dans lequel il se trouve (Bandura, 1986 ; Moos, 1987 ; Lent & Hackett, 1987).

De façon générale dans ses approches théoriques, l'individu entretient une relation circulaire avec l'environnement il est à la fois l'acteur qui influence l'environnement et objet d'influence de l'environnement. Dans ce processus d'interaction avec « l'extérieur » le sujet est mû par des buts et des intentions, il est donc acteur de sa conduite, déterminée par des facteurs affectifs et cognitifs. Les significations ou représentations qu'accorde le sujet aux situations qu'il rencontre constituent les éléments moteurs de sa conduite. Le fonctionnement psychologique ainsi que son développement s'inscrivent à la genèse des interactions avec l'environnement, voire émanent d'un processus d'adaptation (Moos, 1987).

Un des systèmes explicatifs de l'orientation scolaire et professionnelle est la Théorie Sociale Cognitive de l'Orientation Scolaire et Professionnelle (TSCOSP) (Lent, 2008) développée par Lent, Brown & Hackett (1994, 2000).

La TSCOSP est ancrée théoriquement dans les travaux de Bandura (1986) à l'origine du développement d'un modèle socio-cognitif mettant en avant le sentiment de compétence, ou encore Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP), comme un des facteurs majeurs, voire un prédicteur, des conduites (comme par exemple l'orientation ou les choix professionnels). Pour Bandura, les individus peuvent être différenciés à travers les cognitions, les représentations qui constituent un « système du soi », développées lors des expériences sociales et des activités. Les cognitions sont à la fois individuelles et partagées socialement et permettent à l'individu d'interpréter l'environnement dans lequel il évolue, mais également de se comparer, de s'évaluer. Elles donnent également une valeur sociale et personnelle aux objets ainsi qu'aux buts que l'individu poursuit. Le SEP, ou la croyance en la capacité qu'un sujet a pour réaliser des activités ou tâches particulières, est une des dimensions majeure de « soi ». Le SEP permet dans cette perspective d'expliquer la force d'engagement et la motivation à l'égard de certains projets, ainsi que les ressentis des individus dans leur rapport à l'environnement. Par ailleurs, le degré de force du sentiment de compétences est déterminé par des éléments à la fois externes

et internes au sujet : Les expériences de succès, l'observation d'autrui, la persuasion verbale, ainsi que l'état émotionnel, sont des facteurs d'influence de la perception de compétence.

Dans la TSCOSP (Lent & al., 1994) outre la notion de sentiment de compétences, deux autres concepts sont centraux : les « attentes de résultat » et le « but » desquels émergent la notion de motivation.

L'attente de résultat peut se définir comme l'espérance ou la représentation à l'égard du résultat d'une action ou de certaines conduites. L'attente de résultats se structure à travers les apprentissages antérieurs (succès, évaluation positive, comparaison à autrui, valorisation, état émotionnel positif dans une activité) et constitue les fondements de la motivation. Elle peut s'articuler autour de facteurs extrinsèques (si j'entre en DIMA, je gagnerais ma vie plus rapidement) ou internes (si je réussis mon stage de menuiserie, je serais satisfait de moi).

Le but désigne la détermination de s'engager dans une activité précise dans l'objectif d'atteindre un résultat particulier. La TSCOP distingue deux types de but, d'une part les buts visant le contenu et les activités (choix de formation) et d'autre part les buts en terme de résultat ou de niveau (réussite) (Lent, 2008). Le but constitue le moteur de l'action des individus sur leur environnement et permet de guider, de diriger et de soutenir leurs conduites dans le temps. Il existe des relations d'influence et de causalité mutuelle⁴⁷ entre les trois variables personnelles : SEP, buts et attentes de résultats. A partir de trois notions de base, la TSCOP construit un modèle circulaire explicatif du processus de choix scolaire et professionnel, notamment dans la détermination des intérêts.

Le postulat est que les intérêts (attractivité pour un domaine particulier) sont déterminés par le SEP construit par rapport à l'activité et par la représentation positive de soi que cette activité va produire. Ainsi, à partir d'un ou plusieurs intérêts ou valeurs, dont le développement est à mettre en lien avec les expériences sociale et familiale antérieures (Lent, 2008), le sujet va construire des intentions d'avenir (buts, projets) ainsi que des actions (moyens) qui lui permettront d'accéder à son objectif (réalisation). Ce processus reste régulé par le SEP et les attentes ; il est à percevoir comme une interaction circulaire et continue permettant la réévaluation du SEP et des attentes, favorisant la cristallisation et la stabilité des intérêts.

, Les concepts clés des théories sociocognitives (SEP, But et Attentes), sont étroitement reliés à la notion de motivation qui peut se définir comme un processus « censé décrire les forces

⁴⁷ Par exemple un élève peut se sentir compétent en « bricolage » et développer des attentes positives à l'égard du métier de menuisier (filiation familiale) et donc s'engager dans un projet de formation professionnelle en DIMA. Dans le même sens, un élève peut être déterminé à quitter l'école et à s'engager dans le DIMA pour apprendre un métier du BTP, l'expérience de terrain (lors de stages d'observation ou d'implication) peut faire naître un sentiment de compétence qui va renforcer, voire faire émerger d'autres compétences et ainsi influencer, par effet de feed-back, son projet de départ.

interne ou externe produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (Vallerand & Thill, 1993, cités par Viau, 2009, p.11). La notion de motivation s'articule autour d'un continuum motivationnel plus ou moins autodéterminé allant de la motivation intrinsèque à la motivation extrinsèque voire l'amotivation (Deci & Ryan, 1985, 1991).

Deci & Ryan (2002) proposent un modèle théorique alliant perception de la compétence (autre terme désignant le SEP) et sentiment d'autodétermination, pouvant se définir comme le degré d'autonomie, de liberté et de responsabilité du sujet dans l'engagement dans une formation. Nuttin (2000) stipule également la fonction du projet et des buts personnels dans l'intensité motivationnelle des sujets ainsi que le rôle du sentiment d'autodétermination dans la persistance et l'engagement dans une formation. Dans le même sens, le modèle de « *l'expectancy-value* » (Eccles & Wigfield, 2002 ; VIE initié par Vroom en 1964) met en avant que les choix professionnels, la persévérance ainsi que les performances, sont liés par la « *valeur ou valence* » (*Value*) (Carré & Gaspar, 2011, p.285) qu'accorde le sujet à la tâche ou au but, ainsi qu'à l'espérance de succès. Concernant le but, ou le projet, la grande majorité des perspectives sociocognitives mettent en avant le poids majeur de la valeur de ce dernier dans le processus motivationnel (Carré & Fenouillet, 2009). Pour Deci & Ryan (2002) le but est également l'élément majeur de l'autodétermination.

Les intentions d'avenirs qu'elles soient scolaires ou professionnelles sont souvent associées à la motivation, mais elles s'inscrivent dans un processus circulaire et continu entre sentiment « d'auto-efficacité », « attente de résultat » (Bandura, 2003), sentiment d'autodétermination (Deci & Ryan, 2002) et « valeurs » accordés au but final (Carré, 2001).

Les modèles sociocognitifs traitant du sentiment de compétence, de la motivation ont fait l'objet de nombreuses « *validations théoriques et empiriques solides* » (Carré & Caspar, 2011, p.284). Le Bastard-Landrier (2005) a montré l'existence d'une corrélation statistique entre perception positive des performances scolaires dans certaines disciplines et formulation des vœux d'orientations⁴⁸. Dans le même sens, Bressoux & Pansu (2003) montrent que l'estime de soi influence de façon significative les résultats scolaires qui, *via* un sentiment de compétence, influence les aspirations professionnelles. Néanmoins, une étude de Dupont, Monseur, Lafontaine & Fagnant (2012), à partir d'une lecture théorique socio-cognitiviste, mettent en avant un faible impact de variables psychologiques dans le développement des aspirations d'avenir des jeunes de 15 ans. Les auteurs, à partir d'une analyse secondaire des données

⁴⁸ Ainsi, par exemple, plus l'élève se sent compétent en français, plus il aura tendance à s'orienter vers un cursus littéraire (Bac L), et vers des cursus scientifiques si la perception du niveau scolaire en mathématiques est positive.

internationales PISA, mesurent l'impact de la motivation sur les aspirations professionnelles des jeunes de 15 ans, au regard des différentes variables psychologiques (l'intérêt pour les mathématiques, l'efficacité personnelle, perception de soi, perception de l'anxiété, motivation instrumentale, l'ensemble structuré autour des mathématiques et de variables socio-biographiques - sexe, établissement, niveau d'étude, origine sociale). Cette étude montre un faible impact des variables psychologiques dans la construction des aspirations professionnelles des jeunes de 15 ans, et met en avant le poids des facteurs sociaux et culturels ainsi que celui de « l'effet établissement » dans la construction des aspirations professionnelles. Concernant ce dernier point, les auteurs notent que les élèves orientés de façon précoce dans l'enseignement professionnel développent des aspirations professionnelles moins élevées que les jeunes d'écoles « performantes ». L'effet « miroir du prestige de l'école » (*Reflected Glory*) joue un rôle majeur dans la construction des ambitions professionnelles, effet en partie construit par des politiques éducatives, peut être à l'origine de cette réflexion tirée des rhétoriques de la « contre-culture » populaire adolescente : « *On est pertinemment conscient de tous nos échecs scolaires mais tout serait différent si la Sorbonne serait domiciliée à Auber*⁴⁹ » ?

Cet apport théorique stipulant la dynamique du projet comme variable motivationnelle, conduisant à un renforcement circulaire positif (SEP, attentes, valeurs) des sujets, pose la question de son fondement dans les pratiques liées à l'éducation à l'orientation, notamment dans les orientations précoces. Dans le cadre du DIMA, le projet s'inscrit au cœur de la structure pédagogique et « doit permettre » le déploiement motivationnel et l'engagement personnel dans un projet de formation, permettant de « raccrocher » et de réussir leur scolarité⁵⁰. Néanmoins, le système scolaire demande aux élèves les plus en difficultés de convertir en projet personnel l'orientation vers la voie professionnelle, souvent non choisie, alors qu'il ne possède pas les ressources scolaire et sociale à cette élaboration (Dubet & Martucelli, 1996 ; Duru-Bellat & Merle, 2000 ; Lannegrand-Willems, 2004).

L'élaboration d'un projet dans le cadre scolaire reste un processus complexe, notamment avec les élèves en difficultés et, s'il peut poser la question de l'appropriation « psychique » par des adolescents d'un « objet » fortement suggéré par l'institution (Tap & Oubrayrie, 1993), il questionne également de sa mise en place dans le système éducatif. Si les théories sociocognitives supposent l'être humain comme un être fondamentalement intentionnel, par essence tendu vers l'avenir qu'en est-il pour l'adolescent rencontrant des difficultés scolaires ?

⁴⁹ Tandem (2005). « 93 Hardcore », extrait de l'Album « C'est toujours pour ceux qui savent » : *Label : Kilomaitre /Because Music*

⁵⁰ En effet, il convient de rappeler que l'orientation vers le DIMA s'articule autour du projet personnel de réussite éducative (PPRE) que l'établissement doit mettre en place pour les élèves à besoins éducatifs spécifiques.

Pour Boutinet (1990 ; 1993) la sollicitation à la « fabrique » de projet au sein de l'institution scolaire, s'apparente à une injonction paradoxale, obligeant le jeune à la liberté de création de son avenir professionnel et personnel. Ainsi, si certains élèves, « en-projet » (Boutinet, 1993) ou futur ouvrier pour Dubet (1991), ayant eu un parcours scolaire difficile, « réussissent » à donner à leurs études une orientation et un sens pragmatique et utilitaire, centré sur la formation professionnelle et l'apprentissage d'un métier, pour d'autres « *Demain c'est loin*⁵¹ ». Les élèves au parcours « chaotique » (échecs répétés, exclusion) restent souvent « hors-projet » (Boutinet, 1993), ne pouvant pas anticiper leur avenir scolaire et professionnel. Pour Boutinet (1993, p. 47), ce sont « *des élèves inscrits dans des filières peu qualifiantes à orientation pratique ou spécialisée qui développent une pensée magique oscillant entre rêve et vide* ». Zittoun (2006) souligne également la difficulté d'anticipation de soi et des futurs possibles chez les préapprentis Suisses. Si l'investissement dans le préapprentissage doit être sous-tendu par une « *double tension : une envie et un projet, ou au minimum, une orientation vers l'à-venir* » (Ibid., p.169), elle met néanmoins en perspective les difficultés pour ces jeunes d'anticiper une image de soi dans des pluralités des possibles à faire advenir. Elle constate également la difficulté du « je » pour ces jeunes qui demande une distanciation symbolique entre soi et les futurs possibles qu'il convient d'opérer dans la mise en projet⁵². Dans le même sens, Dubar et al. (1987) mettent en avant une différenciation concernant les représentations d'avenir des élèves en difficultés. A partir de l'hypothèse de l'existence d'une corrélation négative entre intensité de l'échec scolaire et capacité de projection dans l'avenir, ils dégagent quatre groupes d'élèves, oscillant entre absence de projection temporelle et stratégie de promotion. Si certains trouvent dans leur scolarité une construction de l'avenir centré sur les aspects utilitaires d'une formation professionnelle, pour d'autres plus démunis scolairement et socialement, le « *futur est dépourvu de sens, le temps se limite à l'instant et au passé proche. Ils n'arrivent pas à envisager l'avenir. Ils ont une image de soi très dévalorisée et sont habités par un fort sentiment de désespoir. Leur scolarité a lieu dans des filières de relégation* ». (Dubar, 1987, cité par Guichard, 1993, p.161).

⁵¹ « Notes de terrain » « Propos d'un élève de DIMA » : Lors du recueil des données de l'étude « DIMA », la présentation de l'étude aux élèves a donné lieu à de nombreuses discussions de groupes entre et avec les élèves. Ces discussions permettaient d'une part de présenter le travail et d'autre part d'entrer en discussion avec les élèves sur leurs formations, les métiers choisis, leurs projets, le vécu du préapprentissage ainsi que d'autres débats questionnant notamment le travail à l'université. Lors d'un débat sur le projet, un jeune a répondu « Monsieur demain c'est loin ». Ce propos faisait écho à la chanson du groupe de rap IAM (1997) « Demain c'est loin » résumant en d'autres propos, plus proches de la rhétorique des jeunes, la notion de Hors-projet proposée par Boutinet. Cette chanson résume le réel, les difficultés « la galère », et les enjeux des jeunes de banlieue, dont l'existence est axée sur l'instant présent et sa jouissance, donnant une place réduite à l'avenir.

⁵² Par exemple, la dimension phénoménologique de l'ADVP vise à faire émerger le point de vue subjectif des élèves. Il s'agit de mettre l'accent sur les expériences à vivre, permettant l'implication personnelle des sujets. Dans cet aspect du développement, les exercices s'articulent autour d'un point de vue subjectif et affectif des personnes. Par exemple, décrire l'activité et le vécu lors de stages en entreprise (ressenti, affects, expérience d'outil ou de lieu de contexte de travail). De ce point de vue, « c'est en s'efforçant de vivre de telles expériences que l'on se développe » (Guichard et Huteau, 2006, p.303).

La construction d'un « but » scolaire, pose également la question du sens de l'école et des savoirs, particulièrement pour les élèves en difficultés. En effet, Rochex (1993) montre que l'école, pour les élèves en difficultés, et les activités culturelles ou cognitives proposées, s'articulent souvent à une valeur utilitaire permettant d'accéder à un « bon métier ». Ainsi, la scolarité pour ces élèves s'articule à une succession d'« épreuves », de tâches à réaliser, de diplômes à valider, permettant d'accéder à un avenir « meilleur » (bon métier, bon salaire...). L'école prend sens dans ce qu'elle permet et sanctionne en termes d'espace socio-professionnel. Néanmoins, pour les élèves en difficultés le métier reste indifférencié et de l'ordre de l'imaginaire sans lien ni signification avec les activités scolaires et culturelles. Il s'agit, pour que le projet s'articule en termes de signification à la scolarité actuelle de l'élève, qu'il puisse établir un lien positif entre apprentissage des savoirs et le métier envisagé⁵³. La nature du lien entre projection dans l'avenir et la scolarité actuelle, peut être différenciée en fonction de l'origine sociale et du degré de réussite scolaire des élèves. Cette différenciation s'articule principalement autour de deux dimensions : « *A un pôle le projet le métier la vie future et le niveau qui ne peuvent donner sens que de l'extérieur au savoir et aux activités proposées par l'école ; à l'autre pôle le savoir, la culture qui représentent un sens en eux-mêmes* » (Rochex, 1993, p.72). Ces deux dimensions permettent respectivement de différencier les élèves en difficultés et d'origine populaire des bons élèves des classes moyennes et supérieures. De ce point de vue, le travail de projection professionnelle précoce avec des élèves en difficultés, contient le risque de recentrer la scolarité dans un rapport utilitaire, voire « consumériste », construit de l'extérieur (environnement professionnel), servant à la réalisation du projet d'avenir « camouflant » par là-même l'enjeu « réel » de la scolarité construite autour de l'apprentissage des savoirs par goût de la connaissance.

Au-delà du projet, les théories sociocognitives, dont l'axe central est le sentiment de compétence, questionnent également sur l'aspect utilitaire de la notion dans l'orientation scolaire. En effet, la notion d'efficacité ou de compétence qui pourrait se définir par la maîtrise par un sujet du « tripode » des savoirs (savoirs, savoir-faire, savoirs-être), ne délimite-t-elle pas des objets précis pour un individu vers lesquels gravite son intention ? De ce point de vue, un sujet dont le sentiment de compétence en mathématique est fort, n'investira pas d'autres éléments de savoir comme par exemple la philosophie dans lesquels il pourrait devenir

⁵³ Par exemple, le métier de menuisier peut trouver un sens « positif » dans l'apprentissage de diverses connaissances : l'histoire de l'art, le design, le style de mobilier, les essences et textures des bois, le développement des techniques de travail liées à une culture professionnelle, les nouvelles technologies et matériaux. Dans le même sens, le choix de ce métier peut être simplement utilitaire : accès rapide à l'emploi, validation d'un niveau de formation, continuer ses études, ne pas être au chômage.

« compétent » à travers son étude. Cette délimitation définie par le champ de compétence d'un sujet, ne va-t-elle pas à l'inverse de l'objectif de l'école, c'est-à-dire la mise en place d'un processus d'apprentissage visant l'intégration de savoirs, voire de façon plus large l'émancipation des individus ? Le but de l'enseignement de la formation, n'est-il pas de faire découvrir, voire d'apporter d'autres champs de « compétences » aux élèves ? Les théories relatives au sentiment de compétence, dont le besoin est fortement internalisé chez le sujet, tendent à faire de l'institution scolaire républicaine, un spectre « externe » impuissant dans l'émancipation des élèves, voire dans la découverte de soi à travers les apprentissages, dévoilant par là-même un déterminisme dans les choix, particulièrement pour les élèves d'origine populaire.

Au même titre que les modèles intérêt/profession, les ancrages théoriques de la TESCOPI ou de la VIE, bien qu'interactionnistes car laissant une place à l'environnement et à l'Autre, sont à percevoir dans l'échelle hiérarchique des besoins « internes », dont le SEP, la motivation, la réalisation et la réussite en constituent des strates. Dans cette perspective le processus psychologique sous-tendant l'entrée en DIMA s'apparenterait à l'émergence d'un sentiment de compétence, voire une autodétermination en direction d'un métier (d'une activité) suscitant l'intérêt et nourrissant ainsi une motivation, chez un jeune par essence intentionnel. Aussi, si nous ne pouvons nier l'impact mobilisateur de l'élaboration d'un projet comme préalable à la formation, se la question de sa genèse et de l'injonction, voire de « l'auto-détermination » institutionnelle qui sous-tend l'entrée en DIMA avec des élèves dont l'avenir professionnel reste souvent « hors-projet » (Boutinet, 1993).

2.2.3 Représentations des professions et des métiers

De façon générale, l'approche cognitive se centre sur le traitement de l'information (cognitive et méta-cognitive) chez l'individu se trouvant face à une situation problème : par exemple un choix d'orientation. Dans la perspective de choix de métier, l'individu traitera les informations relatives à l'environnement (économique, formation, métier, débouché...) et les informations relatives à soi (intérêt, valeurs, expérience, affect). Il s'agit pour le sujet de réduire l'écart entre ses représentations initiales (indécisions) et ses représentations finales (choix). Il s'agit d'un processus dynamique s'inscrivant sur un continuum, puisque chaque situation résolue entraîne

un nouveau problème⁵⁴. Les approches cognitives s'inscrivent au même titre que la « psychologie du projet », dans des techniques fonctionnelles, d'éducation à l'orientation⁵⁵ dont l'objectif reste centré sur le choix, à travers des processus de comparaison, de classification, de sélection (Soi/Profession). L'approche cognitive ouvre à un ensemble de théories concernant la résolution des problématiques de vie (Peterson & al., 1991) ou plus spécifiquement de sélection des préférences professionnelles (Huteau, 1982). Contrairement au modèle de Peterson (1991), plus général, le modèle de Huteau (1982) vise plus spécifiquement l'élaboration d'un choix dans le champ professionnel. Ce modèle « pragmatique » reste à la base de l'élaboration théorique de certains questionnaires d'intérêts professionnels⁵⁶. Il stipule que l'individu dispose d'informations différenciées d'une part sur lui-même définissant des représentations de soi (schéma de soi) et d'autre part sur les métiers et filières de formation. Ces dernières sont des « cognitions » prototypiques et souvent stéréotypées des métiers et des cursus particulièrement chez l'adolescent, dont l'expérience professionnelle reste sommaire. Ainsi, face à un choix d'orientation, le sujet va comparer les représentations qu'il a de soi et représentations qu'il a construites des métiers. Cette comparaison est rendue possible par l'intégration chez l'adolescent d'un environnement personnalisé, permettant une description des métiers sur les mêmes modalités que les schémas de soi. Dans un travail cognitif de sélection des préférences, l'individu va comparer éléments de soi et métiers. Par exemple, un individu pourrait décrire le métier de pâtre de hautes montagnes, comme un travail où il est nécessaire d'aimer la solitude, les grands espaces et les animaux (prototype personnalisé d'un métier) et un schéma de soi pouvant être décrit comme contemplatif vis-à-vis de la nature, sportif, aimant les randonnées et la solitude. Au-delà de la réalité de ce métier de pâtre il peut y avoir une adéquation entre soi et métier, permettant de valider voire de sélectionner ce choix. A l'inverse, si le métier n'est pas congruent avec le sujet il sera rejeté. Cette activité mentale comparative et circulaire (Comparaison : sélection, rejet, réévaluation) va permettre de hiérarchiser les préférences pour aboutir sur des préférences pouvant faire figure de choix. Pour autant, le traitement cognitif conduisant à la décision professionnelle, nécessite d'un part l'accès à la pensée opératoire formelle (Piaget, 1963) et d'autre part la mise en place de connaissances métacognitives

⁵⁴ Par exemple, j'ai choisi d'entrer en DIMA (choix 1), il faut que je trouve un métier (Problème-Résolution 2), il faut que je trouve un patron (P-R 3), il faut que le métier me plaise dans le temps (P-R 4), j'ai effectué une rupture de contrat à l'amiable (P-R 5), je cherche à nouveau une orientation (P-R 6).

⁵⁵ Nous pouvons citer, l'Activation du Développement Vocationnel et Personnel (ADVP). L'ADVP est inspirée de l'approche développementale de Super de la psychologie cognitive de Guilford ainsi que de la phénoménologie humaniste de Rogers.

⁵⁶ Par exemple l'approche théorique de l'IRMR3 s'inscrit dans un premier temps dans cette perspective. Le classement et la comparaison des métiers, via les représentations de soi et des représentations stéréotypées des professions permettent la sélection de préférences. Dans un second temps, ces préférences s'articulent à la grille de lecture de Holland.

(Flavell, 1976 ; Minier, 1998). En effet, ce modèle d'appareillement image de soi/ image des professions s'articule autour du traitement métacognitif des informations, stipulant un individu pleinement conscient de son fonctionnement cognitif et du contrôle qu'il est en mesure d'effectuer sur ce fonctionnement. Ainsi, il s'agit pour l'adolescent, à partir de l'objectif « choix de métier » de planifier des tâches, d'organiser sa recherche d'informations, de mettre en place des stratégies permettant d'être efficace, de s'autoréguler, mais surtout d'avoir construit des représentations de lui-même et des métiers suffisamment riches pour permettre une comparaison « juste ». Si cette capacité métacognitive reste l'apanage des élèves les plus performants (Baker, 2010 ; Martini et Shore, 2008, cité par Cannard, 2015) qu'en est-il des élèves en difficulté scolaire dans l'élaboration des préférences professionnelles ?

Il réside une opposition entre « bons élèves » et « mauvais élèves » quant à leur capacité à décrire et se représenter métiers et formations. Des études comparatives de Guichard & al. (1988 ; 1992) montrent que la principale différenciation entre les élèves dans la description soi/métier reste leur position dans le système scolaire. Ainsi, les « bons élèves » décrivent les métiers et les formations de façon plus précise et riche, ils portent un intérêt aux études et aux cursus en lien avec les professions et sont « *sensibles aux qualités personnelles par lesquelles ils se décrivent* » (Guichard, 1993, p.166). Les élèves en difficultés ignorent les filières d'étude longue et se refusent à s'engager dans un cursus long et construisent des représentations de soi marquées par des qualités personnelles plutôt négatives. En effet, Guichard (1993) montre que pour se représenter et décrire les professions en terme d'activité (compétence, qualités, valeur, savoir, savoir-faire) et de penser son avenir en terme de projet, il faut que l'adolescent ait intégré une image de soi positive ou « d'être compétent ». L'idée centrale est que « *Image de soi et celle des professions sont bien en interaction* » (Ibid., p.148) dans le sens où, en décrivant un métier, le jeune se décrit tel qu'il souhaiterait être. Néanmoins, la construction de cette image de soi reste partiellement construite par le vécu scolaire. Ainsi, les élèves des filières de relégation et ceux ayant « expérimenté » l'échec scolaire ont construit une image d'eux-mêmes entachée de négativité au sujet de leurs propres compétences, forgeant le sentiment « d'être bon à rien » annihilant par là-même les possibilités de projection professionnelle. Ainsi, « ces élèves » ne mettent pas en lien goût personnel et choix de profession et adoptent une attitude passive dans leur orientation. Pour Guichard (1993) malgré un travail d'orientation et l'approche de l'échéance du choix d'orientation, les élèves les plus en difficultés ont des représentations des professions et de l'avenir à construire relativement « pauvres »⁵⁷. La

⁵⁷ Les élèves ne décrivent pas les avantages, les inconvénients du métier, les tâches, les conditions de travail, les cursus scolaires qu'elles impliquent.

description des métiers reste sommaire se réduisant à effectuer des catégories entre beau et vrai métier inaccessible et métier accessible mais sans intérêt (Guichard & al, 1992).

Pour « ces élèves », les actions pédagogiques d'orientation apparaissent comme un « *exercice scolaire sans signification* » puisque finalement déterminé par l'offre scolaire proposée par le conseil de classe. La problématique pour ces élèves est plus de trouver une « place » (Guichard, 1993, p.168) dans l'espace scolaire que de construire un projet de formation et de trouver un métier. Dans cette perspective c'est la position scolaire de l'élève au sein de l'institution qui structure les possibles en termes d'avenir, façonnant également la perception de soi (Guichard, 2007a). Au même titre que le reflet du miroir magique de Blanche Neige, le système scolaire constitue un « miroir » qui tend à définir l'avenir possible et par extension à définir « l'être élève ». Néanmoins, contrairement au conte de fée des frères Grimm, qui postule l'existence d'une « réalité objective » faisant figure de vérité, les représentations de l'élève restent structurées en fonction de sa position scolaire, s'inscrivant elles-mêmes dans un système hiérarchique dominant résultant d'un construit idéologique qu'est l'excellence scolaire. Expérience scolaire « d'échec » et entrée dans des dispositifs en marge de la scolarité classique peuvent être pour l'élève à l'origine du développement d'un « *sentiment d'être relativement dépourvu de qualité et de compétence* » (Guichard, 2007a, p.35), voire de construire « *une identité d'homme sans qualité* » (Guichard, 1993, p.163) venant occire l'avenir professionnel.

Au-delà du « handicap scolaro-descriptif » dont souffrent les jeunes des filières dévalorisées, si cette approche (résolution de problèmes) permet de décrire le fonctionnement cognitif et de spécification de l'élaboration des intentions d'avenir, elle pose la question de son « opérationnalisation » dans le cadre scolaire notamment pour les élèves « atypiques ». De même, dans cette perspective l'élaboration des intentions d'avenir pourrait se décrire comme « *le résultat d'une opération qui se voudrait rationnelle, menée à l'aide de techniques visant à mettre en correspondance intérêts des personnes, connaissances des formations et marché de l'emploi* » (Baudouin, 2007, p.181).

Dans la même perspective cognitiviste, d'autres modélisations présentent les choix scolaires en termes de processus de décision (Wheeler & Janis, 1980, cités par Guichard & Huteau, 2006) ou encore d'élaboration de stratégies (Boudon, 1973). Dans ces modèles, le sujet est supposé rationnel et logique, la prise de décision relève d'un processus à penser en termes de probabilité, de coût et de bénéfice, où il existe dans l'absolu une « bonne solution ». L'individu va choisir les alternatives en fonction des issues qu'elles ouvrent ou de l'utilité subjective espérée

(positive et négative) (Mullet, 1984). La décision rationnelle reste l'alternative qui a le plus d'utilité espérée⁵⁸ pour le sujet. Ces conceptions issues de modèles économiques, dont l'objectif stratégique de *l'homo economicus* est de maximiser les bénéfices tout en réduisant à minima les efforts entrepris.

Mullet et al. (1996) décrivent un ensemble de règles comparatives et hiérarchiquement structuré articulant les choix à des valeurs attribuées par les sujets à leur orientation. Le sujet va procéder à l'évaluation des options possibles⁵⁹ et retenir celle qui lui paraît satisfaisante en termes de valeurs, pour procéder à un choix. Les processus de choix constituent dans cette approche une « *stratégie complexe et flexible* » (Guichard & Huteau, 2006, p.115) reposant sur trois principes : d'économie, de fiabilité et de décidabilité. Dans ce modèle, le sujet n'est pas un être rationnel, puisque il n'obéit pas aux « lois » d'une logique existante, le processus de décision et du traitement de l'information (cognitif et affectif) qui en découle est par essence biaisé. Les travaux d'Arroba, (1977) décrivent sept styles⁶⁰ décisionnels mis en place par le sujet. Ces styles (comme par exemple « hésitant » dont le style de décision stipule la procrastination des décisions) peuvent s'actualiser dans des situations différentes. Dans la même perspective, Buck & Daniel (1983) ont construit trois styles décisionnels (intuitifs, rationnels, dépendants) qui entrent en résonance avec les travaux d'Arroba. De façon générale, les choix d'orientation s'étayent sur le glissement d'un état premier d'indécision à un « état second » de décision. Dans ce « glissement », la stratégie, le traitement métacognitif des informations, le contexte, les caractéristiques individuelles, jouent un rôle majeur dans la prise de décision. L'indécision peut être perçue comme une variable extérieure (pression sociale, ou injonction à l'orientation par exemple) ou comme émanant des caractéristiques individuelles (anxiété, image de soi négative, instabilité identitaire, non motivation) (Guichard & Huteau, 2006).

Dans cette perspective stratégique, d'autres approches s'attachent à analyser les stratégies de coping) mises en place par les individus pour faire face à l'anxiété et au stress que peuvent faire émerger les situations d'orientation (Lazarus & Folkman, 1984). Ainsi, par exemple l'entrée en DIMA, orientation précoce et dévalorisée, pourrait faire émerger chez le jeune en difficulté

⁵⁸ Par exemple, une élève peut faire le choix d'intégrer une formation proche de son domicile plutôt qu'une formation qui l'intéresserait davantage mais qui est loin de chez lui. Il peut raisonner en termes de distance, d'éloignement familial, d'éloignement de ses copains, de facilité d'accès, de coût de transport...

⁵⁹ Ainsi, à partir d'un seuil fixé par le sujet il va pouvoir évaluer un ensemble d'options (positive, neutre, négative) sur les métiers (gains, intérêt, environnement, déplacement, etc.) qui va permettre de hiérarchiser, de classer les options afin d'effectuer un choix.

⁶⁰ Les styles dont les adjectifs donnent une définition assez précise sont les styles : logique, aveugle, hésitant, émotionnel, accommodant, intuitif. Par exemple, nous pouvons imaginer un élève mettant en place une stratégie de décision pour entrer en DIMA construite sur un style émotionnel: Il s'agirait par exemple d'une orientation basée sur le sentiment comme par exemple : suivre un ami, ne pas rompre une amitié, ne pas rester seul au collège, ou encore de vouloir exercer le métier de « palefrenier » par amour immodéré et universel pour les poneys.

scolaire, un sentiment d'anxiété ou d'incertitude face à l'avenir. Dans cette perspective, l'objet de la « psychologie du coping » est l'étude des stratégies cognitivo-comportementales, permettant à l'individu de s'ajuster à la situation, voire d'y faire face afin de réduire les tensions internes. Dans le cadre de l'orientation contrariée, les sujets peuvent mettre en place des stratégies différenciées centrées sur le problème (modification du but), sur l'émotion (démobilisation, démotivation) ou encore réactionnelle (révolte, rêve) (Safont, de Leonardis & Oubrayrie, 1994) voire entrer dans un processus de rationalisation (anticipé ou a posteriori) (Dumora & Lannegrand-Willems, 1999) ou de compromis (Gottfredson, 1996) comme le décrivent certains modèles développementaux.

2.2.4 Intentions d'avenir et développement identitaire

Les approches développementales axent leurs intérêts sur la genèse des intentions d'avenir et des préférences en matière de profession ou de choix scolaire, voire sur la construction des identités professionnelles tout au long de la vie. Cette approche s'inscrit dans le développement vocationnel dont l'étude s'attache à mettre en lumière la construction et la genèse des identités personnelle et professionnelle, décrites en termes d'étape linéaire, où le degré de maturation induit le passage d'une étape à l'autre.

Dans cette perspective développementale il convient de différencier d'une part les approches qui portent un intérêt spécifique au développement vocationnel de l'enfance à l'adolescence (Dumora, 1990 ; Ginzberg & al, 1951 ; Gottfredson, 1996) et d'autre part les modèles mettant en perspectives le développement des individus tout au long de la vie (Erikson, 1959 ; Levinson, 1978 ; Super 1980).

Nous présenterons ici les modèles du développement permettant d'appréhender la genèse des intentions d'avenir chez l'adolescent mettant en perspective le rôle ou la fonction joués par la scolarisation et l'école dans la formation des perspectives d'avenir (Guichard & Huteau, 1997), notamment dans le contexte francophone (Dumora, 1990).

- **Les travaux de Ginzberg et al (1951) : des choix imaginaires aux choix réalistes**

Pour Ginzberg et al. (1951), le développement des intentions d'avenir suit chronologiquement trois grandes périodes, passant des choix imaginaires à des choix à l'essai puis vers des choix réalistes. Tout d'abord, le processus de choix est d'abord imaginaire, principalement guidé par le rêve. Par la suite, de 11 à 17 ans les adolescents entrent dans une période de choix à l'essai : *« les jeunes considèrent les choix comme des essais et ne s'engagent pas irrévocablement dans*

des décisions » (Guichard & Huteau, 2006, p.139). Le jeune n'a pas une réelle conscience des facteurs intrinsèques qui lui permettraient d'effectuer un choix professionnel, ou plus largement de tendre vers une intention. Cette période se divise en quatre étapes. Dans un premier temps, Ginsberg (1951) discerne le stade des intérêts (de 11 à 12 ans, les argumentations des choix sont fondées sur ce que le sujet aime à l'instant T) et le stade des capacités (de 13 à 14 ans, les représentations professionnelles s'enrichissent et peuvent discerner les professions en termes d'avantages et d'inconvénients et faire le lien avec les formations et cursus qu'elles exigent). De 15 à 16 ans les adolescents découvrent un ensemble de facteurs et d'éléments à prendre en considération dans le choix d'une profession. Il s'agit du stade des valeurs. Ils clarifient intérêts et valeurs, leurs capacités, leurs buts et objectifs afin de hiérarchiser les priorités se donnant ainsi les moyens de répondre à la question fondamentale : « Qu'est-ce qui est le plus important pour moi ? » se posant par là-même la question de la valeur sociale de la tâche (Guichard, 1993). Enfin, la période des choix réalistes est marquée par l'entrée dans l'enseignement supérieur. Elle s'articule autour de trois phases : l'exploration, la cristallisation et la spécification.

- L'exploration l'individu recherche activement des informations dans divers domaines d'expériences (Métier, enseignement, connaissances).
- La cristallisation : L'individu peut établir une hiérarchie des facteurs influençant ses choix professionnels. Il devient conscient des « penchants » qui restent néanmoins des stéréotypes.
- La spécification : L'individu traduit ses « penchants » pour une profession. Il arrête de façon définitive un champ professionnel.

La période des choix réalistes entraîne l'élève à progressivement considérer un ensemble de variables personnelles (compétences, attraits, valeurs...) et contextuelles (formation, métier, activité) dans la construction d'un choix professionnel.

La modélisation de la construction des intentions d'avenir professionnel construite par Ginsberg & al. (1951) marque les débuts des réflexions concernant les choix scolaires. L'idée principale du modèle stipule que la « maturation » des sujets, dont la genèse est à chercher dans la croissance « organique » « *marquée par la problématique génétique Piagétienne* » (Guichard & Huteau, 2006, p.141), impacte le degré de réalisme quant au choix formulé par l'adolescent. Le processus de construction du choix relève, dans cette perspective théorique, d'une maturation « biologique ». Néanmoins, les trois périodes s'étalent implicitement entre le primaire, le secondaire et le supérieur laissant envisager l'effet implicite du contexte de scolarisation et de son organisation. Par ailleurs, l'étude de Ginsberg et al. se centre uniquement

sur une population de garçons de milieu favorisé, ne mettant pas en perspectives les différenciations liées au contexte social, culturel et institutionnel et au genre. Si cette étude reste à contextualiser dans un ancrage historique précis, elle met en avant le rapport entre évolution en termes d'âge et prise en compte de la réalité dans la formulation des intentions d'avenir. Cette perspective est également reprise dans les travaux de Dumora dans le contexte de scolarisation français

- **Les travaux de Dumora (1988 ; 1990 ; 1998) : « du mythe aux normes »**

Les travaux de Dumora (1990) bien qu'inspirés du modèle de Ginzberg & al (1951) appréhendent l'évolution des intentions d'avenir d'une population contrastée (en termes de genre et d'origine sociale) de collégiens âgés entre 11 et 16 ans, dans le contexte institutionnel français. L'analyse comparative du discours des adolescents, dans une perspective diachronique, permet de repérer deux processus réflexifs s'articulant avec les attentes d'avenir des élèves. D'une part la « réflexion comparative » et la « réflexion probabiliste » elles-mêmes articulées par une « réflexion implicite ». Le processus de « réflexion comparative », désigne « une mise en relation d'éléments descriptifs de soi et des professions » (Guichard & Huteau, 2006, p.144). L'enfant met en tension, à travers la réflexion comparative ses aspects internes (motivationnels) et des professions (pôle professionnel). Ces réflexions comparatives s'articulent autour de quatre étapes progressives dans le développement vocationnel : dans un premier temps, l'enfant effectue des « liaisons tautologiques », puis évolue vers une deuxième étape qualifiée de « projection métaphorique », puis « métonymique », jusqu'à une dernière étape de « comparaison tensionnelle ». L'enrichissement des représentations entre la première étape et la dernière s'articule « à un détachement cognitif de l'identification par la désignation des ressemblances, puis par la classification des catégories dégagées du support d'identification et enfin par une implication logique » (Dumora, 1990, p.117).

Par la suite, le jeune va pouvoir anticiper en confrontant les différentes représentations qu'il a de l'environnement scolaire et professionnel (des exigences scolaires et sélection des filières, difficultés et longueur des études) et de lui-même en prenant en considération sa position dans le système scolaire. Effectivement, le choix reste guidé et sanctionné par le contexte scolaire et notamment la position de l'élève au sein de ce dernier. Cette adéquation entre soi (motivation, position scolaire) et l'environnement institutionnel et social, va entraîner le second processus chez le sujet, que Dumora (1990) nomme la réflexion probabiliste. Ce mode de réflexion consiste en un « calcul subjectif dans lequel le sujet prend la mesure entre l'espace des

possibles et l'espace des probables » (Ibid., p.118). Pour les collégiens, cette modalité réflexive va évoluer de la 6^{ème} à la 3^{ème} en passant de la « prédiction » (certitude quasi absolue d'arriver à ses fins « vouloir c'est pouvoir ») à la « conjecture » (prise de conscience de l'incertitude et de la dépendance des possibles à la réussite ou à l'échec de la scolarité) pour atteindre la forme la plus élaborée à travers l'élaboration de scénarii ou d'une stratégie raisonnée et ordonnée des possibles. Cette dernière étape « *consiste à articuler la situation scolaire actuelle, les conseils reçus et les représentations des exigences futures de telle ou telle formation ou profession* » (Guichard & Huteau, 2006, p.144). L'élève va prendre en considération et comparer un ensemble de facteurs relatifs à l'espace social et professionnel ainsi que sa place au sein du système scolaire en termes de réussite ou de difficultés, afin d'effectuer un « calcul stratégique » des possibles en matière d'avenir professionnel. Il s'agit d'une mise en tension où l'élève va construire « logiquement », voire de façon hypothético-déductive, son avenir scolaire professionnel, sans pour autant entrer dans un « *calcul rationnel et convaincant* » (Ibid.).

Le « traitement de l'information » est permis par la maturation du développement cognitif et l'accès à la pensée formelle (Piaget & Inhelder, 1966). L'adolescent est en mesure d'exercer un raisonnement abstrait autour d'idées, d'hypothèses, de symboles. Il est désormais en capacité de mettre en œuvre une pensée hypothético-déductive « *d'émettre des hypothèses, raisonner sur ces hypothèses et construire des plans d'expériences pour les vérifier* » (Tourette & Guidetti, 2008, p.195).

La mise en relation des moyens scolaires de l'élève et les buts professionnels envisagés, constituent les fondements de la « *réflexion implicative* » (Guichard & Huteau, 2006, p.144). A partir d'une étude longitudinale se basant sur l'analyse des récits d'élèves, Dumora (1988, 1990) dégage deux grands axes de mise en relation fin/moyen contribuant à l'élaboration, voire à l'argumentation probabiliste, des trajectoires scolaires des élèves :

- Les trajectoires lisses ou orientation non problématique :_Il s'agit d'une adéquation ou consonance entre position scolaire et intention d'avenir qui regroupe trois modalités : trajectoires d'excellence, trajectoires du pragmatisme, logiques d'illusion.
- Les trajectoires de rupture ou orientation problématique : il s'agit d'une inadéquation ou dissonance entre les réflexions motivationnelles de l'élève et sa position scolaire qui s'articule à trois modalités : « L'expectative », « Logique de rationalisation », « logique de résignation ».

Par ailleurs, les travaux de Dumora (1998), Dumora & Lannegrand-Willems (1999), Lannegrand-Willems (2004) et Lannegrand-Willems & Dumora, (1998)⁶¹, mettent en perspective les processus psychologiques ou logiques des élèves entrant dans des trajectoires de rupture qui mènent notamment à l'enseignement professionnel. Pour ce faire, les auteurs analysent l'évolution des représentations des élèves de collège à l'égard de l'enseignement professionnel (LP). Les analyses de contenu réalisées permettent de définir plusieurs « strates » de représentation, mettant en perspective, suivant la position scolaire de l'élève dans le système scolaire des logiques de rationalisations, voire de résignations. Les auteurs montrent que la grande majorité des jeunes collégiens privilégie dans un premier temps des intentions d'études longues et expriment des représentations teintées de négativité (destinée qu'aux seuls mauvais élèves) à l'égard du LP. Néanmoins, suivant la position de l'élève, les intentions d'orientation et les représentations des formations tendent à se modifier et à s'enrichir, donnant à la formation professionnelle un statut de « *roue de secours* » pour les élèves en difficultés ou encore un « *tremplin* » permettant de continuer ses études (Lannegrand-Willems & Dumora, 1998, p. 291). Par exemple, les bons élèves, éloignés en termes de probabilité d'une orientation en LP, dévalorisent ce mode de formation alors que les élèves de 3^{ème} technologique, pré-engagés dans une orientation en LP, ont des représentations positives de ce mode d'enseignement.

Confronté à l'obligation scolaire de renoncer à certains choix d'orientation, l'élève va être amené à une modification anticipée des représentations, à travers un processus de rationalisation lui permettant de garder une consonance interne. Dans cette perspective, la dissonance cognitive (Festinger, 1957) *via* un processus de rationalisation anticipé (collégien) ou dans l'après coup de l'orientation (élève de LP), va faire émerger chez l'élève une adhésion ou une représentation positive de l'orientation vers les filières professionnelles (Franquet, Friant, & Demeuse, 2010 ; Lannegrand-Willems & Dumora, 1998).

Dans cette conception psycho-sociale et cognitive du développement, l'élaboration des intentions d'avenir trouve sa genèse et ses différenciations dans un processus à la fois identificatoire et affectif (construit dans les expériences familiales et sociales) ainsi que cognitif (mise en relation, comparaisons des différentes informations) permettant à l'élève une mise en tension à travers une métaréflexion : moi motivationnel (valeurs, intérêts, désirs), pôle professionnel (profession, filière, formation) et pôle scolaire (auto-évaluation du cursus,

⁶¹ Etude réalisée par questionnaire sur une population de 414 sujets scolarisés dans trois types d'établissements regroupant : collégiens et lycéens de différents niveaux scolaires (bonne classe, classe moyenne, classe faible, 3^{ème} technologique...) et lycéens professionnels de filières professionnelles spécifiques (bois, électronique, structure métallique).

connaissance du système scolaire) (Dumora, 1990, p.114). Cet axe cognitif s'articule à une « grille de lecture » piagétienne des problématiques d'orientation et du développement des intentions d'avenir mettant en avant les structurations de la pensée, notamment en termes de probables, d'hypothèses et ce *a posteriori* de l'orientation. De ce point de vue, le développement cognitif de l'adolescent s'inscrit dans une progression successive, une « maturation » de possibles déjà présents, perçus « *comme un accroissement de ses possibilités, comme la réalisation de ses potentialités* » (Guichard, 2007b, p.129) conduisant à un processus d'équilibration, marqueur d'un changement cognitif suivant des étapes linéaires pouvant se définir comme un passage du rêve à la norme.

Par ailleurs, le modèle montre également le poids de l'école dans l'élaboration des intentions d'avenir, inscrivant les choix dans une dimension psychosociale : à la fois construction psychologique et dans le même temps dépendant d'une acceptation de l'institution scolaire. De ce fait le contexte scolaire oblige l'élève à « construire une réflexion probabiliste déterminée » (Guichard & Huteau, 2006, p.146). L'institution et les évaluations scolaires déterminent, suivant le principe méritocratique (Duru-Bellat & Tenret, 2009), ce qu'il est possible d'espérer en termes d'avenir professionnel. L'élève tend à adapter son mode de penser l'avenir, en fonction des possibles offerts par sa position scolaire, *via* des stratégies de « coping », voire un processus de « soumission librement consentie » (Beauvois, 1994) au service de la réalisation d'un projet professionnel non souhaité (Dumora, 2000).

Néanmoins, nous pouvons nous questionner sur les représentations normatives du lycée professionnel, véhiculées dans ce modèle. En effet, la formation professionnelle est décrite comme un lieu secondaire et rejeté dans un premier temps, qui deviendrait une réalité probable intégrée et rationalisée par les seuls mauvais élèves. A cette rhétorique de la voie professionnelle « roue de secours » des élèves en difficultés s'articule une certaine doxa véhiculée par « l'aristocratie légitime » dans le champ scolaire (Bourdieu, 1994), laissant envisager la formation professionnelle non comme un lieu de réelle transmission du savoir (Jellab, 2014) mais comme un lieu d'unique relégation scolaire.

L'orientation vers la voie professionnelle reste une adaptation, *a priori* ou *a posteriori*, relevant de la position scolaire de l'élève, dont la genèse s'inscrit dans la maturation d'un processus de pensée « réflexive » conduisant plus à une auto-abdication pour la voie générale. L'orientation vers la voie professionnelle reste subie par l'élève, qui met en place une stratégie de « coping » (rationalisation), lui permettant de se conformer et de survivre au déterminisme de son

orientation, voire d'en surmonter les angoisses. Dans sa scolarité, si le collégien passe effectivement du mythe aux normes (Dumora, 2004), il s'agit d'une norme socialement partagée et construite dans un contexte historique et institutionnel scolaire « à la française » qui tend, implicitement ou explicitement, à la dévalorisation du travail manuel et de la voie professionnelle (Jellab, 2014 ; Moreau, 2003).

- **L'approche de Gottfredson (1981 ; 1996) : le « genre » et le « prestige » deux axes du développement des intentions d'avenir**

De façon générale le fondement de la théorie de Gottfredson (1996) met en perspective que les choix et les préférences professionnelles « *constituent primordialement une tentative de réaliser un soi social et seulement de manières secondaires un soi psychologique* » (Gottfredson, 1996, cité par Guichard & Huteau, 2006, p.157). Trois notions sont centrales dans la théorie de Gottfredson : la carte cognitive unique des professions, la circonscription et le compromis.

L'auteur explique la construction des intentions d'avenir et des choix professionnels, comme un processus développemental s'articulant autour de quatre étapes allant de l'enfance (entre 3 et 5 ans) à l'adolescence (à partir de 14 ans). Ces étapes marquent l'élaboration progressive d'une carte cognitive des professions qui se structure autour de deux grands axes : le genre (masculinité-féminité) et le niveau de prestige des professions. Dans la même dynamique, l'enfant va développer le concept de soi, qui est une représentation de ce que l'individu est ou souhaite être et dont les professions en constituent une des dimensions. Ainsi, si dans un premier temps (3 à 5 ans) la représentation des professions en termes de rôles sexués reste peu différenciée, l'enfant (vers 6 à 8 ans) va prendre conscience des rôles sociaux (comportements, activités) de sexes et formuler des préférences professionnelles en adéquation avec son propre sexe. Par la suite, l'enfant puis l'adolescent (entre 9 et 13 ans) va progressivement considérer les professions en termes de statut ou de position sociale et de prestige social. L'adolescent va structurer les deux « dimensions » sexe et prestige des professions qu'il a construites pour effectuer des choix d'orientation. Ainsi, à partir des deux dimensions, l'adolescent va circonscrire un « spectre » des professions désirables et probables. La circonscription peut se définir comme un « *processus conduisant à la délimitation, sur la carte cognitive des professions, de l'espace social des professions acceptables pour l'individu* » (Guichard et Huteau, 2006, p.159). Les facteurs sociaux et scolaires influencent la circonscription des choix et des possibles acceptables ou non acceptables pour l'individu. En effet, d'une part l'origine

sociale et le groupe social d'appartenance conditionnent la représentation du niveau de prestige d'une profession. Ainsi, un même métier sera considéré plus ou moins prestigieux sur la « carte » d'un individu suivant son origine sociale. D'autre part, le niveau scolaire délimite le choix des professions, en termes d'effort à réaliser ou de risque d'échec, suivant les capacités scolaires des élèves. L'origine sociale et le niveau scolaire « *accroissent le niveau d'ambition des projets professionnels* » (Ibid., p.161). A partir de 14 ans le jeune va affiner ses intentions d'avenir en mettant en perspectives les qualités, valeurs personnelles, capacités, intérêts, constitutifs du concept de soi, comme critères de choix supplémentaire. L'adolescent va comparer concept de soi et caractéristique des professions ou des professionnels, au sein de l'espace circonscrit dans les étapes précédentes. Si les représentations des métiers s'affinent, les choix professionnels des adolescents s'inscrivent dans une vision plus large de l'avenir et de ceux qu'ils voudraient être, définissant bien plus un projet de vie que professionnel.

Néanmoins, dans l'espace des possibles et de l'acceptable, les adolescents vont effectuer des compromis, des alternatives. La notion de compromis peut se définir comme un processus par lequel les individus renoncent à leurs aspirations souhaitées au profit d'autres moins cohérentes avec leur concept de soi, mais plus accessibles.

Des études dans le contexte scolaire français (Guichard & Bidot, 1989 ; Guichard & al 1994, Cassard, 1998, cités par Guichard & Huteau, 2006) confirment la pertinence du modèle, notamment l'importance des deux dimensions « sexe et prestige » dans la construction des intentions d'avenir des adolescents, mais remettent en question le concept de carte unique ou universelle des professions. La carte cognitive n'est donc pas partagée universellement par un ensemble d'individus, mais elle se structure de façon positive en fonction de la représentation du métier auquel se destine le jeune ou auquel le système scolaire l'assigne suivant sa position dans ce dernier.

Dans le même sens, la construction du « graphe » des professions de Gottfredson (1996) s'articule à une vision normative émanant des représentations sociales et scolaires dominantes et légitimes dans l'institution. Suivant la proximité de l'élève avec « l'idéologie » dominante et sa position dans le champ scolaire, les représentations des métiers vont être différenciées. De même, au-delà du genre, la conceptualisation en termes de prestige tend à hiérarchiser les professions, voire à insuffler une idéologie classificatoire verticale et pyramidale des professions.

Les cartes cognitives sont induites par « *la position, la trajectoire et les anticipations de l'individu* » (Guichard & Huteau, 2006, p.167). Cette perspective rejoint l'hypothèse de Dumora et Lannegrand-Willems relative au processus de rationalisation, à la genèse de la

transformation des représentations, ou encore de la carte cognitive des professions, suivant sa situation dans l'espace scolaire. Au-delà des processus psychologiques « maturationnistes » qui sous-tendent le développement des intentions d'avenir, les approches restent « normatives » ouvrant un espace de réussite scolaire et professionnelle articulé à des valeurs dominantes. L'orientation vers la formation professionnelle ou plus généralement les métiers manuels ou « réalistes » (Holland, 1973), reste une issue probable qui s'esquisse pour la figure du « cancre », à l'origine familiale « populaire ».

Ces modèles développementaux centrent leur objet d'étude sur les processus cognitifs permettant de rendre compte de la construction des intentions d'avenir. Bien que ces modèles proposent un ancrage psycho-social (identification parentale, familiale, genre) dans le développement des représentations d'avenir professionnel, ils restent articulés autour d'un processus exploratoire et d'un traitement cognitif de l'information entre soi et environnement, traitement et construction temporelle rendus possibles par l'avènement de la pensée formelle. La maturation de la pensée et l'adaptation du sujet aux contraintes externes (situation scolaire) sont à la genèse des constructions des représentations d'avenir. Est-ce que tous les élèves sont en mesure d'effectuer des hypothèses sur leur avenir, de raisonner en termes de probabilité, de se projeter et de mettre en relation moyens et fin ? Aussi, l'achèvement de la pensée formelle, tel que définie par Piaget, n'est pas atteinte par l'ensemble des adolescents, voire même des adultes. De même, le développement de la structure formelle reste impacté par l'expérience sociale et scolaire et par les simulations intellectuelles offertes par le milieu dans lequel évolue l'enfant (Claes, 1994).

De façon générale, s'il réside des différences d'objet d'étude, pour l'ensemble des approches issues des courants socio-cognitivistes et cognitivistes, la « psyché » peut être définie comme un « système soi » (self) sous-tendu par des processus psychologiques centrés sur le traitement de l'information (Lipianski, 2008). Le soi reste une représentation consciente que les sujets ont de leur personnalité, construite autour d'un réseau « interconnecté » d'informations stockées en mémoire. L'orientation dans cette perspective se résume à un traitement de l'information sur soi, qui sous-tend pour le sujet une adaptation, voire un ajustement stratégique aux informations qu'il perçoit sur l'environnement extérieur. De même, si l'expérience et le contexte extérieur permettent l'assimilation des cognitions, le sujet reste une métaphore « moderne », structuré à l'image d'un réseau informatique, lui permettant de se définir et d'auto-crée des programmes logiques et rationnels pour faire face aux demandes du réel. Le sujet est mû par une mécanique des fluides « informationnelle » et « rationnelle » lui permettant de trouver une régulation entre

différents schémas de soi et l'environnement faisant de l'orientation un processus purement conscient.

Sans nier l'apport fondamental des modèles, dans la compréhension, à la fois théorique et fonctionnelle qui sous-tend l'élaboration des intentions d'avenir, pouvons-nous réduire l'entrée précoce vers le DIMA à une injonction à la « mise en projet » dont la genèse s'inscrit dans l'adaptation, (rationalisation, compromis, stratégie) relative à la position scolaire de l'élève dans le système ? Dans le même sens, pouvons-nous réduire l'entrée en DIMA au seul processus d'éviction scolaire, laissant l'élève « hors-orientation » ?

Nombre d'études montrent le non-sens ou l'absence d'élaboration de projet chez les élèves rencontrant des problématiques scolaire ou sociale (Zittoun, 2006, Boutinet, 1993 ; Dubar ; 1991, Dubet, 1991), mais également le peu d'intérêt accordés au monde professionnel ou à la connaissance des métiers (Guichard 1991) voire les difficultés d'effectuer des liens entre apprentissage scolaire et projet professionnel (Rochex, 1993).

Paradoxalement, les résultats de plusieurs études convergent sur l'aspect positif revendiqué de l'orientation vers le préapprentissage (Périer, 2008), la formation professionnelle initiale (Franquet, Friant & Demeuse, 2010, Lannegrand-Willems & Dumora, 1998) ou l'apprentissage (de Léonardis, Capdevielle-Mougnibas, & Prêteur, 2006). Cette satisfaction liée à une orientation souvent perçue comme dévalorisée, ne trouverait-elle pas son esquisse dans les travaux de Willis (1977) qualifiant les trajectoires scolaires des « lads » de : « *succès subjectif à l'intérieur d'un échec objectif qui l'englobe* », laissant par là-même émerger un sujet signifiant en inadéquation avec un espace objectif également symbolique. Quels sont les fondements de ce succès subjectif ? Quels sont les « facteurs » permettant de construire cette subjectivité en interaction avec l'univers social, indissociable du processus d'orientation ? Répondre à ces questions relatives à l'orientation suppose d'effectuer un glissement d'objet d'étude axé sur les processus liés à « l'activité mentale » vers des processus plus larges de construction de soi dans l'univers social, stipulant non pas un acteur rationnel mais un sujet ancré dans une histoire à la fois sociale et singulière.

Chapitre 3. L'orientation comme processus de socialisation

Dans ce chapitre, nous analysons les modèles qui proposent une lecture de la construction des intentions d'avenir développées dans l'interaction entre le sujet et son contexte de socialisation. Dans un premier temps, après avoir mis en perspective les modèles pensant la construction des choix professionnels comme émanant d'une adaptation du sujet à ses différents contextes de socialisation, nous mettrons en lumière l'approche constructiviste des choix scolaire et professionnel qui recentre les choix dans l'espace de la construction identitaire de soi. Dans un second temps, nous mettrons en avant les différentes orientations théoriques que présuppose la notion de rapport au savoir. Il s'agira particulièrement de discuter de l'approche psychologique du rapport au savoir développée par certains chercheurs du laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation (PDPS) et de son lien avec le modèle de la socialisation active sous-tendant le développement de soi à l'adolescence.

3.1 Interactions sociales et construction des intentions d'avenir

Pour Law (1981), la genèse des intentions d'avenir est à chercher dans un espace intermédiaire entre les modèles psychologiques et les modèles sociologiques. L'auteur propose un modèle où les interactions interpersonnelles au sein d'un groupe d'appartenance (communauté, famille, pairs) permet à l'adolescent de se construire une identité vocationnelle et de la revendiquer comme un émanant de son propre choix.

Ainsi, les échanges entre les individus au sein d'une communauté restent déterminants pour la construction des représentations, des attentes et des conduites de l'adolescent. Les interactions sociales, via les significations, sont à l'origine des modifications structurelles des sujets. Il existerait six sources d'influence possibles pour les adolescents : les parents, les familles, les relations de voisinage, les groupes de pairs, ethnique ainsi que les enseignants. Les modes d'influence restent toujours axés autour des signifiants, du « symbolique », et peuvent prendre plusieurs modalités. Ils s'inscrivent dans les attentes, dans ce qui est permis, interdit ou qui a de la valeur dans une communauté spécifique ainsi que dans les retours signifiants (feedback) que l'adolescent peut recevoir sur soi dans les « rôles » qu'il tient au sein d'un groupe. Par ailleurs, le degré de soutien familial joue un rôle primordial dans le choix d'une trajectoire scolaire. Par exemple, ce dernier point se retrouve dans les observations de Lahire (1998) à travers les notions de « double solitude » ou de « schizophrénie heureuse » qui évoquent l'impact du soutien familial relatif à la valeur des études au sein des familles d'origine populaire

dans le rapport à l'institution scolaire. Pour Law (1981), les modèles (personnes concrètes) rencontrés au sein de la communauté ou hors communauté peuvent constituer une source d'influence. Enfin, les informations significatives, les modes de vie, les opinions, dans lesquels l'enfant puis l'adolescent baignent, sont autant de modalités qui sont à l'origine de sa construction identitaire ainsi que de ses projets d'avenir.

Law s'inspire des travaux de Willis (1977) qui s'attache à mettre en lumière le « poids » de l'héritage culturel comme matrice de la construction identitaire des jeunes dans leurs rapports à la domination du système scolaire. L'orientation vers la formation professionnelle peut se comprendre dans un rapport actif et conflictuel avec l'institution scolaire, s'inscrivant dans un antagonisme culturel entre culture ouvrière et culture dominante. Pour les élèves issus de milieux populaires, l'orientation s'apparente « à un mouvement de résistance à la culture scolaire » (André, 2012, p.17) qui trouve sa genèse dans les interactions familiales et communautaires liées à la culture ouvrière. Cette socialisation première est l'essence d'une part de l'élaboration des intentions d'avenir et d'autre part de la construction de l'identité professionnelle revendiquée par les « lads » qui privilégient la culture d'atelier à la culture académique véhiculée par l'école. Les fils d'ouvriers opposent aux valeurs conformistes de l'école et aux « fayots », leur culture de « classe » fondée sur une identité virile, privilégiant par exemple la « rigolade » et les expériences « féminines ». De façon plus large, les « Lads » importent au sein de l'école la « culture d'atelier » constitutive de leur ancrage identitaire, dont l'héritage s'inscrit au cœur de la famille (père) et de la classe ouvrière (communauté). Si l'approche de Bourdieu & Passeron (1964, 1970) appréhende l'orientation vers la formation professionnelle à travers les strates supérieures de l'échelle sociale, Willis la conçoit par le bas, du point de vue des acteurs.

L'étude de Périer (2008) souligne également que l'orientation vers le préapprentissage s'étaye sur des valeurs masculines, un « éthos masculin », liées à la classe ouvrière privilégiant la pratique au profit de la théorie et visant une autonomie rapide.

L'approche de la construction des intentions d'avenir de Law, s'inscrit dans le courant de l'interactionnisme symbolique (De Queiroz & Ziolkowski, 1994), stipulant la genèse de la conscience de soi au cœur des interactions sociales médiatisées par les significants. De ce point de vue, l'orientation s'inscrit dans un système complexe d'échanges sociaux, laissant à l'individu un degré de liberté s'inscrivant dans l'interprétation symbolique des situations et dans les actions qui en résultent. Il s'agit dans cette perspective d'une co-construction de l'orientation, à percevoir dans la genèse des interrelations entre les individus, définissant l'espace social comme un agrégat d'interactions sociales.

Dans son aspect fonctionnel, l'orientation s'articule moins à l'adéquation stabilisée d'une image de soi et d'une profession, mais se construit dans le développement d'image de soi plurielle ainsi que dans l'adaptation à un environnement et un avenir instable et mouvant. La construction des intentions d'avenir reste axée sur la « construction d'une pluralité de « concepts de soi », qui trouvent leur esquisse et leur stabilité dans les échanges sociaux et leur pérennité. Ainsi, l'entrée en DIMA pourrait s'apparenter à une socialisation dans un « bain » social et familial, permettant un ancrage au sein d'une communauté privilégiant la formation par apprentissage (artisan, compagnonnage) (Moreau, 2003). Il s'agit pour le jeune d'intégrer une identité collective sous-tendue et soutenue par les valeurs signifiantes partagées au sein d'une communauté (Law, 1981).

Néanmoins, si le modèle de Law articule avec complexité des perspectives psychologiques (internalistes) et sociologiques (externalistes), la « psyché », bien que structurée dans un univers signifiant, reste perçue comme un ensemble d'objets « concepts de soi » issus des interactions sociales. Il s'agit plus d'une représentation de « soi » descriptive et évaluative, découlant du social, que l'esquisse d'une topologie intra-subjective du sujet inter-structuré dans l'espace social.

Ancré dans une perspective écosystémique inspirée des travaux de Bronfenbrenner (1979), Vondracek, Lerner & Schulenberg, (1986) proposent une approche théorique de l'élaboration des intentions d'avenir fondée sur la relation, en termes d'ajustement, entre individus et contextes. Dans ce modèle, le développement des intentions d'avenir s'articule d'une part autour du concept « d'intrication structurale » qui définit l'interrelation dynamique entre les différents contextes structurés en quatre niveaux :

- Les microsystèmes sont constitués d'un ensemble structuré d'activités, de rôles, et de relations interpersonnelles, dans lequel les individus agissent. Si la famille reste fondamentalement l'espace privilégié à l'origine des intentions d'avenir, l'école, le groupe de pairs ainsi que les expériences (stage en entreprise) constituent autant d'interactions impliquées dans le développement et la construction de soi.
- Les mésosystèmes visent à l'analyse des interrelations entre les différents microsystèmes dans lesquels l'individu évolue⁶².

⁶² Par exemple, comme le montre André (2012) la communication entre la famille et l'école en jeu dans les processus d'orientation reste plus ou moins facilitée suivant le degré de proximité (logique individuelle) entre protagonistes qui résulte de la socialisation des acteurs dans leur microsystème d'origine (origine populaire/classe moyenne).

- Les exosystèmes désignent des espaces structurels dans lesquels le jeune n'a pas un rôle actif direct, mais susceptibles de marquer l'adolescent et d'orienter ses conduites. Par exemple, la fermeture ou l'ouverture d'un DIMA dans l'environnement géographique proche du jeune.
- Les macrosystèmes renvoient à l'espace plus global, à la fois idéologique, politique, économique, culturel, religieux, incorporant micro, meso et exosystème. Par exemple, la conception néo-libérale de l'orientation scolaire ou plus globalement celle du travail (centration sur l'individu, injonction à la réalisation de soi, à la réussite sociale, « *self-celebration* », ou encore flexibilité et incertitude).

Le sujet s'inscrit dans une interaction dynamique entre différents systèmes, eux-mêmes en interaction, dans un double jeu d'influence mutuelle. De ce point de vue, l'individu est à la fois acteur de son développement en influençant les systèmes et produits de l'influence des espaces de vie. Dans cette perspective écosystémique, le développement des intentions d'avenir chez l'adolescent s'inscrit dans un ensemble inter structuré et « inter-influencable » de relations possibles allant du macro ou micro système. L'individu dans ce modèle est un être intentionnel mû par des représentations à la fois affectives et cognitives permettant de signifier le monde dans lequel il évolue. Néanmoins, la notion fondamentale réside dans l'adéquation, l'ajustement, entre caractère individuel et spécificité du contexte. Il s'agit pour qu'un sujet se développe qu'il trouve le juste équilibre entre soi et environnement. Par exemple, un individu passionné par l'observation des astres, mais dont les résultats en sciences et en mathématiques s'avère être un « dés-astre », ne s'inscrit pas dans un « bon ajustement » pour entreprendre des études en astrophysique. Il s'agit pour l'individu de trouver dans l'environnement une congruence, une adéquation entre soi et environnement (par exemple faire de l'astronomie en amateur dans une association). Cette conception reste voisine des modèles « adéquationnistes », dominant les conceptions théoriques de l'orientation (Guichard & Huteau, 2006). Par ailleurs, le modèle de Vondracek et al. (1986) n'explique pas les relations et la dynamique et les modes d'influences entre les différents systèmes d'une part et d'autre part, la dynamique de la construction « subjective » du sujet reste évasive. En effet, le modèle n'explique pas le développement de la personne dans l'ensemble des systèmes, accordant par là-même au passé un poids relatif et accordant un poids majeur aux contextes, faisant des coordonnées subjectives de l'individu une sculpture purement sociale. Comment peut-on expliquer la construction identitaire des intentions d'avenir en prenant en considération les contextes dans lesquels se développe l'individu ?

3.2 Orientation et construction de soi

Guichard (2003, 2004, 2005, 2009) propose un modèle axé, non pas uniquement sur la construction d'une orientation ou d'une carrière (Savickas, 2005) mais qui effectue un glissement sur la « construction de soi ». Dans cette approche, l'individu n'est pas déconnecté de l'environnement social. Il s'agit de mettre en perspective le contexte (Young, Valach & Collin, 2002) comme élément fondamental du cadre interprétatif, dans la définition d'une orientation ou d'un projet professionnel. Le « sens », la valeur accordée à une orientation restent fondamentalement articulés à une construction sociale lui donnant une consistance, une vérité. Par exemple, la conception des formations « manuelles » repose sur des axiomes construits suivant le contexte social. Si l'entrée en formation professionnelle en France reste dévalorisée dans le système scolaire ainsi que dans l'univers social, elle bénéficie d'une conception sociale positive dans le système (dual) allemand. Cette différence de construction sociale, qui se relève dans le miroir des interactions sociales « langagières », propose à l'individu qui s'oriente vers la voie professionnelle deux définitions totalement différentes de soi et de son activité. Si deux grands axes du constructivisme s'opposent quant à l'existence d'une réalité « objective », il réside néanmoins chez le sujet qui s'oriente une réalité construite socialement qui définit, par jeux d'interrelations, ses actes ainsi que son « être ».

Les mutations sociales relatives à la modernité (nouvelles technologies de l'information et de la communication, mixité culturelle, individuation des conduites, espace virtuel, etc.) ainsi que la mondialisation et ses corollaires (transformation des organisations de travail, développement de l'intérim, flexibilité de l'emploi, chômage...) conduisent plus que jadis l'individu à une réflexivité « existentielle » sur ce qu'il souhaite faire de sa vie dans un contexte donné. Cette question essentielle s'articule avec l'orientation. *« C'est la raison pour laquelle on peut affirmer avec force que l'enjeu ultime de l'orientation dans les sociétés individualistes de la modernité tardive est la construction de soi »* (Guichard, 2006, p.14).

Le changement de contexte social, effectuant un passage d'une certaine stabilité des carrières professionnelle et du travail vers un système libéral flexible et incertain, a fait émerger de nouveaux questionnements, voire un changement paradigmatique, relatif à l'orientation du XXIème siècle (Dumora & Boy, 2008 ; Dumora & al. 2008) donnant un sens plus global à l'orientation. Il s'agit désormais de « construire sa vie » (Savickas & al. 2010). C'est peut-être dans ce passage de l'objet au sujet qu'il faut envisager la notion de « révolution copernicienne de l'orientation » (Guichard, 2006) faisant du sujet le centre de la connaissance (Kant, 1781).

De ce point de vue, l'orientation scolaire et professionnelle ne restent que des aspects, bien que fondamentaux dans notre société occidentale, du processus plus large qu'est la « construction de soi » à l'œuvre dans toutes les transitions psychosociales⁶³.

Le modèle de la « construction de soi », à la fois modèle théorique et fonctionnel (Guichard, 2008 ; Savickas, 2010) articule analyse sociologique, cognitive et dynamique. Cette « construction de soi », s'inscrit d'une part dans l'univers social et dans les différents contextes où gravite l'individu (famille, école) et de ses appartenances plus structurées (genre, pré apprenti, menuisier, rappeur). Dans cette perspective, l'univers social trouve une existence symbolique à la fois comme espace extérieur et espace intérieur spécifique au sujet. Au même titre que l'approche systémique, le sujet confère des significations suivant sa position dans les différents espaces d'interaction. C'est dans l'intermédiation avec l'espace social que l'individu va créer des schémas mentaux identitaires multidimensionnels dont les ancrages sont à la genèse des différents espaces de socialisation. Par exemple, une élève de DIMA, peut être à la fois une fille, pré apprentie, coiffeuse, chanteuse de soul et joueuse de hand-ball. Chaque contexte dans lequel gravite l'élève est à l'origine de la construction de « *Formes Identitaires Subjectives* » (FIS) (Guichard & Huteau, 2006, p.224) auxquelles l'élève va s'identifier. L'identité du sujet reste un processus dynamique et en constante évolution permettant d'autres constructions identitaires et d'autres anticipations. Ce processus s'articule autour de deux formes de réflexivité : d'une part une réflexivité anticipatoire de soi s'inscrivant dans le rapport identificatoire signifiant à l'autre. En d'autres termes, l'adolescent va se projeter dans une image identitaire autre, lui permettant de se construire une image « subjective » à la fois dans le présent et dans un futur à construire. Il s'agit pour l'adolescent d'intérioriser une image qu'il désire faire advenir, voire de s'inscrire dans le rejet d'une image qu'il valorise moins.

Par exemple, le film documentaire « l'apprenti⁶⁴ » permet de dégager, de façon « sommaire », ce que Guichard nomme « FIS » dans la figure de Mathieu, 15 ans, en apprentissage agricole dans l'univers rural du Haut-Doubs. En effet, Mathieu construit ses FIS, d'une part dans la relation à son maître d'apprentissage, qui vient un temps remplacer un père absent (FIS masculine), d'autre part il se construit une identité professionnelle « d'agriculteur moderne » (FIS « agriculteur nouvelle génération ») (nouvelles méthodes de production, nouvelles technologies, nouvelle génération) qui vient d'un part rompre avec l'approche traditionnelle

⁶³ La notion de transition psychosociale renvoie à des phénomènes extrêmement diversifiés (orientation, perte d'un emploi, entrée dans un nouvel emploi...) qui néanmoins trouvent une similarité dans le fait « d'affecter de façon soudaine la vie d'un individu et de le contraindre à s'engager dans des processus d'adaptation, de redéfinition et de restructuration » à la fois psychologique (identitaire..) et sociale (Guichard et Huteau, 2006, p.200).

⁶⁴ « L'apprenti », film documentaire réalisé par Samuel Collardey en 2008 a obtenu le Prix Louis-Delluc du premier film.

transmise par son maître d'apprentissage et d'autre part qui s'étaye sur les savoirs partagés avec ses camarades au sein du CFA. Enfin, il cultive une FIS « culturelle » qui trouve son origine dans la figure d'un chanteur « Johnny », qui l'amène à apprendre la guitare, à chanter et à porter un certain regard sur le monde. A travers cet exemple nous pouvons dégager trois FIS qui s'esquissent et se développent pour Mathieu : Garçon, Agriculteur, Joueur de guitare, permettant par là-même d'anticiper un soi en devenir⁶⁵.

Cette modalité s'articule avec un second processus réflexif qui s'inscrit dans le développement infantile, lors de la prise de conscience de l'existence de l'autre. Cette décentration de soi, progressive, va permettre à l'enfant d'adopter d'autres points de vue, lui permettant de se constituer comme membre différencié d'une société. Cette « *réflexivité trinitaire* » (Guichard & Huteau, 2006, p.225), c'est-à-dire permettant de se penser soi (Je), de penser l'autre (Tu), dans un ensemble (Ils, elles) inscrit le sujet dans une possibilité d'interrogation éthique sur sa position au regard des relations signifiantes avec l'univers social, sous-tendant la construction de soi.

Le modèle de Guichard offre une grille d'analyse constructiviste permettant d'articuler univers social et sujet, à travers l'intégration du social dans des « formes subjectives de soi » définissant l'identité du sujet, ancré dans un processus développemental à l'origine de la conscience de soi et des autres. Si l'approche de Guichard s'inscrit dans une conception du rapport sujet institution proche de celle développée par Malrieu (2003), stipulant une intégration subjective des normes sociales, nous pouvons nous interroger sur la notion de FIS qui peut se définir comme des schémas d'action et d'interaction, plus ou moins conscients, dans certains contextes. Décrivent-elles ce qu'est le soi ou sont-elles un ensemble de « schémas de soi » observables et évaluables de l'extérieur ?

Si le modèle de la construction de soi effectue un déplacement de l'objet « orientation » vers l'objet « soi », en prenant en considération l'espace social, nous pouvons nous interroger plus spécifiquement sur le rapport qu'un élève entretient avec le contexte scolaire, les apprentissages et de façon plus générale avec le savoir. Ainsi, si l'école impacte les trajectoires scolaires, impose un savoir et des apprentissages, évalue les acquis des élèves et les distribuent dans les filières, qu'en est-il de la singularité du sujet dans son rapport au contexte scolaire ? Quelles significations accorde-t-il à ce qu'il vit à l'école ? Quels sens donne-t-il à cette orientation et à l'expérience scolaire qui l'englobe ? De ce point de vue, il convient également d'effectuer une révolution, qui pourrait se symboliser par le passage du géocentrisme institutionnel vers

⁶⁵ Cette anticipation et conscientisation de soi reste la finalité du travail d'entretien d'orientation en amont permettant de faire émerger l'ensemble des FIS et de s'inscrire soi dans un choix d'orientation.

l'héliocentrisme du sujet, faisant graviter l'ellipse de la trajectoire s(c)olaire du sujet autour de son rapport au savoir.

3.3 Orientation et rapport au savoir

L'étude de l'orientation, ou de l'émergence du projet scolaire vers le DIMA, s'inscrit dans la double problématique de la construction de soi à l'adolescence et de la demande institutionnelle et sociale d'orientation. De ce point de vue, l'orientation s'inscrit dans au cœur de la scolarité du sujet, puisque demande institutionnelle, mais également elle s'articule autour de la plus délicate des transitions (Lacadée, 2010) qu'est l'adolescence. L'orientation vers le préapprentissage intervient en amont (4^{ème}) du premier palier d'orientation (3^{ème}). De ce fait, si, comme le montrent Dubet & Martuccelli (1996), « l'aisance cognitive » permet d'éviter l'injonction de pensée « protractiles⁶⁶ liée à la question « qu'est-ce que tu veux faire plus tard ? », les collégiens du DIMA doivent y répondre relativement tôt (14 et 16 ans). Cette injonction à l'orientation pose la question du « sens » qu'elle prend pour l'adolescent au regard de son histoire personnelle et de la construction de son avenir. L'approche du rapport au savoir permet d'appréhender cette relation de sens qui, dans le cadre de l'orientation, reste ancrée dans le rapport dialectique du sujet avec son environnement social que représente l'espace scolaire et familial. Dans cette partie, dans un premier temps nous nous attacherons à circonscrire les notions d'expérience scolaire et de rapport à l'apprendre. Dans un second temps, nous montrerons les enjeux de personnalisation pour l'adolescent qui sous-tendent les processus d'orientation scolaire.

3.3.1 Sens de l'expérience scolaire et rapport à l'apprendre

Selon Charlot, Bautier et Rochex (1992), le rapport au savoir met l'accent sur l'idée essentielle de relation et spécifie la notion comme « *une relation de sens, et donc de valeur entre un individu ou un groupe et les processus ou produits du savoir* » (Ibid, p. 29). Les processus sont relatifs à l'acte d'apprendre et les produits du savoir peuvent être définis par les compétences acquises ainsi que les objets culturels, pouvant être institutionnels ou sociaux.

Ces travaux se centrent sur les questions de la production et la reproduction des inégalités en contexte scolaire. L'idée principale du champ de recherche était à travers une approche compréhensive d'aller au-delà des explications admises dans le champ de la recherche sur les

⁶⁶ Protractile : Qui peut être tiré en avant. Issue du latin *protractus*, « tirer en avant », formé de *pro* « en avant » et de *trahere* « tirer, traîner ». « *Se projette en avant quand on l'ouvre* » Trésor de la Langue Française TLF (2015)

inégalités à l'école, proposant une vision déficitaire des élèves. Sans pour autant nier l'apport de la sociologie et les théories du « handicap » et de la reproduction, ces auteurs tentent de travailler sur « *les marges d'impensés des travaux de sociologie critiques avec lesquels nous nous étions formés à la recherche en éducation* » (Rochex, 2004, p. 95). Pour Charlot (1997), les travaux de Durkheim et Bourdieu, construisent une sociologie sans sujet. D'une part Durkheim propose d'étudier les faits sociaux comme des choses objectivables qu'il analyse à travers des manières de penser d'agir extérieur au sujet. Le concept de représentation collective met en perspective cette dilution totale du psychisme dans l'espace social. D'autre part la notion d'habitus de Bourdieu s'inscrit comme une structure intermédiaire entre sujet et social, mais reste néanmoins construite à partir d'une position sociale relative à la division sociale du travail. Le sujet est dans cette perspective un agent social, dont le psychisme s'articule à une position sociale. L'étude du rapport au savoir d'un sujet dans cette perspective glisse vers un sujet fondamentalement lié à un groupe social.

Si les définitions relatives au rapport au savoir ont évolué depuis les premières définitions⁶⁷ de Charlot (1982), les chercheurs convergent sur l'idée que le rapport au savoir est une mise en relation qui implique de prendre en considération un sujet en situation. Le rapport au savoir est « *l'ensemble (organisé) de relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de « l'apprendre » et du savoir* » (Charlot, 1997, p.94). L'étude du rapport au savoir doit prendre en considération « *un sujet en relation avec d'autres sujets, pris dans la dynamique du désir, parlant, agissant, et se construisant dans une histoire, articulée sur celle d'une famille, d'une société, de l'espèce humaine* » (Ibid., p.102). Elle a pour objectif de donner « *la parole à ceux qui sont engagés dans des situations et les pratiques qu'il étudie, tout en sachant que nul n'est transparent à lui-même et que dire sa pratique c'est toujours la mettre en mots et donc l'interpréter la théoriser* » (Charlot, 1997, p.13-14). Pour Beillerot (1996) « *le rapport au savoir n'est analysable que dans la relation entre la situation donnée et ce que le sujet produit* » (ibid., p. 150-151). Le sujet crée donc un savoir dans un contexte particulier, lui permettant de penser et d'agir en relation avec un objet ou une personne.

Le rapport au savoir nomme donc l'articulation signifiante, un processus de relation, qu'un sujet singulier ancré dans un contexte social entretient avec un objet de savoir, dont l'analyse s'effectue à travers le prisme de la dimension relationnelle entre sujet et objet « savoir ». Les chercheurs convergent sur l'idée que la notion de rapport au savoir est également un processus

⁶⁷ « *J'appelle rapport au savoir l'ensemble des images, d'attentes et de jugements qui portent à la fois sur le sens et la fonction sociale du savoir et de l'école, sur la discipline enseignée, sur la situation d'apprentissage et soi-même* » (Charlot, 1997, p.93).

qui s'articule autour d'une relation de sens et de la valeur liée à l'acte d'apprendre. Comme l'écrit Guillevic (2010, p.nd) au sujet de la poésie : « *Elle est en moi un courant vital, fondamental, qui agit à la façon d'un sixième sens et me met en communication avec les choses tangibles et non tangibles de ce monde. Pour un peu, je dirais : avec l'essence de ce monde* ». N'est-ce pas une définition de la relation du sujet avec « l'objet poésie », donnant par là-même une définition d'un certain rapport au monde, qui, pour le poète fait office de savoir « esthétiquement communicable »? Néanmoins, si la « relation à la poésie » permet l'expression d'une subjectivité propre à un sujet, elle est également, rapport à l'écriture, au symbolique, qui ne peut s'extraire de son ancrage social, lié à sa transmission par les générations antérieures. De ce point de vue, si le poète ne peut émerger que de l'altérité éducative, il en est de même pour le sujet s'orientant. De cette « altérité éducative » résulte la construction et le développement du rapport au savoir des élèves qui s'inscrit dans le contexte scolaire. Le rapport au savoir dans cette perspective peut s'appréhender comme l'inter-signification de différentes composantes dont l'expérience scolaire (Rochex, 1995) et le rapport à l'apprendre (Charlot, 1997).

- **Le sens de l'expérience scolaire**

«*Le rapport au savoir doit être pensé et étudié, dans une approche relationnelle, comme le produit d'une histoire et de la confrontation entre mode de socialisation et univers de pratiques de natures nécessairement différentes* » (Rochex, 2004, p.100). Dans le cadre scolaire, il s'agit d'étudier à partir des modes de socialisation familiale, le rapport au savoir d'un être singulier aux prises avec l'univers scolaire (norme scolaire, règles) et ses acteurs (enseignants, camarades). L'expérience scolaire demande d'une part de saisir l'élève en tant qu'être historique et social, évoluant dans différents milieux (famille et école) dans lesquels s'est développé et se construit son rapport au savoir. Le jeune va donner du sens à ces savoirs en fonction de sa singularité et de son histoire.

Dans cette approche, l'expérience scolaire vise à l'analyse de « *l'interface d'une histoire biographique et d'un contexte scolaire* » (Rochex, 1995, p. 39), c'est dans ce double rapport que peut se saisir le sens de l'expérience scolaire. Elle permet d'articuler la dimension objective de la scolarité relative aux modalités de la trajectoire scolaire (performances scolaires, redoublement, etc.) à une dimension plus subjective renvoyant au sens que le sujet accorde à son parcours scolaire, à son statut d'élève et à ses projets. L'expérience scolaire peut être étudiée à partir du rapport à l'école qui correspond à la « *relation de sens et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et l'école comme lieu, ensemble de situations et de personnes* »

(Charlot, Bautier & Rochex, 1992, p. 29), à l'auto-évaluation du parcours scolaire et à la représentation de soi en tant qu'élève. Si ce glissement d'objet entre rapport au savoir et expérience scolaire cible l'objet savoir dans un contexte singulier, il permet toutefois de procéder à un « *certain resserrement de ses limites pour le rendre opérationnalisable* » (Beaucher, Beaucher & Moreau, 2013, p.7) dans l'espace socio-culturel spécifique qu'est l'école. Ainsi, dans le cadre de l'orientation précoce, nous ne pouvons nier les déterminismes sociaux et scolaires, pouvant rendre compte de l'entrée en DIMA. Il s'agit d'extraire le sens attribué par les jeunes à ces déterminismes. C'est dans cet espace d'interaction symbolique entre contraintes scolaires et sociales et subjectivité que nous pouvons saisir le sens accordé à l'entrée en DIMA.

- **le rapport à l'apprendre**

Charlot (1997) effectue un passage de rapport au savoir, vers le rapport à l'apprendre. Cette relation de sens et valeur à l'apprendre peut se définir autour de deux relations ou registres, non exclusifs l'un de l'autre : le rapport identitaire et épistémique au savoir, dimension identifiée par Charlot, Bautier & Rochex (1992) à partir du discours des collégiens. Ces deux registres, permettent de décrire le rapport de sens entretenu avec l'acte d'apprendre et sont présents « *chez chaque élève sous formes diverses, différenciées et différenciatrices* » (Bautier & Rochex, 1998, p.34).

- **Rapport identitaire à l'apprendre**

La composante identitaire correspond à la question pourquoi apprendre ? Ce registre correspond à la manière dont le savoir fait sens pour un individu, en « *référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, à ses repères, à sa conception de la vie, à ses rapports aux autres, à l'image qu'il a de lui-même, à celle qu'il veut donner aux autres* » (Charlot, 1997, p.85). Derrière le savoir s'inscrit en filigrane la construction de soi, mais qui s'articule également dans le rapport à l'autre « *dans le fantôme d'autrui que chacun porte en soi* » (Wallon, 1946). Cette dimension prend tout son sens pour l'adolescent, par exemple dans sa quête d'affranchissement du monde des adultes (Malrieu, 1973). Dans le même sens, l'expérience scolaire, les difficultés (ou facilités) scolaires « impactent » cette construction de soi, pouvant faire émerger ce que Guichard (1993) nomme un « homme sans qualité » ou encore un rapport conflictuel sous-tendant un processus de personnalisation à l'origine d'un « projet » vers le DIMA. Ce registre s'axe d'une part sur la relation de sens qui s'établit entre le sujet et le savoir, et qui s'inscrit dans l'histoire au sens « autobiographique » d'un sujet en devenir. Et d'autre part, il comporte une dimension relationnelle, inscrivant le savoir dans le rapport à l'Autre. L'autre peut être un

être « incarné » ou « désincarné » virtuel, ou plus largement idéologique, symbolique du miroir de soi-même.

Il s'agit de comprendre les significations diverses accordées à l'acte d'apprendre, qui peut soutenir une mobilisation de la part de l'élève mais également un refus. J'apprends pour avoir un bon métier. J'apprends pour devenir adulte. J'apprends pour être forgeron comme mon grand-père. J'apprends la guitare pour faire comme Johnny...

○ **Rapport épistémique à l'apprendre**

Le rapport épistémique au savoir se définit en « *référence à la nature de l'activité que le sujet met sous le terme d'apprendre et savoir* » (Charlot, 1997, p.80). Il correspond à la question qu'est-ce qu'apprendre ? Apprendre c'est faire quelles activités ? Dans cette perspective, Charlot (1997) évoque le glissement de rapport au savoir vers la notion de rapport à l'apprendre. Apprendre c'est s'approprier un objet savoir dont le sujet suppose l'existence, mais qu'il ne possède pas, et qui s'articule à différents contextes et modes d'appropriation. Il s'agit d'étudier le sens de l'apprendre pour un élève. Qu'est-ce qui fait sens pour lui dans le passage de la non possession à la possession d'un objet savoir. Ces deux registres identitaire ou épistémique, que Rochex (2004) en faisant référence à l'apport psychanalytique de « Piera Aulagnier » (Ibid., p.100) ainsi qu'aux conceptions de Wallon et Vygotsky nomme « genèse instrumentale » et « dynamique intersubjective », ne sont pas indépendants l'un de l'autre mais ils s'inscrivent dans une interaction dynamique. Ainsi, l'élève pourra dire : « *J'aime apprendre la mécanique sur les lieux de stage (rapport épistémique), car je rigole bien avec les ouvriers (rapport identitaire)* ».

Les travaux de Charlot (1999) sur la formation professionnelle initiale ont porté sur des jeunes scolarisés en lycée professionnel dans des établissements difficiles de banlieue. L'analyse de plus de 500 bilans de savoir et 200 entretiens de lycéens professionnels a permis de circonscrire des différenciations dans les formes de rapport au savoir, mais également de répondre à la question : « Comment devient-on lycéen professionnel ? ».

L'étude montre que la très grande majorité des lycéens professionnels, s'ils avaient « eux le choix », auraient fait tout autre chose. L'orientation vers le LP est une orientation par accident, par défaut et cette situation est vécue pour la plupart comme « *une humiliation* » (Charlot, 1999, p. 180). De même, le choix du métier n'est généralement pas celui qui avait été évoqué lorsqu'ils étaient au collège. L'orientation vers le lycée professionnel provoque une blessure narcissique et beaucoup de jeunes développent ressentiment envers le système scolaire. Ce n'est que dans la mesure où l'élève peut se réinventer un avenir, et un avenir qui passe par l'école et

qui exige des diplômes, que le lycée professionnel devient supportable, voire désirable. Très peu d'élèves ont réellement désiré aller en lycée professionnel lorsque le choix d'un métier ne prend pas appui sur des références familiales, des valeurs professionnelles ou sociales attribuant au métier un sens positif. L'entrée en lycée professionnel ne prend appui sur rien. Il semble un cursus linéaire et obligatoire pour les jeunes en difficultés scolaires. L'entrée en lycée professionnel demande d'avoir effectué un choix de métier en amont, mais cette « injonction » semble loin de ce dont ces jeunes ont réellement besoin « *ce n'est pas d'un projet professionnel, c'est d'un projet de soi, d'un projet de vie* » (Charlot, 1999, p. 336-337). Ainsi, l'entrée en lycée professionnel, s'articule à l'imprévisible, ni articulé par le désir, ni destin, mais elle s'inscrit dans un parcours qui vacille et dans lequel le LP représente la seule piste « d'atterrissage possible ». Charlot (1999) construit trois figures⁶⁸ retraçant « *l'histoire d'une chute* » (ibid., p.156) et le parcours d'élèves ayant dérivé vers le LP. Néanmoins, au même titre que les « futurs ouvriers », décrits par Dubet (1991), certains élèves ont souhaité entrer en lycée professionnel ; ils sont « *rare mais ils existent* » (Charlot, 1999 p.144). Ce souhait d'entrer en lycée professionnel s'appuie principalement autour du désir pragmatique, voire « rationnel » d'apprendre un métier. Cette orientation génère chez eux un discours fort de survalorisation de l'expérience, du monde du travail, et de l'insertion professionnelle.

Pour Charlot (1999), ce qu'enseignent l'école et le savoir scolaire ne trouve pas écho dans le sens qu'accordent ces jeunes à « l'être au monde » qu'ils se représentent. « *L'école n'apprend guerre à connaître la vie et à comprendre les gens* » (Charlot, 1999, p. 332). Ces jeunes sont centrés sur les apprentissages relationnels, affectifs, relatifs au développement personnel. Dans leur univers quotidien bien souvent difficile, « *il y va de la survie affective, relationnelle, sociale du sujet* » (Ibid., p. 330). Ainsi, pour ces élèves l'école fait sens comme lieu de socialisation, valorisant l'aspect relationnel, la camaraderie, les relations privilégiées avec le corps enseignant. Il réside là une profonde différence entre la représentation de ces jeunes d'origine populaire vis à vis de l'école et des attentes qu'ils en ont et l'institution scolaire notamment au collège, qui privilégie la méritocratie, les savoirs scolaires et positionne les jeunes dans une « concurrence » allant à l'encontre du pur aspect relationnel. Pour ces jeunes d'origine populaire, l'école c'est avant tout l'apprentissage de la vie et le centre d'intérêt institutionnel qui est le savoir est pour ces jeunes décalé vers « *l'école des copains, l'école des diplômés,*

68 La « dérive »; Il s'agit d'élèves qui perdent pied dès l'école primaire avec des scolarités marquées par le redoublement précoce ou plusieurs redoublements. « La rupture » Il s'agit d'élèves se retrouvant en LP, suite à un accident de parcours de vie qui accélère les difficultés scolaires et « la réorientation » ; Il s'agit d'élèves qui ont été orientés en LP suite à un parcours dans d'autres classes.

l'école qui apprend des choses qui servent ailleurs qu'à l'école, parfois l'école qui permet de comprendre la vie et les gens » (Charlot, 1999, p 333).

3.3.2 Les enjeux de la personnalisation à l'adolescence

Dans le champ de la psychologie sociale du développement, dont le modèle théorique est issue de la psychologie historique initiée par Ignace Meyerson ainsi que de travaux de Wallon, le modèle de la socialisation active ou encore de l'interstructuration du sujet et des institutions développé par Malrieu (1977) propose une approche originale de la socialisation (Baubion, Dupuy & Prêteur, 2013). Plus particulièrement, le modèle ne fait pas une césure entre le sujet et le social et permet de dépasser les dichotomies classiques entre les deux pôles subjectif et social. *« Le parti de ne jamais dissocier les processus psychologiques du versant historique et social des phénomènes constitue un enjeu majeur »* (Laterrasse & Brossais, 2006, p. 390). Il s'agit d'un modèle dialectique structurant dans un même mouvement les changements individuels et les changements sociaux. Dans cette perspective, l'individu est perçu comme *« acteur de ses conduites à travers les significations qu'il accorde dans les différents milieux et temps de sa socialisation »* (Hugon, Villatte & Prêteur, 2013, p. 37). Il s'agit d'une psychologie de la socialisation qui conçoit la relation au sujet avec le social à partir de deux versants en interrelation : acculturation et personnalisation. Dans cette perspective, la socialisation est une *« activité complexe d'acculturation »* (Malrieu & Malrieu, 1973, p.37), qui s'articule à une transformation permanente des conduites « archaïques » de l'enfant à travers le prisme des différents milieux dans lequel il évolue (famille, école, pair...). De ce point de vue, la famille représente par essence la première instance de socialisation. Néanmoins, durant son développement l'enfant va être confronté à d'autres milieux de vie comme l'école, véhiculant au même titre que la famille, des significations institutionnelles, culturelles, politiques, économiques, idéologiques. L'autre versant de la socialisation est le processus de personnalisation. La genèse de la personnalisation se situe chez le sujet dans le dépassement des contradictions internes, inhérentes à l'ensemble des milieux autour desquels gravite l'enfant. Le sujet va tenter d'unifier et d'intégrer ses multiples sources pouvant être antagonistes, voire conflictuelles, à travers un processus de construction de sens permettant d'en relever l'origine. C'est dans ces espaces de « contradiction » à la fois internes au sujet et externes, liés à l'éducation, transmises dans divers milieux (famille, école, pair) dans lesquels se développe l'enfant que peut émerger la personnalisation. La personnalisation trouve sa genèse *« en réaction aux processus d'aliénation inhérents aux contradictions des institutions »* (Ibid., p.40). La notion d'aliénation s'articule à « l'impossible », que sous-tendent les

contradictions, les antagonismes, privant le sujet d'une possibilité de développement lui permettant d'intégrer dans le présent des activités socialement accessibles. La personnalisation, « s'acte » lorsque le sujet refuse de s'affilier au « conformisme » sous-tendu par l'illusion de la consistance et de l'unicité des institutions et par le fait qu'il rompe avec ce système de valeurs, comportementales et idéologiques, légitimant la vision « géocentrique » des institutions. Dans le même sens, la personnalisation implique l'affiliation et/ou l'identification à des personnes réelles ou « entité idéologique » permettant d'inférer sur les institutions pour produire de l'inédit, du changement, des projets, s'inscrivant dans l'indéterminisme célébré par les contre-cultures. De ce point de vue, la personnalisation peut se définir comme une action ou co-action engagée dans la relation aux autres, « *en vue de restructurer les systèmes d'attitudes et les cadres de références élaborés dans les pratiques de l'éducation* » (Capdevielle-Mougnibas, de Léonardis & Safont-Mottay, 2013, p.224). Pour Malrieu (1977) il y a sujet quand les actions sont intentionnelles et réalisées avec une conscience plus ou moins claire d'un but leur attribuant une signification particulière, lorsque les actions émergent de l'initiative du sujet et que ce dernier a conscience d'une rupture, d'une distanciation entre soi et le milieu. Dans cette conception, le sujet n'est pas une double entité établissant une distinction entre social et individuel, il est « un », pouvant d'une part se définir comme sujet social, en fonction des attachements historiques et sociaux, et d'autre part sujet en tant que créateur de sens. Ainsi, l'individu intériorise dans un processus d'acculturation les codes, les rites, les valeurs, les normes issus du contexte social et culturel dans lequel il baigne, mais il les fait siennes, dans un processus de personnalisation, en créant une « plus-value subjective » permettant de transformer et d'octroyer de nouvelles significations en fonction de sa propre histoire (Malewska-Peyre & Tap, 1991 ; Tap, 1988). Par ailleurs, cette dialectique entre socialisation et personnalisation est à inscrire dans un processus prenant naissance pour un individu dans les relations interpersonnelles, dans l'inter-subjectif, définissant la socialisation non comme une « *adaptation aux institutions* » mais qui reste à envisager « *comme ouverture à autrui* » (Malrieu & Malrieu, 1973, p.17). Dans cette perspective, le sujet reste un acteur majeur de sa propre socialisation, actif dans ses tentatives pour « *trouver la signification de ses actes et de son existence* » (Ibid., p.224). Cette Ex-istence du sujet s'inscrit dans l'interstructuration entre facteurs, par essence extérieurs au sujet, à travers le processus d'acculturation, mais également interne au sujet, *via* le processus de personnalisation étayé par le sens accordé à cette ex-istence.

- **Personnalisation et conflit**

Pour Wallon (1941), l'adolescence constitue un stade centripète du développement marqué par la préoccupation de l'édification du « moi » privilégiant l'affect et le rapport aux autres. L'adolescent entre dans une dynamique de relation sociale extra-familiale (groupe de pairs, relation amicale, sportive...), servant d'étayage à la construction d'une personnalité autonome. C'est dans cette relation à autrui, dans l'espace réflexif soi-autrui, que le « jeune » va pouvoir se construire une identité différenciée et autonome. Cette dynamique interrelationnelle extra-familiale, qui vient rompre avec l'enfance, va amener l'enfant dans divers milieux de socialisation.

Dans la continuité de Wallon, le modèle de Malrieu, propose une psychologie du développement construite sur l'idée de discontinuité, de rupture, de crise et de conflit s'actualisant dans un contexte culturel et social historique. Pour Malrieu (1973), si l'enfance était un espace fantastique et créatif, l'adolescence tend au sérieux, à la critique, sous-tendue par une prise de conscience de l'insuffisance des créations adultes et le désir de dépassement de « l'aliénation » infantile. Cette prise de conscience est relative à l'entrée du jeune dans ces différents types de socialisation (famille, école, pair..) et s'inscrit dans le jeu des interrelations, d'influence, de conflits, entre milieux et personne. Dans l'espace élargi de socialisation, l'adolescent doit s'affirmer, choisir, trancher, combiner, il doit désignifier et restructurer l'ensemble des divergences « *au lieu de se laisser agir par elles* » (ibid., p. 400).

La personnalisation s'inscrit dans cette prise de conscience du sentiment de division d'un sujet par essence inscrit dans l'Histoire⁶⁹ Dans cet effort, à la fois recherche et action, de trouver un « je » cohérent, l'adolescent, va utiliser les « instruments culturels », comme étayage de son projet de soi. Ainsi, l'adolescent va entrer dans un processus d'objectivation de soi, lui permettant de se signifier, de se différencier, dans le rapport aux autres, et par là-même d'entrer dans un espace temporel se situant entre signification et re-signification du passé et rêverie de soi à faire advenir. Dans cette objectivation de soi, l'adolescent institue un modèle de conduite « *transindividuel valable pour le type humain auquel il voudrait s'identifier* » (Malrieu & Malrieu, 1973, p.221). Cet idéal de soi se construit également dans l'affirmation de soi, dans le rejet, les oppositions à la fois individuelles (parentales) mais également sociales et institutionnelles (école), des croyances, des attitudes paraissant conservatrices ou aliénantes pour le jeune. Il doit se réinventer, créer et affirmer l'originalité de ses conduites, ses modes de

⁶⁹ L'orientation vers le DIMA, ne peut se comprendre qu'à la lumière des politiques de démocratisation du système scolaire, de massification, d'allongement des études, de scolarisation des élèves d'origine populaire. Le DIMA s'inscrit également dans une modification des institutions post démocratisation, liés à la scolarisation des jeunes d'origine populaire dans un collège unique.

pensées, d'une part pour sortir du monde de l'enfance et d'autre part pour se construire. L'engagement avec les autres, lui permet également de modeler son « je » dans des formes d'identification sociale, qui lui sont offertes dans un espace social donné. L'idéal féminin, masculin, l'univers professionnel, religieux, musical, l'école, la formation, tout autant d'œuvres dans lesquelles le jeune trouve des « instruments » sociaux et culturels identitaires. L'ensemble de ces processus s'inscrit chez Malrieu dans une dialectique complexe entre social (différent milieu) et sujet. C'est dans cette confrontation à la fois externe (sociale) et interne, s'inscrivant dans le rejet, les oppositions, les crises, les comparaisons, les séparations, les affiliations, les identifications et les engagements que l'adolescent va s'inscrire dans une « *perspective temporelle.../... favorisé par son déséquilibre intérieur, par son impuissance et son incertitude* » (Malrieu, 1973, p.404). La personnalisation de l'adolescent n'est pas un processus adaptatif, ni un conditionnement social, elle est une « création » du sujet pour « faire face » à son déséquilibre intérieur aux insuffisances institutionnelles et celles qu'il perçoit du monde adulte dans lequel il ne peut se signifier que partiellement. La personnalisation à l'adolescence peut se définir comme « *la mise à l'épreuve, la critique, encore quelque peu hésitante et désordonnée, des modèles et des instruments que l'histoire a édifiés, par un sujet qui commence à prendre conscience qu'il ne peut triompher de ses propres divisions qu'en essayant de surmonter celles dont souffre la société* » (ibid., p.405). Cette définition met en perspective un sujet acteur et créateur, d'une part de son « je » ou plutôt « je-nous », mais également sujet modifiant l'œuvre humaine, dans un mouvement holistique initiant un changement soi/société.

Rodriguez-Tomé & Bariaud (1987), mettent en perspective cette notion de construction de soi, de sentiment d'identité, qui résulte d'une co-construction sous-tendue par l'altérité (différenciation soi-autrui) et l'introspection « existentielle », et qui s'élabore « *en prenant appui sur le passé et s'oriente progressivement vers le futur* » (ibid., 1987, cité par Tourette & Guidetti, 2008, p.155). Il s'agit pour l'adolescent de faire advenir un « je » qui s'inscrit entre passé relatif à l'enfance ; présent marqué par la réflexion, la quête de soi et un avenir (âge adulte) à faire advenir mais défini par l'idéal de conquête de soi, de réalisation, d'activité professionnelle et sociale plaisante (Rodriguez-Tomé, Jackson & Bariaud, 1997). Dans cet horizon temporel juvénile « *chaque fois, le présent de l'adolescent se révèle tendu vers l'avenir* » (Ibid., p.69). Alors que l'enfance s'inscrit dans des objectifs proches, l'adolescence « *élabore un emploi du temps qui porte sur de longues périodes, il en vient à ce situer dans l'histoire* » (Malrieu, 1973, p.399).

Ainsi, pour le collégien la relation entre famille et école, deux milieux différents de socialisation peuvent faire émerger des conflits, des antagonismes, notamment pour les élèves les plus éloignés de la culture scolaire. Dans le cadre scolaire, les antagonismes, les conflits mais également l'harmonie « de milieux » auxquels sont confrontés les élèves, étayés par le double processus de socialisation-personnalisation, peuvent être envisagés à partir du rapport au savoir. En effet, le contexte institutionnel et la culture scolaire forment un réseau de « *signification et de connaissance dans lequel règles, valeurs, croyances, représentations, savoirs et savoir-faire sont cristallisés dans le curriculum* » (Prêteur & al. 2004, p.122). L'élève cristallise durant son expérience scolaire un ensemble de savoirs, de savoir-faire, d'objets culturels, liés aux apprentissages qui peuvent prendre des formes cognitives voire instrumentales, mais ne peuvent s'y réduire. En effet, les apprentissages au sein de l'école peuvent prendre diverses significations, à la fois morale, affective, sociale qui « *débordent largement des prescriptions officielles, les programmes explicites et peut parfois les contredire* » (Ibid.). Par exemple, l'unicité des savoirs et le principe républicain du collège unique à compter de sa mise en place en 1975, restent un élément contradictoire qui s'inscrit au cœur de l'expérience des élèves. Peut-on admettre l'unicité, alors qu'il réside dans l'histoire du collège unique des traitements différenciés (paliers d'orientations en 5^{ème}, classe atypiques, classe spéciales, relais, DIMA) ?

- **Personnalisation et projet**

Penser le projet d'orientation scolaire à l'adolescence ne peut uniquement s'axer dans les coordonnées de l'espace des possibles professionnels, des choix de métier, mais dans un espace topologique en devenir dont la genèse est « soi », sa propre construction. Le projet d'orientation ne peut se réduire à un acte rationnel, ou sous-tendu par une motivation et une auto-détermination irréductible conditionnant le « terreau » interne pour l'atteinte d'un but. Il ne peut se réduire également à une élaboration stratégique, mécaniste, dans lesquels le sujet met en relation moyen-fin pour atteindre un but. Il n'est pas réductible à une adaptation interne, *via* un processus de rationalisation ou soumission librement consentie, pour faire face à des influences institutionnelles externes. Pour Almudever, le Blanc et Hajjar (2013), le projet s'inscrit dans un espace d'interrelations plurielles et multiples, qui s'articule à des expériences de vie qui mobilisent, animent, interrogent et questionnent le sujet voire le découragent, le désolent et l'ennuient. Le projet permet de revisiter le passé, d'effectuer un acte créatif, articulant ses coordonnées entre anticipation et réalisation dans un espace social contraignant pour le sujet, sous-tendant un décalage entre aspiration personnelle et possible., Pour Baubion-Broye et Malrieu, (1987), le projet trouve son origine dans l'expérience des conflits psychosociaux. Ils

s'inscrivent dans l'inter-relation du sujet avec l'espace social et sont par définition à la fois internes au sujet (intra), interpersonnels et extérieurs. Internes car le sujet « lutte » pour faire advenir un ensemble d'images de soi qui ne peuvent prendre effet que dans le rapport à l'autre, interpersonnels car cet « idéal de soi » est constitué dans l'espace d'interrelations lié à l'ensemble des milieux de vie d'appartenance, et externes au sujet car elles s'inscrivent dans « *l'histoire de la société, de ses luttes sociales, de ses institutions et de ses idéologies* » (ibid., cité par Almudever et al. 2013, p.180). Ces conflits, à l'émergence du projet, sont plus intenses lors de phases transitoires (orientation scolaire, période de chômage). Le projet est une réponse créative du sujet, pour réguler le déséquilibre psychosocial résultant des conflits. Le dépassement des antagonismes « *appelle à une objectivation critique des déterminismes des conduites dans une pluralité des domaines de vie pour envisager la définition des possibles orientée par des désirs d'autonomie et d'identité* » (Ibid.). L'ensemble des séries culturelles qui traversent l'existence de l'adolescent et dans lesquelles il se socialise sont autant de « points d'ancrage » qui vont susciter hésitations, questionnements autobiographiques sur soi et idéologiques relatifs au système de valeur, jeux d'identification à des objets ou des personnages concrets ou fantasmatiques. L'ensemble de ces questionnements sont autant d'ouvertures dans le spectre des possibles, dont l'importance est capitale pour le développement psychologique (Beaumat, Baubion-Broye & Hajjar, 2010). De ce point de vue, l'adolescent s'ouvre au futur en tant « qu'être » en devenir dans un espace social qui fait fonction « *d'instrument culturel* », mais dont le jeune n'est pas « *esclave* » (Malrieu, 1973), pouvant être par essence paradoxal, mais moteur de son projet de soi⁷⁰.

- **Personnalisation et expérience scolaire**

Dans une analyse sociologique de l'expérience scolaire, Dubet et Martuccelli (1996) montrent que les jeunes rentrent dans des conflits et clivages entre diverses valeurs familiales, sociales, culturelles ou encore des valeurs d'une culture « ado » qui ne s'arrête pas devant le « portail » de l'école. L'ensemble de ces conflits et clivages entre le « sujet » et l'institution scolaire produit des « subjectivités » de nature différente suivant le vécu des jeunes. L'analyse sociologique des auteurs, montre l'existence de plusieurs « figures de subjectivation » issues de l'expérience scolaire. Ainsi, les processus de construction subjective peuvent être en

⁷⁰ Par exemple l'adage « no future » chère au jeune du mouvement Punk, ne montre-t-elle pas d'une part une affiliation identitaire et « idéologique » proposant une vision de l'avenir « néantisé », tout en pensant cet avenir à partir d'une culture philosophique « nihiliste » punk étayant par là-même l'élaboration d'un projet de soi par essence tendu vers l'avenir? Dans l'histoire complexe du mouvement Punk Anglais, le « no future » s'inscrit plus dans une opposition fondamentale au conformisme et au pouvoir conservateur « Thatcherien », ouvrant paradoxalement un autre futur pour les « apprentis-anarchistes » comme l'évoque la reprise de l'hymne : « God Save the Queen » (Sex Pistol (1977) « God Save The Queen ») stipulant un « *no future for you* », à savoir pour le pouvoir en place.

adéquation avec la culture scolaire et son « discours », prolongeant ainsi une socialisation primaire elle aussi baignée dans une culture scolaire. A l'inverse, le jeune peut se construire « contre » l'école refusant ainsi son modèle mais aussi les rôles sociaux qu'elle distribue. Par ailleurs, le sujet peut être « aliéné » par l'institution et se trouver dans une impossibilité d'être sujet percevant les propositions de l'institution comme absurdes ou vides de sens. D'autres enfin, se construisent « hors » système scolaire, dans des valeurs sociales et culturelles « buissonnières » qui ne sont pas formalisées dans les programmes et la vie scolaire.

L'expérience scolaire s'ancre au cœur des remaniements subjectifs que constitue le processus de personnalisation à l'adolescence (Malrieu, 1973). Les enjeux scolaires étayent la construction identitaire de l'adolescent, lui permettant de trouver un « pont symbolique » entre les identifications construites durant l'enfance, à travers le discours et les valeurs familiales et son être en développement (Capdevielle-Mougnibas & Courtinat-Camps, 2013). L'expérience scolaire permet aux jeunes de « *quitter leur famille* », de s'émanciper du contexte familial sans pour autant le renier. L'école permet aux jeunes d'être « autre », de s'affranchir des traits identificatoires primaires en réinvestissant dans l'espace social les traits identificatoires qu'ils se sont construits dans cette expérience scolaire.

Pour Rochex (2000) c'est dans cet espace symbolique et de significations institutionnelles, que s'élabore le procès de subjectivation lié aux intersignifications qu'accorde l'adolescent à l'ensemble de ses milieux de vie. Pour les familles populaires, l'accès des enfants à des diplômes permet l'ascension sociale et dans le même temps l'univers économique ferme les portes de cette ascension trans-générationnelle. L'école est vécue par ces jeunes de façon ambivalente, entre transgression du modèle familial et lieu d'une possible ascension sociale (Rochex, 1995). L'expérience scolaire entraîne des modifications symboliques subjectives qui peuvent être vécues différemment par les élèves en fonction de leur histoire familiale, allant de l'émancipation et de la transformation symbolique autorisée à l'injonction au changement radical, conflictuel et antagoniste. Pour Rochex (1995), si cette transformation, *via* l'appropriation du savoir scolaire, peut inscrire l'élève dans un développement identitaire et temporel singulier, elle peut faire figure d'altérité, revêtant d'un implicite obligatoire, désincarnant par là-même le sujet de l'étayage identitaire permis par le savoir, laissant à l'élève un sentiment d'être « *emprunté* » (ibid., p.266). Ce développement dans le contexte scolaire, ne peut être perçu qu'au travers de l'histoire familiale, de son approbation subjective par l'élève, de ce qu'elle lui permet d'être et de devenir, dans le rapport à l'expérience scolaire. De ce point de vue, apprendre dans le cadre scolaire peut s'apparenter à une transgression interdite si l'enfant ne peut transposer l'identification parentale ou les figures qui en sont les supports, dans

de nouveaux projets ou objets de savoir. Ainsi, une image parentale honteuse ou dévalorisée va entraîner l'enfant dans un conflit qui annule la disponibilité psychologique et la mobilisation dans les apprentissages. Les savoirs scolaires et culturels assimilés sous le registre de la transgression ne sont « *pas investis pour eux-mêmes mais pour ce qu'ils représentent dans le conflit subjectif et intersubjectif* » (Rochex, 1995, p.267). Dans ce contexte, l'école devient lieu de conflit personnel et générationnel, lieu qui induit dans l'esprit des jeunes que « *le moi se déprécie et fasse rage contre lui-même* » (Freud, 1917, cité par Rochex, 1995, p.267). Ces « coordonnées subjectives » d'impasse et d'impossible développées dans les jeux d'indentifications liés à la socialisation scolaire, annihilent par là-même l'espace des possibles issu des tensions entre moi et idéal du moi adolescent, permettant l'étayage de la construction d'un « espace temporel de soi » et l'investissement de nouvel objet. Cet impossible à « être » dans les savoirs scolaires, peut contribuer, non pas au contournement de l'histoire familiale à travers l'émancipation symbolique que permet l'école républicaine, mais à la conciliation entre une répétition de cette histoire familiale et toute-puissance, venant néanmoins « hanter » l'avenir et le devenir personnel (Rochex, 1995). Cette socialisation secondaire, qu'est l'expérience scolaire et le développement qu'elle permet à l'adolescent ne peut être perçue qu'à travers le « spectre » de la socialisation primaire dans l'univers familial. Les jeux d'identification, l'histoire familiale, s'actualisent dans la scolarité pouvant amener le jeune à assimiler apprendre à trahison, transgression, ne permettant pas un développement symbolique et social à travers le spectre des savoirs scolaires. Cette difficulté notamment pour les jeunes d'origine populaire de trouver une signification à l'interface de leurs milieux de vie (famille et école), peut être à l'origine, sans s'y réduire, de difficultés scolaires, de démobilité et de décrochage scolaire (Prêteur et al, 2004), d'une valeur accordée à l'école jugée moindre pour son avenir (de Léonardis & Prêteur, 2007), d'« élèves fantômes » à la scolarité (Courtinat-Camps & Prêteur, 2012), de rejet violent de l'école et de ses figures symboliques, ou encore d'orientation vers des filières de relégation ou atypiques (Palheta, 2012).

Willis (1977) montre également ce rapport conflictuel à l'école pour les collégiens Anglais. Cette opposition « s(c)ociale » est également symbolisée, de façon plus ou moins humoristique ou violente, à travers les lyriques des contre-cultures populaires francophones, par exemple: « *étudiant, poil aux dents*⁷¹ » « *L'école de la rue*⁷² » « *L'empereur Tomato-Ketchup*⁷³ » ou plus

⁷¹ Renaud Séchant (1981) « étudiants poil aux dents » Album : Le retour de Gérard Lambert

⁷² OTH : (1988) « L'école de la rue » Album « Sauvagerie »

⁷³ Bérurier Noir (1986) « L'empereur Tomato-Ketchup »: Bondage Record.

récemment « *Mme Pavoshko*⁷⁴ » ou encore « *Ma France à moi*⁷⁵ » qui stipule : « *Elle déteste les règles, elle sèche les cours le plus souvent pour rien foutre.../... en guerre contre les administrations, leur BEP Mécanique ne permettront pas d'être patron* ». Néanmoins, dans ce conflit réside également une ambivalence, celle d'une école qui reste néanmoins un gage « républicain » d'ascension sociale notamment pour les familles d'origine populaire (Rochex, 1995). Ainsi, à l'inverse, l'école est également porteuse d'avenir et ouvre à des possibles faisant sens pour les jeunes, comme le décrit la richesse des rimes de Rap des collégiens « des Plaisances » dans le cadre du projet « *Lâche pas l'école*⁷⁶ » dont cet extrait : « *Lâche pas l'école grâce à ça tu décolles .../... Lâche pas l'école, le savoir est une arme.../... une arme de grande valeur... moi l'école je la clame* ». Cette ambivalence, entre antagonisme, rejet et affiliation ainsi que la conscience des possibles qu'offre l'école montre combien le système scolaire n'est pas « unique », mais pluriel et fait « effet de gravité » pour le sujet qui y réalise son expérience et dont les traces quelques fois indélébiles demeurent dans l'aval scolaire, à l'âge adulte.

Cette difficulté de donner du sens à l'expérience scolaire, pouvant aller du rejet brutal de l'école à la « double solitude » (Lahire, 1998), peut s'apparenter à une « aliénation » dans le sens que Malrieu (1983) en donne : « *L'aliénation réside dans l'acceptation d'être déterminé par certains secteurs de la réalité sans prendre en compte d'autres secteurs alors que cela devient possible* » (Ibid., p.32). Si la personnalisation de l'adolescent s'inscrit dans le dépassement des aliénations issues des conflits et des antagonismes sous-tendus par la socialisation plurielle, l'orientation vers le DIMA ne pourrait-elle pas se situer, pour certains élèves, dans la prise en considération, ou la conscientisation d'autres possibles, prenant sens dans ce qu'historiquement la massification scolaire et la diffusion du savoir (Merle, 2002) ont fait émerger : les classes préprofessionnelles ?

- **Personnalisation et rapport au savoir**

Des chercheurs du laboratoire de recherche, Psychologie du Développement et Processus de Socialisation, (PDPS), développent depuis quelques années un modèle psychologique du rapport au savoir qui s'ancre au cœur des processus de personnalisation (Malrieu, 2003). Les

⁷⁴ Black M, (2014) « Madame Pavoshko » Le yeux plus grand que le monde. Sony music, Paris : France.

⁷⁵ Diam's (2006) « Ma France à moi » Album Dans ma bulle : Disque Delabel.

⁷⁶ Dans le cadre de la semaine de l'orientation et de la persévérance scolaire du bassin de Mantes de l'Académie de Versailles, les élèves de l'atelier rap du collège Les Plaisances à Mantes la Villes ont réalisé un clip vidéo « lâche pas l'école » : http://www.clg-plaisances-mantes.ac-versailles.fr/index.php?option=com_content&view=article&id=155:lache-pas-lecole-le-clip-video&Itemid=191

recherches inscrivent leur objet d'étude autour de l'articulation des modes de socialisation familiale et scolaire en relation avec le sens et la valeur accordés à l'acte d'apprendre. Elles sont centrées sur la question du rapport au savoir à différents âges de la vie, dans différents contextes de scolarisation allant de l'école à l'université (Laterrasse & al., 2002).

Concernant l'enseignement secondaire nous pouvons citer les travaux qui tentent d'appréhender les enjeux de la mobilisation/démobilisation scolaire chez des élèves de 3^{ème} générale (Courtinat & Prêteur, 2012 ; Prêteur, Constans & Fléchant, 2004), les formes et modalités de l'expérience scolaire des collégiens à haut potentiel (Courtinat-Camps, 2010 ; Courtinat & de Léonardis, 2010 ; Courtinat-Camps, de Léonardis & Prêteur, 2011). D'autres travaux portent sur l'influence du rapport au savoir dans les processus d'orientation vers la formation professionnelle initiale, de collégiens engagés sur des parcours en préapprentissage (Bouznigac, Capdevielle-Mougnibas & de Léonardis, 2015), de lycéens professionnels et des apprentis salariés (Capdevielle-Mougnibas, de Léonardis & Prêteur, 2006 ; Capdevielle-Mougnibas, Prêteur & Favreau, 2013 ; Courtinat-Camps & Fourchard, 2011). Certains travaux se centrent sur la compréhension des processus qui sous-tendent la genèse des abandons de formation dans les parcours des lycéens professionnels et des apprentis de niveau V (Capdevielle-Mougnibas & al. 2006, 2008a, 2008b, 2011, 2013). Enfin, certaines études se sont intéressées à l'influence du rapport au savoir sur les pratiques tutorales des maîtres d'apprentissage (Favreau, 2013 ; Favreau & Capdevielle-Mougnibas, 2013).

L'ensemble de ces recherches situent le rapport au savoir au cœur du processus de personnalisation, à l'interface de la socialisation familiale et scolaire. Nous pouvons définir le rapport au savoir comme un processus d'intersignification et d'interdépendance entre les différentes représentations que le sujet a de lui-même et l'ensemble des relations (de sens et de valeur) qu'il accorde aux processus, activités, objets et contextes liés à l'acquisition et à la transmission du savoir (Favreau, 2013). Il consiste en une activité signifiante qui trouve son origine dans l'histoire familiale et sociale sur plusieurs générations et s'inscrit de ce fait au cœur des processus de genèse et de transformation de la personnalité.

La notion d'interdépendance renvoie à l'ensemble des ressources qu'un sujet possède, afin d'interpréter, avec plus ou moins de justesse, les activités liées aux processus d'acquisition et de transmission du savoir. L'intersignification s'articule aux modalités selon lesquelles chaque sujet, doit sans cesse négocier entre les différentes représentations qui coexistent en lui-même

et de signifier ce qu'il fait ou projette de faire, dans un domaine de son existence, au regard du sens qu'il accorde à ses actes dans ses différents milieux de vie (Baubion-Broye, 1998 ; Malrieu, 1996). Concernant l'expérience scolaire, ce double processus est à mettre en lien avec deux instances de socialisation que sont la famille et l'école. Ces deux institutions transmettent des codes, des valeurs, des jugements, des savoirs et savoir-faire « *comme étant marqué du double sceau de l'interdépendance et de l'intersignification* » (Rochex, 2013, p.91). Ainsi, dans le cadre scolaire, le sujet est à la fois élève (usager de l'école et donc soumis aux normes et codes scolaires) et adolescent avec sa propre histoire, issue d'un contexte familial et social spécifique.

L'approche psychologique du rapport au savoir accorde une place fondamentale au point de vue de l'acteur et aux significations qu'il accorde aux événements (orientation, expérience scolaire). Ainsi, sur le plan méthodologique, l'étude du rapport au savoir impose une approche compréhensive, privilégiant des stratégies de recherche mixtes fondées sur l'utilisation de techniques quantitatives et qualitatives (questionnaires, entretiens semi-directifs, bilans de savoir...).

- **Le sens de l'orientation vers l'apprentissage**

Dans le champ de la formation professionnelle initiale, les travaux permettent de discerner les représentations que les élèves accordent à l'entrée en apprentissage. Une étude extensive réalisée par questionnaire auprès d'une population de 464 apprentis scolarisés en 1^{er} année de CAP a permis de mettre en avant l'hétérogénéité des modes d'adhésion à l'apprentissage. De façon générale et au même titre que certaines études (Franquet, Friant & Demeuse, 2010), l'orientation vers l'apprentissage reste satisfaisante pour la grande majorité (94%) des élèves. Les résultats ont permis de mettre en perspective que l'entrée en apprentissage salarié s'appuie sur des logiques différenciées à mettre en lien avec la socialisation familiale, issue de milieux d'origine populaire et de familles d'artisans (Moreau, 2003), ainsi qu'à travers les modalités de leur expérience scolaire antérieure pouvant être positive ou négative (Courtinat-Camps & Fourchard, 2011 ; Favreau & Capdevielle-Mougnibas, 2011). Si les élèves ont rencontré des difficultés objectives durant leurs scolarité, l'entrée en apprentissage et le haut degré de satisfaction, s'articulent à des formes d'adhésion s'étayant sur de « *forts enjeux de personnalisation* » (de Léonardis et al. 2006, p. 18) qui ne peuvent pas être réduits à une injonction et à une adhésion dissonante « par défaut » dont l'adhésion peut être perçue à travers un processus de rationalisation. D'autres résultats montrent une différence de genre liée à l'entrée en apprentissage (Capdevielle-Mougnibas, 2010). Les filles adhèrent davantage à

l'apprentissage pour des raisons personnalisantes liées à la satisfaction d'une passion, alors que les garçons sont surreprésentés dans le fait de désirer rompre avec une scolarité antérieure difficile et éprouvante.

Alors que le statut de lycéen professionnel, dont l'orientation et le cursus continuent de s'inscrire dans les « murs scolaires » peut-être vécu comme un échec, voire une humiliation, le statut d'apprenti peut représenter une revanche sur le statut antérieur de mauvais élève. L'entrée en apprentissage peut être mise en lien avec une logique d'autonomisation, mettant en avant le travail, l'insertion professionnelle et sociale, ainsi que le salaire et les valeurs « identitaires » qui les symbolisent. Les apprentis donnent alors du sens à leurs études en exprimant leur amour du métier, même si le choix d'un métier est soumis à des contraintes économiques et à l'offre locale des entreprises. Pour les lycéens professionnels, le sens reste flou et il ne s'agit pas pour eux d'apprendre un métier, mais avant tout d'obtenir un « bon diplôme » ayant valeur sur le marché de l'emploi. Pour Charlot (1999), si les jeunes lycéens apprécient les savoirs et les savoir-faire dispensés en cours, ils ne suffisent pas à les mobiliser suffisamment. Le lycée professionnel n'est investi que dans la mesure où il est une autre façon d'obtenir le baccalauréat et d'offrir à ces jeunes une seconde chance pour réussir leurs études.

Les apprentis trouvent du sens dans cette « rupture avec l'école » dans l'accès à l'autonomie et à l'expérience apportée par le travail qui leur donne une valeur sociale et professionnelle positive. Les lycéens quant à eux, s'il adhèrent à l'idée que la réussite professionnelle passe irrémédiablement par les diplômes, l'orientation en LP qui contrairement au cursus général reste dévalorisée, peut s'avérer un « stigmate » indélébile, une blessure narcissique difficilement « guérissable ». Pour ces jeunes, la démocratisation scolaire laisse entrevoir des possibilités « d'ascension sociale » que peuvent offrir les diplômes, qui restent le sens premier de l'orientation en lycée et qui permet à certains d'avoir en LP, une seconde chance « en marge » du lycée général, mais qui permet néanmoins d'entrer en seconde (professionnelle). *« Cette possibilité qu'offre le LP permet de limiter l'impact d'une orientation négative, mais n'annule pas pour autant les effets d'une telle orientation : la blessure se referme mais la cicatrice demeure »* (Charlot, 1999, p. 212).

- **Le désamour pour la forme scolaire**

Si les apprentis trouvent du sens dans leur orientation en exprimant leur amour du métier, ils éprouvent à l'égard de l'école un « désamour », un refus de l'institution scolaire mais aussi une difficulté face au savoir et à la forme scolaire. Ce désintérêt pour la forme scolaire est aussi

présent chez les jeunes en LP, qui partagent avec les apprentis un rapport négatif et une dépréciation de la théorie au profit de la pratique. La forme scolaire dans son sens classique symbolisée par l'enseignement général, par l'écrit, la passivité face au savoir, sont assimilés par ces jeunes au travail de bureau dans lequel ils ne trouvent pas de sens, voire qu'ils pensent « contraire à la vraie vie » (Moreau, 2003, p. 154).

- **Diversité des formes de rapport à l'apprendre des élèves de la formation professionnelle initiale**

Dans une autre étude Capdevielle-Mougnibas et al. (2011) se sont attachés, à travers une approche comparative, à mettre en perspective les formes du rapport au savoir d'apprentis et de lycéens professionnels. Les principaux résultats montrent que les élèves, principalement d'origine populaire, privilégient non pas la maîtrise et l'acquisition des savoirs scolaires, mais des savoirs s'inscrivant dans l'appréhension des relations sociales et affectives (faire confiance aux autres, l'intégration de l'éthique relationnelle). Il s'agit bien plus pour ces jeunes d'être respecté, dans un univers dans lequel ils ont le sentiment d'entrer en « lutte existentielle ». Si les savoirs relationnels sont privilégiés, les savoirs techniques et professionnels restent évoqués mais ne constituent pas réellement un pôle majeur. Par ailleurs, l'étude montre que si lycéens professionnels et apprentis présentent nombre de similitudes, ils se différencient sur certaines modalités de l'apprendre et du rapport à l'avenir. Ainsi, d'une part les lycéens valorisent les savoirs plus centrés sur la sphère scolaire et familiale, alors que les apprentis privilégient les savoirs permettant d'accéder à l'autonomie, à l'indépendance. D'autre part, les lycéens structurent leur rapport à l'avenir dans une perspective temporelle à plus long terme que les apprentis.

Ces études permettent de mieux comprendre et de différencier les jeunes qui s'orientent vers la formation professionnelle (apprentissage et lycée professionnel). Les apprentis trouvent un sens dans le fait d'avoir un « métier », d'être « autonome ». Périer montre que les pré-apprentis trouvent dans cette valorisation du « travail » l'idée d'un « *ethos populaire et masculin en particulier, valorisant le travail et le faire, l'acquisition de compétences tout autant que les conduites où l'on ne ménage pas ses efforts ni sa peine* » (Perier, 2008, p. 253). Par ailleurs, l'entrée en apprentissage se construit par une « préscolarisation dans des familles d'artisans et de travailleurs indépendants » contrairement à l'entrée en lycée professionnel qui est marquée socialement par des jeunes d'origine populaire mais aussi des jeunes issus de l'immigration. Pour Charlot (1999), le lycéen professionnel ne valorise pas plus les savoirs scolaires que les

savoirs professionnels. Le lycée professionnel offre avant tout l'occasion de passer un diplôme et de trouver un emploi. Ainsi ces jeunes n'inscrivent pas leur existence dans le court terme, mais dans le long terme pour lesquels la notion de projet n'existe cependant pas, tant qu'ils sont exposés aux instabilités et aux ruptures. Pour Moreau (2003) comme pour Rochex (1995), l'apprentissage comme le lycée professionnel s'inscrit de nos jours dans la possibilité de prolonger la période de la jeunesse, relative au modèle dominant qui a valeur dans la société conforme à une « jeunesse lycéenne ». Cette possibilité de poursuivre une « jeunesse » pour les apprentis prend un sens relativement nouveau qui s'inscrit dans la valorisation du statut d'apprentis et dans la possibilité de continuer des études vers des diplômes de niveau IV ou III *« tout en accédant à une relative autonomie et en échappant aux impératifs d'une scolarisation prolongée »* (Moreau, 2003, p. 167-169).

Si ces études permettent de mettre en lumière les modalités différenciées du rapport au savoir des élèves professionnels, elles s'inscrivent néanmoins dans l'amont de l'orientation en DIMA et analyse le rapport au savoir d'élèves engagés dans la formation professionnelle. Si nous avons vu que les apprentis développent un rapport au savoir spécifique comparativement aux lycéens professionnels, qu'en est-il pour les élèves en préapprentissage ?

=

Chapitre 4. Problématique et hypothèses

4.1 Cadre théorique

Notre perspective théorique s'appuie sur une approche interactionniste qui s'étaye sur le modèle de l'inter structuration du sujet et des institutions ou encore de la socialisation plurielle et active développée par Malrieu (2003). Il s'agit d'un modèle dialectique structurant, dans un même mouvement, les changements individuels et les changements sociaux. L'individu est perçu comme « *acteur de ses conduites à travers les significations qu'il accorde dans les différents milieux et temps de sa socialisation* » (Hugon, Villatte & Prêteur, 2013, p.37). Le modèle rend compte de la genèse des conduites humaines à travers un schéma causal, mêlant à la fois les déterminismes et exigences de la liberté des acteurs. Malrieu (2003) souligne le point de distinction entre catégorie de cause et détermination et envisage la notion de détermination et son effet, à partir du sens qu'accorde un sujet singulier à cette détermination. Dans cette perspective, l'élaboration du « sens » pour un sujet, s'appréhende comme une condition de la détermination. Ainsi, si un individu naît dans un contexte culturel, historique et social précis, il donne du sens à cette détermination première qui sous-tend par essence un acte signifiant créatif, innovant et induisant changement pour le sujet mais également pour l'espace social. Le sens de l'expérience trouve son espace de construction dans les conflits, les contradictions présentes dans l'ensemble signifiant de l'œuvre humaine et les espaces pluriels de socialisation des sujets. Le sujet est dans cette perspective acteur et créateur à partir de la conscientisation, les questionnements sur le sens de ses expériences de vie, qui inscrivent l'individu dans la « *personnalisation authentique* » (Malrieu, 2003, p.53). A partir de cette approche théorique, il convient d'identifier les processus permettant d'octroyer des significations aux événements en les appréhendant « *à partir des rapports d'interdépendance construits par chaque sujet en fonction des différents domaines d'expériences et significations qu'ils ont, pour lui, les uns par rapport aux autres* » (Capdevielle-Mougnibas & al., 2013, p.227).

De ce point de vue, le modèle psychologique du rapport au savoir (Capdevielle-Mougnibas & Courtinat, 2013) permet l'étude du processus de personnalisation de l'adolescent, phénomène qui ne peut être appréhendé qu'à travers le sens qu'un individu accorde à son expérience. Ainsi, cette approche permet d'approfondir l'étude de la dialectique complexe qui préside à la construction des choix d'orientation. Centré sur le point de vue des acteurs, ce modèle étudie l'inter construction des changements psychologiques et sociaux, dans les différentes phases, situations et contextes de la socialisation scolaire et professionnelle. Dans

cette perspective, le rapport au savoir est défini comme « *un processus d'inter signification et d'interdépendance de l'expérience scolaire et de l'acte d'apprendre qui permet d'articuler les significations subjectives* » (Favreau, 2013, p.93.) et les contraintes institutionnelles issue des différents milieux de vie (de Léonardis, 2004). Il consiste en une activité signifiante qui trouve son origine dans l'histoire familiale et sociale sur plusieurs générations et s'inscrit de ce fait au cœur des processus de genèse et de transformation de la personnalité. Le rapport au savoir s'articule autour des deux instances en interaction : la socialisation à savoir l'acculturation familiale et scolaire et la personnalisation du sujet à partir du sens que ce dernier accorde au savoir, aux valeurs, aux « discours » idéologique et politique, aux significations qui s'actualisent, s'opposent ou s'harmonisent au sein des milieux de socialisation. De ce point de vue, la rencontre du sujet avec l'école, via les espaces, les objets et les modalités de transmission du savoir s'inscrit dans cette relation de sens et de valeur.

Il conduit à envisager les choix d'orientation comme une réponse du sujet à la demande familiale dépendante d'une dialectique entre (des)identification et (des)idéalisation. Il présente ainsi l'intérêt d'expliquer l'orientation à la fois dans une perspective diachronique (temporelle) articulant aussi bien la question de l'histoire de vie que celle de la formation des intentions d'avenir mais aussi synchronique (milieu) et collective en considérant la diversité des autrui et des milieux de vie dans lesquels les élèves évoluent.

Ainsi, si de nombreuses études traitant de l'orientation vers la voie professionnelle s'axent sur les déterminismes scolaires et sociaux (position scolaire, origine sociale), il s'agit dans notre perspective, non pas de nier ces déterminismes « observables » de l'extérieur, mais de mettre en évidence qu'ils ne sont pas figés et linéaires, mais modulés par les processus d'intersignifications.

De ce point de vue, notre thèse vise à étudier à travers une approche compréhensive l'orientation vers le DIMA à partir des réseaux d'intersignifications, de sens et de valeur, qu'un sujet accorde à son expérience scolaire et aux formes de l'apprendre. Ainsi, l'étude de l'orientation et des modes d'adhésion au DIMA, s'appréhendent à partir d'une perspective interactionniste stipulant l'intersignification de l'ensemble des composantes du rapport au savoir tels l'expérience scolaire (Rochex, 1995) et le rapport à l'apprendre (Charlot, 1999) ou encore le rapport à l'avenir.

Dans le champ scolaire, la notion de rapport au savoir permet d'envisager une lecture en positif de l'orientation précoce et de dépasser des conceptions « *interprétées en termes de carence, de*

retard de développement intellectuel et langagier des enfants de milieu populaire » (Figeat & Charlot, 1979, cités par de Léonardis, 2004, p.90). Adopter un grille de lecture en positif, c'est se centrer sur ce qui fait sens pour un sujet engagé dans une activité, c'est regarder ce qu'il réussit, ce qu'il aime apprendre. Il ne s'agit pas ici d'expliquer ce qui fait défaut à un élève qui s'oriente vers les classes « atypiques », mais de comprendre comment se construit cette orientation, au regard d'un sujet dont l'essence est ancré dans des coordonnées sociales, historiques, familiales et subjectives. L'approche en termes de rapport au savoir pose la question du sujet.

Si dans le contexte de l'orientation précoce, nous ne pouvons nier les déterminismes sociaux qui laissent entrevoir une certaine domination sociale des publics concernés, il s'agit néanmoins de considérer cette orientation à partir du point de vue du sujet. « *Un sujet interprète le monde, résiste à la domination, affirme positivement ses désirs et ses intérêts, essaie de transformer l'ordre du monde à son avantage* » (Charlot 1997, pp.33-34). Sans tomber dans une vision purement optimiste et idéalisée, lire en positif l'orientation précoce vers les dispositifs préprofessionnels « *c'est se refuser de penser le dominé comme un objet passif, reproduit par le dominant et complètement manipulé jusque y compris dans ses dispositions psychiques les plus intimes* » (ibid., p.34). C'est à travers la prise en compte du « sens » qu'accorde un sujet à son orientation, au regard de son histoire et de son expérience, que nous pouvons envisager d'effectuer une lecture de l'orientation scolaire précoce, qui d'une part, donne la parole à des « populations négligées » voir « ségréguées » (Capdevielle-Mougnibas & de Léonardis, 2010) et d'autre part, postule une éthique supposant l'indétermination des phénomènes humains (Capdevielle-Mougnibas & de Léonardis, 2010 ; Clot, 2008 ; Malrieu, 2003 ; Rochex, 1995 ; Santiago-Delefosse, 2002 ; 2008).

Comme le décrivent ces rimes de « Rap » questionnant les inégalités sociales : « *Pourquoi certains naissent dans les choux, d'autres dans la merde* » et la position scolaire : « *Pourquoi j'ai quitté les cours ?.../... Pourquoi lorsque je plonge lui passe sa thèse ?* » Il réside dans ce questionnement, une zone d'indétermination, ouvrant un champ d'horizon des possibles pour un sujet : « *Le berceau lève le voile, multiples sont les routes qu'il dévoile, tant pis on n'est pas né sous la même étoile* » IAM (1997).

4.2 Questions de recherche

Au sein du système scolaire, l'orientation vers le DIMA reste très minoritaire et concerne un peu moins de 10000 jeunes, scolarisés dans les CFA, les MFR, ainsi que dans certains établissements relevant du Ministère de l'Education nationale. Les élèves de DIMA, toujours sous statut scolaire, constituent un groupe de collégiens à « besoins éducatifs spécifiques » très peu étudié et souvent amalgamés avec d'autres élèves en grandes difficultés scolaires, scolarisés dans d'autres dispositifs atypiques. Ainsi, les descriptions statistiques de ce public restent partielles et envisagées dans la globalité des dispositifs atypiques⁷⁷. Confondus avec les autres élèves relevant des dispositifs atypiques au sein du collège, on ignore si en définitive ils constituent un groupe homogène de par leur trajectoire scolaire, leur origine sociale et leur « enfermement » précoce dans la voie professionnelle (Palheta, 2012). Si des études permettent de spécifier le public des classes relais (Martin & Bonnery, 2002), aucune étude n'a jusqu'ici permis de décrire le public pré-apprenti dans une perspective extensive. Par ailleurs, si nous savons qu'il s'agit d'un public majoritairement issu de milieu populaire et rencontrant de lourdes difficultés scolaires, il convient de mieux comprendre ce public souvent décrit, au même titre que les apprentis et lycéens professionnels (Capdevielle-Mougnibas & Courtinat-Camps, 2013) à partir de représentations stéréotypées : mauvais élèves, en situation de « décrochage » scolaire, démotivés, perturbateurs, orientés par défaut sur des filières dévalorisées, et dont le « faible capital scolaire » (Dufour & Peretti, 2010). Ces représentations constituent un stigmate pour l'intégration future dans les entreprises. Ce premier constat, d'un public minoritaire et amalgamé avec d'autres populations, nous amène à nous poser la question de la spécificité de ce groupe d'élèves.

Le public pré apprenti constitue-t-il un groupe d'élèves spécifique, et si tel est le cas, quelles en sont les caractéristiques socio-biographiques et scolaires ?

Notre revue de littérature nous a permis de mettre en avant que l'orientation vers les dispositifs atypiques, voire de façon générale vers la formation professionnelle initiale, relevait d'un processus d'éviction scolaire touchant majoritairement les élèves issus des classes populaires rencontrant des difficultés scolaires, souvent précoces. (Palheta, 2012). Néanmoins, si les recherches en sociologie tendent à décrire un public socialement et scolairement homogène, la question du sens que les élèves concernés accordent à cette orientation suscite une vive controverse qui oppose deux grands ensembles de travaux, qui aussi bien dans le champ de la sociologie que celui de la psychologie peuvent être différenciés selon qu'ils insistent sur le

⁷⁷ SEGPA, 4^{ème} et 3^{ème} technologique, Classe relais, Classe Alternance...

déterminisme relatif aux conditions sociales (origine sociale, performance scolaire, genre, effet d'établissement...) qui président à l'orientation (Bourdieu & Passeron, 1972 ; Palheta, 2012) ou sur les perspectives stratégiques et rationnelles des élèves d'origine populaire dans le choix des filières (Boudon, 1970, Franquet, Friant, Demeuse, 2010, Gottfredson, 1996, Lannegrand-Willem, Dumora, 1998) voire des processus sociocognitif ou cognitif liés à la construction de l'avenir (Bandura, 2003 ; Huteau, 1982 ; Deci et Ryan, 2002).

Pour autant, différentes recherches montrent que loin de constituer un « fourre-tout » pour élèves en difficultés, l'orientation vers l'apprentissage s'articule à des modes d'adhésion spécifiques construits dans les instances de la socialisation familiale, notamment dans les familles d'artisans, voire d'ouvriers. Les acquis de ces travaux permettent de discuter une interprétation qui réduirait l'orientation vers ces dispositifs au seul processus d'auto-éviction des élèves des classes populaires. Par exemple, en ce qui concerne l'orientation vers l'apprentissage, le rejet de la théorie au profit de la pratique (Moreau, 2003), la culture anti-école ou la culture d'atelier (Willis, 1977), la valorisation de l'expérience, sont autant de modalités définissant des formes d'adhésion originales à ce dispositif de formation. Dans cette perspective, certains milieux populaires, ouvriers, s'inscriraient dans un rapport à l'école favorisant l'émergence de formes de résistance issues de la culture ouvrière (Kergoat, 2006). Dans cette perspective, si les élèves orientés vers la formation professionnelle peuvent être perçus comme « dominés » ou « objets » d'une inégalité de traitement, nous ne pouvons réduire l'orientation vers le préapprentissage aux seuls facteurs externes. L'étude de Périer (2008) met en perspective les effets positifs (revalorisation de l'image de soi, dynamique de mobilisation) de la scolarité en préapprentissage. Pour l'auteur, l'entrée en préapprentissage permet à l'élève de se libérer du « poids scolaire et identitaire de leur scolarité de relégation au collège » (Ibid., p.260) faisant glisser le champ des possibles non pas, vers une « solution de secours » voire de « dernière chance » (Zittoun, 2006) mais bien davantage vers une « voie de réussite ».

L'orientation vers le DIMA constitue-t-elle un « instrument culturel » susceptible d'étayer un processus de construction de soi à l'adolescence ou à l'inverse, cette orientation s'inscrit-elle pour l'adolescent dans un espace d'aliénation ?

La dialectique de la personnalisation et de l'acculturation, invite à effectuer une lecture de l'orientation qui permet d'articuler contraintes sociales et subjectivité à partir du sens que le sujet attribue à sa situation. Il s'agit de se doter d'une modèle complexe capable de rendre

compte de l'articulation entre les caractéristiques objectivables du contexte (histoire familiale, milieux de vie, scolarité antérieure), les éléments contingents (démocratisation ou massification du système scolaire, politique éducative, création de classe préprofessionnelle) et les processus subjectifs (motif de l'orientation, rapport à l'apprendre, expérience scolaire, rapport à l'école) qui sont autant de modalités permettant de répondre à la problématique de l'orientation ou à la genèse d'un projet vers le DIMA, pour un sujet. La « psychologie de la socialisation », permet de penser un sujet « créateur d'orientation », dont le projet est à situer dans les coordonnées de la personnalisation, étayées elles-mêmes par les conflits et divisions qui traversent un sujet, faisant glisser par là-même la notion de projet professionnel vers un « projet de soi », « projet d'ex-istence » fondamentalement lié au développement de l'adolescent.

De ce point de vue, l'approche dialectique de la socialisation, tend à rompre avec des modèles psychologiques pensant l'objet « psychique » dichotomisé et parcellaire, dont la construction « génétique » des fonctions ne prend pas en considération l'ancrage historique, idéologique du sujet propre à un contexte social donné. Ainsi pour Malrieu (1983), les structures physiologiques, au même titre que les cognitions, les comportements des sujets ne peuvent être pensés que dans le rapport à « l'œuvre » en référence à un ensemble historique, social, technique et idéologique dans lesquels les ancrages biologiques ou les processus cognitifs se restructurent, se structurent et s'actualisent, se signifient pour un sujet. Si le « psychisme » ne peut par conséquent pas être déconnecté de son ancrage historique et social, il en est de même pour l'orientation qui ne peut être réduite au seul processus d'adaptation interne des sujets aux influences externes.

En effet, nombre de modèles théorisent l'orientation comme une adaptation normative découlant de la capacité « interne » du sujet à s'insérer dans un système « externe » ou encore une influence externe faisant « plier » le milieu interne vers une mise en conformité « normative ». Le sujet sera perçu comme défaillant, manquant d'information sur les professions, de capacité exploratoire, de compétences, de projet, si l'issue n'est pas favorable (Beaumat, Baubion-Broye & Hajjar, 2010). L'adolescent s'orientant vers les classes de pré professionnalisation, reste un élève perçu comme mal adapté « cognitivement » voire présentant un « comportement trouble » pour l'institution scolaire. Si « *la conformité constitue une exigence « sine qua non » des systèmes sociaux* » (Ibid., p.4) peut-elle servir de grille de lecture psychologique sous-tendant l'orientation ? De ce point de vue, l'approche des « processus d'influences » externes et des réponses d'adaptation internes (dissonance, rationalisation, soumission librement consentie) qui engagent le sujet vers l'uniformité, la

conformité et la réduction des conflits, n'est-il pas une mise aux normes *via* un processus de pression, d'influence qui inscrit librement le sujet dans une direction, une orientation, à savoir : « *la voie choisie par le pouvoir* » (Malrieu, 1983, p.7) ?

Nombre de conceptions de l'orientation s'articulent autour d'une vision angélique, voire d'un conformisme idéaliste de l'être humain, dans lequel le projet professionnel et l'activité peuvent être perçus comme une métaphore de la réalisation « *sur terre de l'œuvre de Dieu* » (Guichard & Huteau, 2006, p.227). La compétence, la formation professionnelle, l'orientation, peuvent également se penser en des termes négatifs, faisant ressortir la « substance impensée » des choix de professions qui s'actualise à travers les mouvements historiques et idéologiques. Les guerres et leur ingénierie du meurtre, particulièrement innovante lors de la première guerre mondiale, l'étude et la mise en œuvre industrielle d'extermination des groupes sociaux par le troisième Reich, la conception de la bombe atomique, sont autant d'œuvres qui demandent des compétences, une formation, un savoir qui émanent de l'œuvre humaine. L'intention professionnelle d'un sujet ne peut être pensée dans cet « éloge à Thanatos », mais c'est dans l'œuvre humaine, le contexte, l'histoire, les conflits et les idéologies dans lequel il s'inscrit, à partir de l'inter signification que le sujet pluriel en fait, qu'il trouve sa direction. Cette perspective pose la question, non pas de l'idée que l'être humain peut se réaliser dans le choix d'une profession, mais bien plus celle plus large relative à l'orientation de l'œuvre humaine dans lequel un sujet se développe et donne sens à ses actes, s'inscrit et contribue à lui donner forme. Pourquoi certains « œuvrent » comme « comptable à Auschwitz » ou encore à l'image de « Lacombe Lucien⁷⁸ » s'engagent dans la Gestapo Française, lorsque d'autres, comme Guy Môquet embrassent un militantisme œuvrant dans le sens de la résistance Française ? Pourquoi certains s'engagent comme infirmière dans le « *no man's land* » de la guerre de 14, ou de façon plus moderne étayent leur projet professionnel autour de l'unique célébration narcissique d'un soi « cathodique » dans l'espace télévisuel de l'Autre ? Ne s'agit-il pas d'un projet plus fondamental d'engagement dans l'œuvre humaine, à la fois inscrit et déterminé par un contexte historique ou induit par un discours dominant mais dans lequel le sujet trouve un espace de liberté qui fait « sens » et dans lequel il « s'engouffre ». Cette complexité invite le sujet à l'objectivation à la conscientisation, à « l'hésitation et à la décision » à travers l'inter signification des actes (Malrieu, 1983) permettant au sujet d'inférer la

⁷⁸ Malle, L. (Réalisateur) Malle, L., & Modiano, P. (Scénariste). (1974). *Lacombe Lucien*. (Film cinématographique). France. Le film « Lacombe Lucien » retrace les différentes divisions et antagonismes idéologiques et identitaires, à la fois internes et externes qui conduisent lentement Lucien, jeune Français, à s'engager à la fin de la guerre dans la Gestapo Française, corps auxiliaire de la police allemande. Cette « orientation » s'inscrit dans un contexte social et historique de guerre, d'occupation mais également psychologique lié à la complexité et au paradoxe du personnage.

problématique de l'orientation sur l'hésitation fondamentale : « quels déterminismes choisir ? ».

Ainsi si le DIMA peut se percevoir comme un dispositif d'insertion et de qualification professionnelle sous-statut scolaire, il peut constituer également une « antichambre personnalisante », voire un espace transitionnel (Zittoun, 2006) permettant à l'adolescent la projection d'un soi s'étayant sur une réponse singulière au processus de socialisation à l'interface des milieux dans lesquels il se développe. L'orientation constitue « une passe », un point d'ancrage permettant à l'adolescent de trouver une réponse créative œuvrant dans le dépassement des antagonismes, des conflits, à la fois internes et externes, liés à sa socialisation dans les différents milieux de vie. Cette réponse constitue un possible orienté par le désir « d'autonomie et d'identité » s'articulant autour de la construction de l'adolescent étayée par un ensemble d'interrelations et d'inter significations entre sujet et espace social, liés à ces milieux de vie, entre famille et école. Dans cette perspective, l'étude du rapport au savoir en tant qu'il permet d'étudier le processus de personnalisation l'adolescent de trouver une réponse créative œuvrant dans le dépassement des antagonismes, des conflits, à la fois internes et externes, liés à sa socialisation dans les différents milieux de vie.

Le rapport au savoir joue-t-il un rôle dans la construction du sens de l'orientation ?

Répondre à ces questions nous permettra :

Au plan scientifique,

- D'étudier le rapport au savoir à l'adolescence : l'approche psychologique du rapport au savoir se focalise sur l'étude de l'évolution, des remaniements et des transformations (processus et changement) qui se déroulent tout au long de la vie. Il s'agit dans notre perspective de contribuer à l'étude de la personnalisation et du développement identitaire à l'adolescence à travers la question de l'orientation scolaire précoce.
- De formaliser les liens entre processus de personnalisation et rapport au savoir et par conséquent constituer un apport théorique supplémentaire dans la construction d'une approche psychologique du rapport au savoir : l'étude de l'orientation en termes de rapport au savoir permet de renouveler le cadre théorique concernant l'orientation de populations dominées scolairement et socialement, Notre recherche offre l'opportunité, à travers l'analyse compréhensive du rapport au savoir des élèves, de mettre en

perspective l'orientation et des modalités d'adhésion au DIMA comme un phénomène de socialisation à partir de ces deux axes : l'acculturation et la personnalisation et d'en formaliser le processus et les liens à partir de la question du rapport au savoir. En d'autres termes, il s'agit d'envisager l'orientation vers le DIMA comme un espace de transformation du rapport au savoir, par essence étayé par la réponse adolescente de développement de soi, de « création de soi ».

- D'approfondir les connaissances relatives aux spécificités des formes de rapport au savoir des élèves d'origine populaire et/ou plus particulièrement des élèves de la formation professionnelle initiale : si certaines recherches ont permis de décrire le rapport au savoir des collégiens (Charlot, Bautier & Rochex, 1992 ; Courtinat-Camps & Prêteur, 2012 ; Rochex, 1995 ; Prêteur et al., 2007), des lycéens professionnels et apprentis (Capdevielle-Mougnibas & al., 2011 ; Charlot, 1999 ; Jellab, 2001,) très peu se sont centrées sur l'expérience scolaire et le rapport à l'apprendre des élèves scolarisés dans les classes de 3^{ème} préprofessionnelle et particulièrement un dispositif controversé comme le DIMA. Si notre recherche contribue à la connaissance d'un public minoritaire, la question du développement du rapport au savoir et de l'orientation de ces élèves nous apparaît scientifiquement intéressante. En effet, dans notre perspective théorique, les études traitant de l'orientation ou de l'adhésion à l'apprentissage salarié ou au lycée professionnel (de Léonardis, Capdevielle-Mougnibas & Prêteur, 2006, Capdevielle & al, 2011) ont permis de montrer l'hétérogénéité des modalités du rapport au savoir des apprentis et son étayage sur de forts enjeux de personnalisation, malgré un parcours scolaire souvent « chaotique ». Qu'en est-il pour les élèves orientés sur des parcours atypiques ouvrant à la formation professionnelle initiale dès la 4^{ème} ? Est-ce que les transformations du rapport au savoir sont similaires à celles des apprentis ? De ce point de vue, s'il existe des similarités et des différences entre apprentis et lycéens professionnels dans leur rapport aux savoirs et au sens accordé à l'orientation, qu'en est-il pour ces collégiens « atypiques » ? Si cette question sous-tend la problématique du développement du rapport au savoir des élèves d'origine populaire, elle pose également la question de l'effet du contexte de scolarisation sur les remaniements du rapport au savoir. En effet, si certaines études (apprentis et lycéens professionnels) construites à partir d'une approche psycho développementale montrent les modifications du rapport au savoir, elles posent la question de l'origine des modifications notamment pour les apprentis salariés. Ces transformations sont-elles

relatives aux conditions de l'alternance école-entreprise ou est-ce que cette dynamique s'inscrit en amont de l'orientation, dès le collège ?

Au plan de l'action,

- A mettre en avant le sens qu'accordent ces jeunes à cette orientation, et par conséquent donner la parole à un public minoritaire et atypique au sein du système scolaire classique.
- Au niveau éducatif, notre recherche peut contribuer à mettre en lumière cette population d'élèves « atypiques » et d'éclairer la spécificité de leurs « besoins éducatifs ». Ce savoir peut concourir au balisage des parcours de ces jeunes, permettant une certaine « inclusion » sur des parcours scolaires professionnalisant, qualifiant et réussis dans le sens où ils permettent une adhésion positive. Il s'agit également de comprendre en quoi l'effet du changement pédagogique et contextuel peut permettre d'ouvrir de nouvelles perspectives aux jeunes pré-apprentis. Dans la continuité de Périer (2008) ou Zittoun (2006), notre recherche peut améliorer la compréhension des remaniements subjectifs positifs ou négatifs que font émerger la scolarisation sur des dispositifs atypiques souvent qualifiés de « dernière chance » et sensibiliser sur l'apport pédagogique de ce dispositif.
- Cette recherche peut également permettre de mettre perspective l'intérêt de la prise en considération de la construction du rapport au savoir et de ses remaniements à l'adolescence dans les pratiques d'orientation, notamment dans l'élaboration éducative du projet professionnel. De ce point de vue, tout en évitant un écueil utilitariste, cette prise en considération peut permettre d'aider les élèves à mettre des mots sur leur scolarité antérieure, mais également leur permettre de conscientiser ce qui dans l'acte d'apprendre fait sens notamment dans les orientations professionnelles, trop souvent vécues comme une « injonction », voire une « relégation » pour l'élève. Il ne s'agit pas ici de construire une pratique d'orientation axée sur la personnalisation de l'adolescent à travers l'approche du rapport au savoir, mais d'éclairer et d'en permettre sa prise en considération dans les pratiques d'orientation.
- Pour finir, notre approche construite autour d'une lecture « en positif » de l'orientation peut constituer un apport modestement au débat politique et idéologique qui sous-tend ce genre de dispositifs au sein du collège unique. En effet, si le dispositif DIMA a ses partisans et ses détracteurs s'inscrivant dans des visions différentes de l'unicité du savoir au collège, l'expérience scolaire de ces jeunes et leurs regards « d'usager » peuvent

amener une contribution à cette discussion, non pas dans cette perspective, du point de vue de l'élève, mais du point de vue du « citoyen » que sont ces élèves. Il ne s'agit en aucun cas d'une prise de position, mais bien plus d'un apport « signifiant » permettant de débattre sur la place de ces élèves dans le système scolaire Français ainsi que la place de la formation professionnelle au regard de son développement historique.

4.3 Hypothèses

Notre recherche est sous-tendue par trois hypothèses qui se structurent autour de plusieurs niveaux d'analyse et « strates » d'explication permettant d'appréhender l'orientation vers le DIMA comme une réponse du sujet liée aux enjeux de la socialisation.

La première vise à répondre à notre première question de recherche. Elle envisage l'existence d'une spécificité de la population des collégiens orientés en DIMA..

Première hypothèse : Au sein de la population des pré-apprentis, les élèves scolarisés en DIMA constituent une population de collégiens ayant des caractéristiques psycho sociales et scolaires spécifiques.

La seconde hypothèse concerne la seconde question posée dans cette étude. C'est une hypothèse dite « d'existence ». Elle vise l'étude du sens de l'orientation et représente un préalable à l'étude de l'incidence du rapport au savoir sur la construction du sens de l'orientation en DIMA.

Deuxième hypothèse : Il existe, au sein de la population pré apprentis, une hétérogénéité des modes d'engagement vers le DIMA

Nous postulons que cette orientation peut s'envisager comme une « solution créative », qui *via* cet « instrument historique et social » qu'est le DIMA, étaye la personnalisation et le développement de l'adolescent notamment issu de famille d'origine populaire. Dans nos sociétés, l'adolescence, marquée par la rupture avec un passé « enfantin » et par le souci d'un idéal de soi à faire advenir, est une période d'affirmation de soi, d'identification mais aussi de rejet, de conflit, à la fois interne et externe (remise en cause des institutions, de la famille) lui permettant d'inventer son « être ». L'orientation vers le préapprentissage s'articule dans ce projet de soi adolescent à travers le processus de personnalisation étudiés à partir des modifications et remaniements du rapport au savoir inscrit au cœur du processus de socialisation du sujet.

Troisième hypothèse : le rapport au savoir a une influence sur la construction du sens de l'orientation vers le pré apprentissage qui relève, quelle que soit sa forme, d'un processus de personnalisation

Cette perspective est sous-tendue par deux objectifs : d'une part la contribution à l'étude du développement de l'adolescent. D'autre part, il s'agit de souligner la part active de ces jeunes dans cette orientation, à comprendre non pas en terme d'adaptation à sa position dans le système social, mais dans le jeu des possibles entre déterminisme et liberté, entre éviction scolaire et sociale et personnalisation du sujet.

Notre démarche s'inscrit dans un paradigme qualitatif dont l'objectif s'articule avec l'analyse compréhensive des processus à la fois objectifs et subjectifs permettant de rendre compte de l'orientation vers le DIMA. Néanmoins, l'explication à travers notre démarche à priori (Pourtois et Desmet, 2007) ne peut « hypothéquer » le savoir et le point de vue des acteurs et définir plus avant les dimensions du rapport au savoir pouvant expliquer l'orientation vers le DIMA et en filigrane le processus de personnalisation des sujets.

PARTIE 2 : METHODOLOGIE ET RESULTATS DE LA RECHERCHE

Chapitre 5. Dispositif de la recherche

L'objectif de notre étude est double. Il s'agit, d'une part, de réaliser **une analyse descriptive de notre population** et d'autre part d'appréhender du **point de vue des acteurs, le sens et la valeur que ces collégiens accordent à leur orientation vers le DIMA**. De ce point de vue, notre démarche compréhensive tend à l'analyse de du rapport au savoir et à l'avenir d'un sujet aux prises avec son histoire familiale et son parcours dans l'institution scolaire.

Afin de nous permettre de vérifier nos hypothèses nous avons adopté une stratégie de recherche qualitative mixte (Bosisio & Santiago-Delefosse, 2014) réalisée en deux étapes.

Cette approche fondée sur une procédure de triangulation des sources et des modes de recueil vise à nous permettre de saisir la complexité du phénomène étudié. Il s'agit d'accroître la valeur de validité de cette recherche qualitative (Santiago-Delefosse, Bruchez, Gavin & Stephen, 2015).

- **Première étape : mise en œuvre d'une enquête extensive**

Dans un premier temps, nous avons réalisé une étude extensive par questionnaire auprès d'une population de 216 élèves sur les 600 élèves scolarisés en DIMA que compte la Région Midi-Pyrénées. Ils ont été rencontrés dans leur établissement dans le cadre d'une passation collective en classe dans les cinq premiers mois suivant la rentrée 2012-2013. Cette première étape de la recherche nous a permis de réaliser une analyse descriptive de notre population, de sélectionner les collégiens susceptibles de participer à des entretiens approfondis et de tester nos deux premières hypothèses.

Afin d'envisager l'existence d'une spécificité des publics scolarisés en DIMA, notre stratégie de recherche a consisté à comparer notre population d'étude avec un groupe témoin constitué de 199 élèves scolarisés en 3^{ème} Préparatoire à la Formation Professionnelle (PFP) qui ont répondu au même questionnaire. Nous avons ainsi rencontré au total 415 collégiens dans 18 établissements de la région Midi-Pyrénées. Cette première phase descriptive s'est révélée particulièrement pertinente pour parvenir à une description des principales caractéristiques sociodémographiques et psychosociales de notre population.

- **Deuxième étape : réalisation d'une étude par entretiens semi-directifs**

La seconde étape de notre stratégie de recherche a consisté en la réalisation d'une étude par entretiens semi-directifs approfondis. Elle a pour principal objectif de nous permettre d'approfondir notre troisième hypothèse. Pour ce faire, nous avons rencontré, à la fin de l'année scolaire 2012-2013, 6 élèves scolarisés en classe de DIMA. Ces élèves ont été sélectionnés en fonction des résultats obtenus dans le cadre du volet extensif de la recherche. Afin d'étudier la diversité des formes de rapport à l'orientation développées par les élèves de DIMA, en lien avec notre perspective interactionniste, nous avons réalisé une analyse multi variée des réponses aux questionnaire des 216 élèves de DIMA qui nous a permis d'identifier trois profils de collégiens différents. Nous avons ainsi rencontrés deux élèves représentatifs de chacun des profils identifiés.

Ainsi cette stratégie, fondée sur une procédure de triangulation des données entre le questionnaire et les entretiens nous a permis d'étudier l'influence du rapport au savoir et à l'avenir de chaque élève sur le sens et la valeur qu'il accorde à son orientation en nous donnant la possibilité de rencontrer des élèves sélectionnés parce qu'ils développaient des formes d'adhésion au DIMA hétérogènes. Les « *entretiens d'approfondissement* » (Ghiglione & Matalon, 2010, p. 60) réalisés au cas par cas ont ainsi favorisé l'exploration « clinique » des thématiques du rapport au savoir afin d'en extraire des aspects singuliers, nous permettant d'étayer et de construire nos interprétations.

5.1 Construction des variables et de leurs indicateurs

A partir de notre approche interactionniste, nous avons souhaité étudier le rapport au savoir et à l'avenir des collégiens scolarisés en DIMA afin de comprendre et d'analyser les processus de personnalisation susceptible de contribuer à la construction du sens et de la valeur qu'ils accordent à leur orientation vers ce dispositif atypique. Il s'agit d'analyser les relations, les tensions, les antagonismes entre les différentes dimensions qui restent néanmoins indissociables.

5.1.1 Le sens de l'orientation

Le sens de l'orientation constitue notre variable à expliquer. Il s'agit, dans notre perspective, d'explicitier la diversité des mobiles qui ont conduit les élèves à donner du sens et à éventuellement adhérer à ce dispositif spécifique.

Cette dimension a été explorée aussi bien dans le cadre du questionnaire que dans les entretiens. Dans le questionnaire, il a fait l'objet d'un premier niveau d'analyse qui a permis dans les premiers moments de l'orientation vers le DIMA d'appréhender l'existence d'une hétérogénéité des représentations liées aux motifs de l'orientation. Ils sont structurés autour de trois ensemble de raisons susceptibles d'être invoquées pour justifier l'entrée en DIMA qui sont appréhendés à partir de la question « *je me suis orienté en DIMA pour* ».

- Motifs personnalisants : décrivent une orientation s'articulant autour de motifs identitaires et de construction de soi ;
- Motifs externalisés : permettent de repérer comment l'orientation peut être vécue comme subie, imposée par les adultes, sans que l'élève ne se sente impliqué ;
- Motifs utilitaires : invoquent des raisons susceptibles de renvoyer à une stratégie où l'orientation est envisagée en termes de « gain » ou de bénéfices.

Dans les entretiens, cette dimension a fait l'objet d'une approche plus ouverte et spontanée à travers les thématiques et la dynamique des entretiens semi-directifs. Ainsi, ce second niveau d'analyse permet d'appréhender et d'explorer de façon plus approfondie les significations octroyées à cette orientation et à l'adhésion au préapprentissage au regard des modalités du rapport au savoir. Cette approche nous permet d'extraire les logiques subjectives et les déterminants venant contribuer aux processus d'orientation et aux modalités d'adhésion au préapprentissage.

5.1.2 Le rapport au savoir

Les variables explicatives correspondent à différentes composantes du rapport au savoir appréhendées dans un premier niveau à travers le questionnaire permettant un recueil des représentations susceptibles de se collectiviser au sein du groupe d'élèves et dans un second niveau à travers la dynamique de l'entretien semi-directif visant à l'analyse des processus d'intersignification et d'interdépendance qui structure l'ensemble des relations que le sujet entretient avec le savoir.

5.1.2.1 Le sens de l'expérience scolaire

Dans notre perspective, l'expérience scolaire est une dimension du rapport au savoir et permet d'articuler la dimension objective de la scolarité relative aux modalités de la trajectoire scolaire (performances scolaires, redoublements, etc.) à une dimension plus subjective renvoyant au sens que le sujet accorde à son parcours scolaire, à son statut d'élève et à ses projets. L'expérience scolaire antérieure des collégiens permet de repérer et de comprendre les logiques

subjectives et les processus d'intersignification susceptibles de rendre compte de l'orientation vers le DIMA. Afin d'appréhender l'expérience scolaire des élèves nous avons opérationnalisé cinq dimensions permettant d'en effectuer la « mesure » à travers le questionnaire. Il s'agit de :

- L'auto-évaluation des résultats scolaires des élèves au primaire et au collège (bon, moyen, insuffisant...)
- Représentation de soi en tant qu'élève au collège (j'étais un élève : travailleur, discipliné, respecté...)
- Le rapport à l'école correspond à la relation de sens et de valeur entre un individu (ou un groupe) et l'école comme lieu, ensemble de situations et de personnes.

L'ensemble des dimensions de l'expérience scolaire sont abordées spontanément à travers les thématiques et dynamiques de l'entretien semi-directif afin d'en recueillir les logiques subjectives.

5.1.2.2 Le rapport à l'apprendre

Le rapport à l'apprendre appréhende le sens et la valeur que le sujet accorde aux savoirs et à l'acte d'apprendre. Il s'articule autour de son double versant : identitaire et épistémique.

Le versant identitaire renvoie aux raisons que les élèves en réponse à la question « Pourquoi apprendre » ? Trois registres sont à distinguer :

- Personnalisateur (j'apprends par plaisir, pour mon épanouissement personnel...)
- Externalisé (j'apprends parce que j'y suis obligé, pour faire plaisir aux autres...)
- Utilitaire (j'apprends pour avoir un diplôme, trouver du travail...).

Le versant épistémique relève des réponses à la question « Qu'est-ce qu'apprendre ? » Cette dimension permet de décrire les buts de l'apprendre ainsi que les procédures mises en œuvre et les moyens dont se sert le sujet pour y parvenir. Le questionnaire nous a permis d'étudier les représentations des élèves concernant quatre sous-dimensions :

- La nature des savoirs privilégiés par les élèves (la culture générale, les savoirs professionnels...)
- Les manières préférées d'apprendre (lire, écrire, utiliser un média...)
- Les autres privilégiés (formateurs, patrons...)
- Les contextes de formation valorisés (CFA – entreprise...)

Les deux versants du rapport à l'apprendre sont abordés spontanément à travers les thématiques

et la dynamique de l'entretien semi-directif

5.1.3 Le rapport à l'avenir

Le rapport à l'avenir est étudié ici en fonction du projet professionnel et du projet de formation après le DIMA.

Le projet professionnel de l'élève constitue une sous-dimension du rapport à l'avenir. Elle constitue une variable pouvant expliquer l'orientation vers le DIMA. Les théories sociocognitives (chapitre 2) mettent en avant cette « intention » comme préalable à la motivation à l'entrée dans ces dispositifs, voire il en sert « d'appui institutionnel » et accompagne l'entrée en préapprentissage (Périer, 2008). Le questionnaire nous a permis, à travers la question ouverte « *plus tard j'aimerais exercer le métier de...* », de recueillir et de reconstituer un ensemble de données concernant :

- L'existence d'un ou plusieurs projets
- Sa cohérence avec les types de formation accessible en préapprentissage
- Les secteurs d'activité choisis

Une autre question nous a permis de connaître le souhait d'orientation des élèves pour l'année suivante : (aller en apprentissage/LP, me réorienter Lycée professionnel/CFA, arrêter l'école et entrer dans le monde du travail, retourner au collège).

Lors des entretiens, nous avons questionnés les élèves sur leur rapport à l'avenir et les modifications et transformation qu'a entraînées cette orientation dans la perception de l'avenir à la fois dans le versant scolaire (projet professionnel) mais aussi dans la dimension identitaire plus ancrée sur le « projet de soi » ou la perception de soi dans le « rapport au temps ». Cette dimension nous permettra d'explicitier d'une part l'orientation vers le DIMA, mais également les transformations issues de la scolarisation et la socialisation en DIMA permettant de saisir si le rapport à l'avenir et ses transformations sont en lien avec les modalités d'adhésion au DIMA.

5.1.4 Les variables invoquées

Certaines variables socio-biographiques ainsi que les caractéristiques du parcours scolaire antérieur susceptibles de contribuer à la construction du sens de l'orientation des élèves soit le genre, l'âge, l'origine sociale, le redoublement, les classes redoublées, la classe précédent l'entrée en DIMA seront prises en compte en tant que variables invoquées.

5.2 Volet extensif : construction de l'échantillon de recherche

5.2.1 Choix du groupe témoin

Afin de répondre à nos objectifs, il nous a semblé intéressant de comparer notre population d'étude avec un groupe témoin d'élèves inscrits en 3^{ème} PFP. La partie extensive de notre recherche vise à l'analyse des représentations des collégiens entrant dans l'antichambre de la formation professionnelle initiale par apprentissage, le choix du groupe témoin s'est porté sur une population similaire. En effet, les collégiens entrant en 3^{ème} PFP s'inscrivent aussi dans un processus d'orientation vers un dispositif visant à la préparation et l'entrée en formation professionnelle initiale. Par ailleurs, pour ces deux groupes si l'orientation vers la formation professionnelle s'inscrit dans deux modes pédagogiques différents (alternance et lycée professionnel), elles « projettent » néanmoins les élèves dans des institutions de formation professionnelle « hors les murs » (Bonneroy & Martin, 2002) du collège accessibles de façon « précoce » à partir d'une 4^{ème} générale. En effet, l'orientation vers l'un ou l'autre dispositif peut s'effectuer en 4^{ème} générale et ouvre à la préparation d'une formation professionnelle de niveau V (CAP) ou IV (BAC professionnel). De ce point de vue il s'agit de mettre en évidence la spécificité du choix d'un élève pour les classes de préapprentissage et d'en comprendre les motifs.

Par ailleurs, il réside une première différence dans les structures institutionnelles qui proposent les deux dispositifs. En effet, les DIMA relèvent d'organismes consulaires ou associatifs privés (MFR, CFA) et les 3^{èmes} PFP relèvent du ministère de l'éducation nationale et sont rattachés le plus souvent à des lycées professionnels publics. Néanmoins, ce sont deux dispositifs sous statut scolaire avec des objectifs similaires, qui visent notamment à la préparation d'un projet professionnel à travers la découverte des métiers (en stage pour le public DIMA et en atelier pour les 3^{ème} PFP) et l'acquisition du socle commun de compétence et de connaissance. Les élèves scolarisés sur ces deux dispositifs, peuvent après cette année préparatoire réintégrer le cursus classique. Aussi, il réside une deuxième différence concernant l'âge d'entrée sur le dispositif DIMA. En effet, à partir de la rentrée 2012, les élèves scolarisés en DIMA devaient avoir atteint l'âge de 15 ans au 31 décembre 2012. Nombre d'élèves intégraient le DIMA dans les quatre premiers mois suivant la rentrée scolaire. A l'inverse, l'orientation vers les classes de 3^{ème} PFP peut s'effectuer après une 4^{ème} générale sans condition d'âge. Au total, notre population d'étude compte 416 collégiens scolarisés sur des dispositifs ouvrant aux deux modes de formation professionnelle initiale : l'apprentissage et le lycée professionnel.

Le choix de ce groupe témoin s'articule dans la logique de notre ligne de recherche, notamment l'entrée dans la formation préprofessionnelle initiale positionnant le collégien dans une autre

perspective scolaire et hors de l'enceinte du collège. Aussi, la comparaison avec un groupe de collégiens tout venant, scolarisé en 3^{ème} générale auraient pu être envisagé en complément, puisque les dispositifs peuvent être perçus comme des 3^{ème} dérogatoires. Cette stratégie n'aurait pas permis une comparaison sur l'ensemble des modalités de notre questionnaire mais uniquement sur quelques éléments ne répondant pas réellement à notre objectif de recherche. En effet, nous étudions le sens accordé à l'orientation et le rapport à l'avenir des collégiens s'orientant vers le DIMA et plus généralement la préparation d'un projet et ou d'un métier dans la formation professionnelle initiale. Bien qu'en cycle d'orientation, les trajectoires d'orientation des élèves post 3^{ème} générale est beaucoup plus hétérogène⁷⁹. Cette hétérogénéité aurait imposé la réalisation d'un autre questionnaire nous décentrant de notre objet d'étude tout en affaiblissant les possibilités comparatives entre les élèves. La perspective comparative avec un groupe « tout venant » de même âge scolarisé en cycle d'orientation, aurait permis d'observer des éléments pertinents concernant notre population d'étude. Néanmoins cette stratégie nous aurait éloignés de notre public d'élèves scolarisés sur des dispositifs « atypiques » à « l'antichambre » de la formation professionnelle initiale et conduit sur un nouvel objet d'étude.

Par ailleurs, bien que notre étude tende à comprendre les processus d'orientation au-delà des déterminismes sociaux (origine sociale, résultats scolaires...) Palheta (2011b) montre que si les classes atypiques et « l'antichambre » de la formation professionnelle peuvent être des dispositifs hétérogènes⁸⁰ avec des objectifs spécifiques ils peuvent être perçus néanmoins comme un ensemble homogène de par l'origine sociale et scolaire de leur public. « *Ce qui néanmoins justifie de les saisir comme un ensemble, ce sont à la fois les propriétés – sociales et scolaires – similaires de leur public, le destin commun qu'elles autorisent (ou imposent), à savoir l'enseignement professionnel, et le stigmatisme scolaire qui leur est associé* » (Palheta, 2011a, p 368). Le choix de notre groupe témoin s'inscrit dans ce caractère similaire de ces dispositifs dont le l'orientation et le rapport à l'avenir est liée à l'enseignement professionnel.

5.2.2 Présentation de l'instrument du recueil des données

⁷⁹ En effet, si l'orientation post 3^{ème} générale ouvre à la formation professionnelle initiale (1^{er} CAP ; Seconde professionnelle « BAC pro » : Brevet Professionnel Agricole) au même titre que les dispositifs « atypiques », elle permet plus particulièrement l'accès aux secondes générales et technologiques.

⁸⁰ Pour l'auteur, les élèves scolarisés sur les dispositifs atypiques tels que les SEGPA, Classe relais, dispositif préprofessionnel, 4^{ème} alternance, 3^{ème} insertion, 3^{ème} technologique et agricole trouvent une homogénéité dans leurs dimensions scolaires et sociales. Plus généralement, les classes « atypiques » trouvent une certaine unification dans un rapport d'opposition à l'enseignement général « classique » d'une part dans les modalités pédagogiques différenciées et d'autre part dans les critères d'évaluation.

La première étape a consisté en la réalisation d'une étude extensive par l'intermédiaire d'un questionnaire informatisé auprès d'une population globale de 416 collégiens (217 en DIMA et 199 en 3^{ème} PFP) entrés sur les dispositifs préprofessionnels DIMA et 3^{ème} Prépa-pro situés en Midi-Pyrénées. Plus précisément, nous avons réalisé deux questionnaires informatisés à l'aide du logiciel Lime Survey « Entrer en DIMA » et « Entrer en 3^{ème} PFP » (*cf.* annexe 1.2, p.11)) destinés aux deux populations distinctes (DIMA et 3^{ème} PFP). Les deux questionnaires sont identiques sur l'ensemble des dimensions et sous-dimensions que nous souhaitons appréhender ce qui garantit l'homogénéité et la possibilité d'utiliser les élèves de 3^{ème} PFP comme groupe témoin. Néanmoins, il est à noter que les deux questionnaires ont été adaptés dans la formulation des questions aux deux populations distinctes. Cette différence s'articule uniquement autour des termes utilisés pour désigner les dispositifs spécifiques (DIMA et 3^{ème} PFP) et les institutions (CFA et Lycée professionnel).

Afin de construire cet outil de recueil des données, nous nous sommes appuyés sur le questionnaire « Entrer en apprentissage » (de Léonardis, Capdevielle-Mougnibas & Prêteur, Y., 2006) que nous avons adaptés à cette nouvelle population en nous basant sur des entretiens réalisés avec des pré-apprentis, dans le cadre d'un Master 2 professionnel⁸¹.

Les questionnaires « Entrer en DIMA » et « Entrer en 3^{ème} PFP » se composent de 39 questions et de 96 items. Ainsi, 15 questions sont des questions fermées de types échelles de Likert en 4 points (Pas du tout d'accord, Pas d'accord, D'accord, Tout à fait d'accord), 4 questions sont des questions ouvertes demandant une courte rédaction et 18 sont des questions à modalités de réponses multiples. Il est à noter que le questionnaire « entrer en 3^{ème} PFP » ne comporte quant à lui que 37 questions. Cette différence s'inscrit dans le fait que nous avons ôté les deux dernières questions qui permettaient d'effectuer le recrutement des élèves de DIMA souhaitant réaliser un entretien semi-directif lors du second volet de notre enquête mais n'impute en rien la similarités des données relatives aux deux questionnaires.

Le questionnaire est construit en quatre rubriques (*cf.* annexe 1.1, p.1).

Une première rubrique divisée en deux sous-rubriques regroupe d'une part les questions relatives à l'appréhension des variables socio biographiques (âge, sexe, profession et niveau

⁸¹ Bouzignac, V., 2010. « L'accompagnement professionnel des pré-apprentis au sein du dispositif CFAS-relais Midi-Pyrénées: Perspective et développement » Rapport de mission, CUFR, Albi.

d'étude des parents, artisan dans la famille) et d'autre part les questions liées à la trajectoire scolaire des élèves.

Une seconde rubrique vise à appréhender les représentations liées à l'orientation vers le dispositif préprofessionnel. Elle se structure autour de quatre sous rubriques. L'adhésion à l'orientation, les motifs qui sous-tendent l'orientation vers les dispositifs, la dimension du projet professionnel ainsi que les modalités d'entrée sur les dispositifs préprofessionnels (connaissance du dispositif, personnes impliqués dans l'orientation).

Une troisième rubrique vise à appréhender les représentations et les opinions liées au vécu scolaire au regard de l'expérience scolaire antérieure des élèves. Cette partie s'articule autour de trois sous-rubriques : l'auto-évaluation du cursus, les représentations que l'élève a construites de lui-même par rapport au métier d'élève et le rapport de valeur qu'entretenait l'élève avec l'école.

Une quatrième partie nous permet de « mesurer » le rapport à l'apprendre des collégiens et est structurée en deux sous-rubriques. D'une part les questions traitant du versant identitaire de l'apprendre visant à l'appréhension des motifs donnés par les élèves dans l'acte d'apprendre (pourquoi apprendre). D'autre part les questions relatives au versant épistémique de l'apprendre structuré autour de deux thématiques, l'une rendant compte des représentations liées aux objets de savoir privilégiés (contexte, lieu, personnes) et l'autre aux formes et façons d'apprendre privilégiées par ces collégiens.

5.2.3 Recrutement des établissements

Pour effectuer ce recueil des données nous avons contacté 17 Centres de Formation des Apprentis accueillant des élèves de DIMA et 24 Lycées professionnels proposant des 3^{èmes} Préparatoires aux formations professionnelles. Il est à noter que les passations dans certains centres de formation des Apprentis (CFA) ont été favorisées par le partenariat existant entre la Chambre Régionale des Métiers de l'Artisanat (CRMA) de Midi-Pyrénées et l'axe 3 du laboratoire PDPS (Favreau, 2011 ; Capdevielle-Mougnibas & al., 2008). Il réside une différence en termes de représentativité géographique dans les deux populations. Ainsi, concernant les CFA, notre recueil s'est effectué dans sept départements, sur les huit que comporte la région Midi-Pyrénées proposant le dispositif DIMA. Concernant les 3^{èmes} PFP, le recueil s'est effectué majoritairement dans la région toulousaine ainsi que dans le département du Tarn et Garonne situé en Midi-Pyrénées.

Notre démarche a consisté dans un premier temps à envoyer des courriers par voie postale à

l'ensemble des 41 chefs d'établissement (Lycée professionnel) (*cf.* annexe 1.3.2, p.26) et directeur de CFA (*cf.* annexe 1.3.1, p.25), indiquant notre demande et en stipulant nos objectifs de recherche et le mode de recueil des données envisagé. Cette première démarche nous a permis d'établir un premier contact (par courriel) avec des CFA et des lycées intéressés par notre recherche. Après ce premier contact, dans un deuxième temps, nous avons relancé par téléphone les établissements qui n'avaient pas répondu directement. Par la suite, nous rentrions en contact physique ou téléphonique avec les établissements répondant favorablement à notre demande afin d'exposer plus en détail notre étude et notre questionnaire. Nous convenions aussi des modalités de passation les plus optimales pour les établissements. En effet, la passation pouvait être contraignante pour certains établissements car elle nécessitait l'accès à une salle informatique avec une connexion à internet sur un créneau d'environ une heure. Au final, 9 CFA et 8 lycées professionnels de la région Midi-Pyrénées nous ont permis d'effectuer la passation du questionnaire dans leur établissement. Nous avons pu ainsi effectuer cette passation auprès de 217 élèves scolarisés en DIMA (52,2%) et 199 scolarisés en 3^{ème} PFP (47,8%) (*cf.* annexe 1.3.4, p. 28). Néanmoins, il est à noter que l'échantillon de départ était de 424 élèves (203 élève de 3^{ème} PFP et 221 élèves de DIMA). En effet, nous avons effectué un « toilettage » en éliminant⁸² les données de 8 élèves.

5.2.4 Déroulement de l'enquête

Le recueil des données par questionnaire s'est déroulé d'octobre 2012 à début février 2013. Notre objectif était d'effectuer la passation dans les premiers temps suivant l'orientation des collégiens au sein des différents dispositifs pour éviter que l'expérience de la formation reçue en DIMA n'influence trop le point de vue des jeunes. Au départ, notre ambition était de réaliser l'ensemble du recueil avant les vacances scolaires de Noël, néanmoins les difficultés de logistique et de mise à disposition des salles informatiques nous ont contraint à planifier des passations jusqu'à début janvier 2013⁸³ notre population d'étude (DIMA) et mi-février pour les élèves de 3^{ème} PFP.

Concernant les modalités de la passation, il était donné aux établissements une autorisation destinée aux élèves et à leurs parents (*cf.* annexe 1.3.4, p. 27)) expliquant les modalités et les

⁸² Ainsi, 2 élèves de 3^{ème} PFP ont été enlevés en raison d'une proportion de données manquantes importante et des réponses aux questions ouvertes hors propos. Par ailleurs, dans un souci de standardisation et dans l'objectif d'obtenir des groupes d'âge homogène, nous avons éliminé 6 élèves ayant 17 et 18 ans. Ainsi, 2 élèves de 3^{ème} PFP et 4 de DIMA avaient 17 ans et 2 autres scolarisés en DIMA avaient 18 ans à la passation du questionnaire.

⁸³ La dernière passation a eu lieu le mardi 8 janvier 2013.

objectifs de la passation. Les élèves étaient ainsi informés par l'établissement de la passation, et devaient faire passer à leurs parents l'autorisation et restaient libres de participer à cette recherche.

Les passations ont été menées par nos soins, dans une salle informatique de l'établissement avec des groupes ne dépassant pas 15 élèves. Dans la plupart des cas nous étions accompagnés d'une personne de l'établissement, formateur, professeur principal ou encore proviseur de l'établissement. La passation du questionnaire demandait maximum trois quarts d'heure.

Afin d'optimiser le temps de passation et de réduire les difficultés d'accès au questionnaire en ligne, nous avons créé deux mini-site web qui permettaient de rediriger les élèves vers la plateforme Lime-Survey de l'Université Toulouse Jean-Jaurès. N'ayant pas le temps dans la grande majorité des passations de préparer les ordinateurs et de positionner les navigateurs sur la page de garde du questionnaire en ligne, cette manipulation était réalisée par les élèves. Néanmoins, la rédaction de l'adresse⁸⁴ demandait du temps et n'allait pas de soi pour certains élèves. Ainsi, afin d'éviter de passer du temps à aider les élèves dans cette tâche les deux mini-sites permettaient d'accéder de façon plus simple au questionnaire en ligne. Dans un premier temps, l'adresse plus simple du mini-site, était écrite au tableau et les élèves pouvaient ainsi se connecter à ce dernier. A ce moment de la passation, nous stipulions aux élèves qu'ils attendent que l'ensemble de la classe soit à la même étape pour continuer la passation. Dans un second temps, une fois que l'ensemble des élèves était sur la page d'accueil du mini-site, il leur était demandé de « cliquer » sur le « smiley » permettant d'accéder à la première page du questionnaire. Cette stratégie, permettait d'une part d'homogénéiser le temps de passation sur l'ensemble des élèves, de permettre de faciliter l'accès à la page « lime Survey de l'université de Toulouse 2 » mais aussi d'éviter un effet de « bonne d'ambiance » que pouvait entraîner cette « interlude » dans le temps de classe.

Par ailleurs, la rencontre qu'a suscité le passage du questionnaire nous a permis de sensibiliser et de recruter les élèves pour participer à l'enquête qualitative. Ainsi, après avoir donné les consignes de passation, nous mettions en perspective la question 38 (*Ton avis nous intéresse : Pour le prolongement de cette étude, accepterais-tu de passer un entretien avant la fin de l'année scolaire ?*). Il s'agissait d'explicitier au collégien le second volet de l'étude et de permettre un recrutement d'élèves volontaires pour les entretiens. Cette phase demandait de bien définir le terme « d'entretien » et d'expliquer les modalités et l'objectif de cette rencontre.

⁸⁴ <https://enquetes.univ-tlse2.fr/index.php/87719/lang-fr>

Dans la mesure où les élèves étaient intéressés pour réaliser un entretien, il leur était demandé de fournir des coordonnées (téléphone et courriel) afin de les joindre en fin d'année.

5.2.5 Techniques d'analyse du questionnaire

Les données du questionnaire ont fait l'objet d'un traitement à l'aide du logiciel SPSS. Différents types d'analyses statistiques ont été utilisés en fonction du statut des indicateurs et de la nature des variables étudiées. Dans un premiers temps nous avons réalisé une analyse descriptive et comparative des principales caractéristiques socio-biographiques et psychosociales de nos deux populations. Dans un second temps, nous avons élaboré des analyses multi variées qui nous a permis de construire des typologies d'élève scolarisé en DIMA.

Certaines dimensions ont fait l'objet d'une construction spécifique.

- **Création d'une cote socioculturelle**

A partir d'une méthode inter juges nous avons construit un indicateur global, à partir des questions n° 30, n°31, n°32, n°33, n°34 et n°35, permettant de caractériser le « capital scolaire » et socioprofessionnel de la famille. Pour réaliser cette cote socioculturelle, en référence aux travaux de Pourtois (1979), Prêteur & Vial (1997) et Stevenson & Baker (1987), et nous avons suivi une méthodologie combinant les diplômes du père et de la mère en les croisant avec la profession de ces derniers. Cet indicateur global évite d'une part de multiplier le nombre de calculs pour chacun des quatre indicateurs⁸⁵ et il permet d'appréhender un ensemble de ressources au sein d'un groupe familial. Ainsi, nous avons défini quatre indicateurs relatifs à l'origine socioculturelle des élèves :

- ⇒ Précaire : Qui peut être défini comme des familles monoparentales dont le parent exerce un travail « précaire » ne demandant pas de qualification particulière et/ou le parent ou les deux parents sont demandeurs d'emploi et sans qualification.
- ⇒ Populaire : Il s'agit des catégories socioprofessionnelles employé ou ouvrier avec maximum une qualification de niveau V : CAP-BEP
- ⇒ Intermédiaire : Il s'agit des catégories socioprofessionnelles occupant une position intermédiaire entre une fonction d'exécution et un statut de cadre : Chef de chantier, commercial. Aussi, il s'agit de métiers nécessitant des études : infirmière, assistante

⁸⁵ Néanmoins afin de faciliter les analyses statistiques, et compte tenu du faible effectif des élèves de la catégorie « favorisée », nous avons regroupé les élèves issus de familles intermédiaires et favorisées.

sociale ou encore les indépendants : artisans.

- ⇒ Favorisée : Cadres et professions intellectuelles supérieures : Vétérinaire, Pédiatre et ayant fait des études supérieures.
- ⇒ « Cote sociale impossible à définir » « indéterminée » : Cette catégorie regroupe l'ensemble des sujets dont le manque d'information concernant le diplôme et le métier des parents ne nous a pas permis de définir la cote sociale.

- **La cohérence du projet professionnel**

A partir de la question n°18, nous avons créé un indicateur permettant de « juger » de la cohérence du projet professionnel de l'élève. Cette cohérence, permet d'appréhender si l'orientation vers le dispositif trouve un motif dans la figure du projet professionnel. Si les dispositifs permettent de travailler ce projet, il nous a semblé pertinent d'observer d'une part la présence ou l'absence d'un projet et si ce dernier est en cohérence avec l'orientation dans la filière professionnelle. Ainsi, à partir du métier donné nous avons jugé si le métier était en harmonie avec le dispositif (par exemple, militaire n'est pas en cohérence avec le préapprentissage).

Dans le même sens, cette question nous a permis de reconstituer, à titre descriptif, les secteurs d'activités (métier de bouche, automobile...) visés par les élèves à partir de leur projet professionnel.

Après cette première analyse descriptive comparative prenant en compte les données relatives au groupe témoin⁸⁶, nous avons réalisé une analyse multi-variée qui nous a permis de construire une typologie relative à l'ensemble des 217 collégiens orientés vers le DIMA. Nous ne cherchons pas ici à refléter la réalité des effectifs observés dans chaque classe mais bien à identifier et caractériser différents profils types renvoyant à une surreprésentation de certaines réponses caractéristiques relatives aux formes du rapport à l'orientation développées par les élèves.

Cette deuxième analyse nous a permis de dégager des trois profils types d'élèves orientés en DIMA. L'objectif était de mettre en perspective l'hétérogénéité des formes de rapport à l'orientation de cette population ainsi que d'effectuer une sélection d'élèves pour nos entretiens.

⁸⁶ Des analyses multi variées dans l'objectif de créer des typologies ont été réalisées sur nos deux populations d'étude. Une sur l'ensemble des collégiens issus de 3^{ème} et du DIMA (N=416) (Bouznac, Capdevielle-Mougnibas & de Léonardis, 2013) et une uniquement sur les élèves de 3^{ème} PFP, non publiée à ce jour. Dans le cadre de ce travail de thèse nous présentons uniquement les analyses s'articulant à notre objet de recherche, qui est la population de pré apprentis.

Les questions relatives au sens de l'orientation, à l'expérience scolaire et au rapport à l'apprendre ont fait l'objet d'une construction spécifique à partir d'une analyse multi-variée fondée sur la réalisation d'une Analyse Factorielle des correspondances (AFCM) puis d'une Classification Hiérarchique Ascendante (CHA) (Evrard & al, 2003). L'objectif de cette démarche exploratoire était de regrouper l'ensemble des observations de façon homogène afin d'en extraire des typologies spécifiques. Nous avons retenu 66 variables actives relatives aux composantes du rapport au savoir des élèves de DIMA. Les variables ont été sélectionnées de façon exhaustive sur l'ensemble des dimensions. Elles ont fait l'objet d'une standardisation et nous avons retenu uniquement les variables respectant une distribution des effectifs $< 10\%$.

Préalablement à la classification hiérarchique des données qualitatives, nous avons effectué dans un premier temps une analyse factorielle en composante multiples (AFCM) qui nous a permis de résumer l'information en nombre réduit d'axes de discrimination. Après avoir analysé les valeurs propres et leurs courbes (Règle de Kaizer et test du coude de Cattell) nous avons retenu les deux premiers axes dégagés par l'analyse factorielle. Il est à noter que le questionnaire informatisé nous a permis d'éviter une perte d'information et aucune donnée n'était manquante. Le premier axe représente la dimension sociale du rapport épistémique du rapport à l'apprendre. En effet, les cinq premières variables qui contribuent le plus à le définir sont celles relatives aux items : « Je préfère apprendre en écoutant un enseignant faire un cours » ; « Je préfère apprendre en faisant des débats en classe » ; « Je préfère apprendre en discutant avec d'autres élèves » ; « Je préfère apprendre en recopiant et en mémorisant un cours » ; « Je préfère apprendre en discutant avec un adulte ». Le deuxième axe oppose une représentation du métier d'élève selon qu'elle soit conforme ou pas aux attentes du système scolaire. Il se définit principalement à partir des items : « Je préfère apprendre en classe » ; « Au collège, j'étais un élève attentif » ; « Pour moi, apprendre est un plaisir » ; « Au collège, j'aimais bien aller en cours et apprendre des choses intéressantes » ; « Au collège, j'étais un élève travailleur ».

Une seconde étape consiste à construire des groupes d'observation à partir de leurs coordonnées sur ces axes. Ainsi, nous avons réalisé un Classification Hiérarchique Ascendante (CHA) (Evrard & al., 2003) à partir des variables actives (expérience scolaire et rapport à l'apprendre). Cette analyse permet de produire des suites de partitions en classes emboîtées qui ont pour objectif le regroupement en classes homogènes et différenciées. Pour construire cette classification nous avons utilisé la Méthode de Ward. Ainsi, chaque observation constitue une

classe. Ces « classes » sont fusionnées les unes avec les autres selon leurs proximités jusqu'à l'obtention d'une seule classe.

En complément de la CHA, une Analyse Discriminante (AD) pas à pas (Kinnear & Gray, 2005 p. 363) a été réalisée qui confirme notre classification en trois partitions avec 88,5% d'observations originales classées correctement.

Une dernière étape a consisté à croiser les variables avec les classes issues de la CHA. Pour finir, des tests du Chi2 de Pearson (Kinnear et Gray, 2005) ont été réalisés sur les tableaux de contingence afin de mesurer l'indépendance des variables au regard du «cluster » en trois partitions. Il est à noter que les résultats constitutifs des typologies sont à interpréter en termes de « surreprésentation » dans les modalités de réponses à chaque item.

5.3 Volet par entretiens semi-directifs : analyser le rapport au savoir

Nous présenterons dans un premier temps, les modalités de recrutement des élèves concernant la passation des entretiens semi-directifs ainsi que le choix de la technique par entretien. Dans un second temps nous décrirons le déroulement des passations et la technique d'analyse choisie.

5.3.1 Procédure de recrutement de la population

L'analyse multi-variée des données relatives aux questionnaires des élèves de DIMA, nous a permis de dégager trois profils prototypiques (section, 7.6) de collégiens à partir desquels nous avons sélectionnés notre population pour la passation des entretiens semi-directifs.

Notre objectif était de nous entretenir en fin d'année scolaire avec au moins 2 élèves de DIMA pour chaque profil construit, nous permettant de prendre en considération les élèves ayant « l'expérience » d'une année scolaire au sein du dispositif. Il s'agissait d'appréhender le sens accordé à l'orientation vers le DIMA, au regard de l'analyse des processus d'inter significations construits entre l'expérience scolaire, le rapport à l'apprendre et le rapport à l'avenir. Le recrutement des élèves a débuté fin mai 2013 et s'est poursuivi jusqu'à début septembre soit 5 mois après la dernière enquête par questionnaire.

Concernant le recrutement, sur les 66 jeunes ayant « coché » sur le questionnaire leur souhait de participer à un entretien, 51 ont laissé un numéro de téléphone, parmi lesquels 41 ont laissé les deux modes de contact proposés à savoir un numéro de téléphone et une adresse électronique ; 11 ont laissé uniquement une adresse courriel et 4 n'ont rien indiqué. Sur les 62 élèves restant, 23 appartenait à la classe 1, 18 à la classe 2 et 21 à la classe 3.

Nous avons donc contacté de façon systématique tous ces élèves, par téléphone et en parallèle nous avons effectué plusieurs mailing et relances. Les contacts téléphoniques ont fait émerger certaines problématiques « techniques » : Faux numéro ; ligne hors service ; nombreux messages sans réponses mais également des refus : des élèves qui n'étaient plus intéressés pour réaliser l'entretien ou encore qui avaient laissé des coordonnées sans comprendre le fondement de notre demande; des parents qui n'étaient pas d'accord. Enfin, dans quelques cas rares, l'élève avait « oublié » de quoi nous parlions. Dans le même temps, nous avons à plusieurs reprises envoyé des courriels destinés aux élèves et à leurs familles, rappelant le contexte de l'enquête, la demande de volontaire pour cette enquête et les finalités de l'entretien. Concernant les courriels, aucune réponse et contact n'ont pu être établis par ce mode de communication. Ainsi de mi-mai jusqu'à début septembre 2013, les appels téléphoniques systématiques et les relances auprès des pré-apprentis, nous ont permis au final de réaliser 2 entretiens semi-directif par typologie, soit au total 6 élèves.

5.3.2 Choix de l'entretien

Le choix de l'entretien découle d'une part de nos objectifs et stratégie de recherche qualitative et d'autre part par notre posture théorique, visant à l'appréhension du sens de l'orientation à partir des inter-significations qu'accorde l'élève à son expérience scolaire et au rapport à l'apprendre. L'étude de la personnalisation du sujet vise à effectuer un recueil de données centrées sur les significations, le point de vue des acteurs, dont l'entretien permet de saisir toute la complexité. Dans notre perspective, la méthodologie de l'entretien semi-directif s'articule autour d'un canevas structuré de thématiques que nous souhaitons explorer mais également s'inscrit dans une perspective « clinique ». Ainsi, il s'agit à partir de ces thématiques, non pas d'effectuer l'administration d'une forme d'interrogatoire, mais d'ouvrir un espace de liberté de parole dans lequel sont introduits les thèmes que nous souhaitons aborder (Reuchlin, 2002). La notion d'entretien « clinique » ne s'inscrit pas dans une approche à but « thérapeutique » mais vise la compréhension et l'analyse du vécu du sujet à travers la « dynamique » de l'entretien, permettant d'induire chez le sujet une réflexivité. Ainsi, nous entendons par entretien clinique, une méthodologie dont l'objet n'est pas l'unique recueil de données de recherche, mais un moment de travail d'élaboration dans lequel l'adolescent peut à travers nos questions, relances et reformulations inférer un questionnement pour le sujet. Il s'agit pour ce dernier de rentrer en « *débat avec lui-même, interroger les rationalisations qu'il opère de sa propre histoire, se poser (voire s'opposer) à lui-même les questions que nous lui posons* » (Rochex, 1992, cité par Charlot, Bautier & Rochex, 1992, p.241). Particulièrement avec un public adolescent, il s'agit

de soutenir la parole, de reformuler, de résumer, voire de « prêter » des mots en ayant le souci de ne pas induire des réponses du sujet, afin de permettre une réflexivité de l'expérience passée. Dans cette perspective « clinique » l'entretien semi-directif est un outil de recueil de données offrant la possibilité pour le sujet de « *formuler de nouvelles questions* » (de Sardan, 2008, p.61) relatives à son histoire et expériences vécues, toute en offrant un cadre structuré.

5.3.3 Déroulement des passations des entretiens

L'objectif de départ était de réaliser les entretiens dans les familles des collégiens, afin d'avoir un recueil des données homogène et permettant d'appréhender l'élève dans une autre dimension que celle de la scolarité. Ce choix du domicile trouve sa pertinence méthodologique dans le fait que l'enquête au domicile réunit « *les conditions les plus favorables* » (Ghiglione & Matalon, 2010, p.139) et reste propice à la parole notamment pour le public « jeune ». D'une part le chercheur conserve une certaine neutralité, les conditions temporelles restent linéaires et non soumises à des contraintes et le sujet se sent plus à l'aise pour évoquer des aspects plus intimes de son existence. Cette stratégie s'est avérée difficile à respecter car nous avons rencontré des difficultés de recrutement et la moitié des élèves volontaires préféraient réaliser ces entretiens dans le cadre scolaire plutôt qu'à leur domicile.

Certains entretiens avaient déjà été réalisés au domicile des élèves d'une part car ces élèves étaient en fin d'année scolaire sur leurs lieux de stage et n'étaient plus dans les CFA et d'autre par un sujet avait abandonné la formation quelques mois plus tôt. Nous avons donc dû changer de stratégie et réaliser certains entretiens dans les établissements afin d'atteindre notre objectif. Néanmoins, dans le cadre scolaire, nous avons obtenu de la direction l'autorisation d'effectuer les entretiens dans les locaux. Cette autorisation peut affilier le chercheur à l'établissement en renforçant l'impression que cette « *enquête peut être faite par la direction* » (Ghiglione & Matalon, 2010, p 140). Cette configuration peut entraîner un biais dans les réponses des élèves, notamment en apportant des réponses « conformes » et « normatives » répondant plus aux attentes de l'établissement. Afin d'atténuer l'ensemble des problématiques que posait la différence de cadre, il nous a semblé pertinent d'insister sur la clarté de l'enquête et de l'entretien. Si l'ensemble des élèves interviewés a reçu les mêmes consignes, sur le contexte et les objectifs de l'entretien, nous avons particulièrement été vigilants aux consignes données dans le cadre scolaire. Ainsi, avant chaque entretien nous précisions aux jeunes que la durée de l'entretien pouvait différer stipulant dans certains cas que l'entretien pouvait aller au-delà de la « *récré* » et ce que nous recherchions était son point de vue et son opinion. Par ailleurs, nous mettions en avant le caractère anonyme et confidentiel, conformément au code de déontologie

du psychologue, en insistant sur la « neutralité » de notre position dans l'institution. Dans le cadre scolaire, les entretiens se sont déroulés dans une salle de classe. Pour l'ensemble des passations dans ce contexte, nous invitons le jeune à s'asseoir « dos au tableau » le plus souvent sur le bureau du professeur et nous nous installons face au tableau à la place d'un élève. Cette configuration symbolique visait à positionner le jeune en tant que « sujet sachant » et le chercheur en position « d'apprenant ». Au domicile des parents, les entretiens se sont réalisés dans une pièce à l'écart des autres membres de la famille

L'ensemble des entretiens avec ces élèves mineurs a fait l'objet d'une demande préalable d'autorisation auprès de famille (*cf.* annexe 3.1, p.55).

5.3.4 Présentation de la grille d'entretien et de la technique d'analyse des données

L'entretien semi-directif est structuré en trois temps (*cf.* annexe 3.2 p.56), définis par les variables que nous souhaitons mettre en perspective, relatives aux formes du rapport au savoir développées par les élèves à travers plusieurs dimensions : L'expérience scolaire antérieure, le rapport à l'apprendre, le rapport à l'avenir. Une thématique transversale vise à appréhender les processus de construction identitaire résultant de l'année de DIMA. L'ensemble des thématiques ont été abordés spontanément par le sujet dans la dynamique de l'entretien ou guider avec des questions ouvertes préalablement établies, dont nous présentons quelques exemples.

Le corpus a fait l'objet d'une part d'une retranscription rigoureuse (*cf.* Annexe 3.3, p.58) et d'autre part d'une analyse de contenu (ou thématique) effectuée au cas par cas à partir d'une analyse situationnelle (Paillé & Mucchielli, 2008), visant à catégoriser pour chacun des sujets les énoncés les plus caractéristiques des thématiques retenues (Bardin, 1977). Cette technique permet l'examen méthodique, systématique et objectif du corpus en vue d'en classer et d'en interpréter les éléments constitutifs qui ne sont pas totalement accessibles à la lecture naïve. Afin d'extraire les significations, nous avons effectué une pré-analyse du corpus afin de nous familiariser avec le sens, à travers d'une part la retranscription et d'autre part la lecture et relecture des entretiens. Dans un deuxième temps, à partir des catégories et des sous-catégories préconstruites, constitutives de notre démarche à priori et de nos hypothèse de travail (dimensions du rapport au savoir), nous avons effectué la catégorisation des entretiens. Par la suite, nous avons appliqué les catégories au corpus. Ainsi, après avoir repéré dans chaque entretien les thématiques et sous-thématiques, nous avons extrait pour chaque sujet les unités de significations que nous avons catégorisées en respectant le sens attribué par le sujet. Cette

démarche a donné lieu à la création de tableaux d'analyse de contenu (*cf.* annexe 4, tableaux, p.113).

Chapitre 6. Présentation de la population. Qui sont les élèves scolarisés sur le DIMA ? Perspective comparative

Dans ce chapitre nous présenterons, dans un premier temps, notre population d'étude à partir des données extensives) à travers une lecture comparative avec les élèves de 3^{ème} PFP (cf. annexe 2, tableaux, p.29) nous permettant ainsi de spécifier et de contraster les élèves de DIMA au regard des variables socio-biographiques et scolaires. Dans un second temps nous présenterons notre population relative au volet qualitatif de notre recherche.

6.1. Présentation de la population du volet extensif

Notre population se compose de 416 élèves, 52,2% (N=217) sont scolarisés sur le DIMA et 47,8% (N=199) en 3^{ème} PFP. Concernant le genre, les filles représentent 36,5% (N=152) de cette population (DIMA : 34,6% ; 3^{ème} PFP : 38,7%) contre 63,5% (N=264) de garçons (DIMA : 65,4% en ; 3^{ème} PFP : 61,3%). (cf. annexe 2, figure 1, p.45)

6.1.1 Des élèves de DIMA plus âgés : une différence « législative »

L'âge des élèves est réparti entre 14 et 16 ans⁸⁷ (âge moyen : 15,2 ans) néanmoins il réside des différences significatives sur la répartition des âges au sein des dispositifs. Ainsi, si 72,8% (N=303) de notre population a 15 ans, cet âge est néanmoins surreprésenté ($\chi^2=63,385$; N=416 ; ddl.=2 ; $p<.0001$) (cf. annexe 2, tableau 2, p.29) sur le DIMA alors que les élèves de 14 ans sont en surreprésentation en 3^{ème} PFP. Ainsi, si 82,9% (N=180) des élèves de DIMA ont 15 ans, ils ne sont que 61,8% (N=123) en 3^{ème} PFP. A l'inverse aucun élève de 14 ans n'est scolarisé en DIMA alors qu'ils représentent 25,6% (N=51) en 3^{ème} PFP. (cf. annexe 2, figure 2, p.45). Cette surreprésentation des élèves de 15 ans sur le dispositif DIMA est relative à la suspension de la Loi 2011-893 (Loi Cherpion) sur le développement de l'alternance et la sécurisation des parcours, à compter de la rentrée 2012, qui permettait aux élèves de moins de 15 ans d'entrer en préapprentissage.

6.1.2 Cote socioculturelle : des pré-apprentis en grande majorité d'origine populaire

⁸⁷ Aussi, dans un souci de standardiser notre corpus afin de respecter une distribution normale, nous avons exclu les données de 6 élèves de notre population dont les âges se répartissaient entre 17 et 18 ans. Plus précisément, il s'agit de 4 élèves de DIMA et 2 élèves de 3^{ème} PFP.

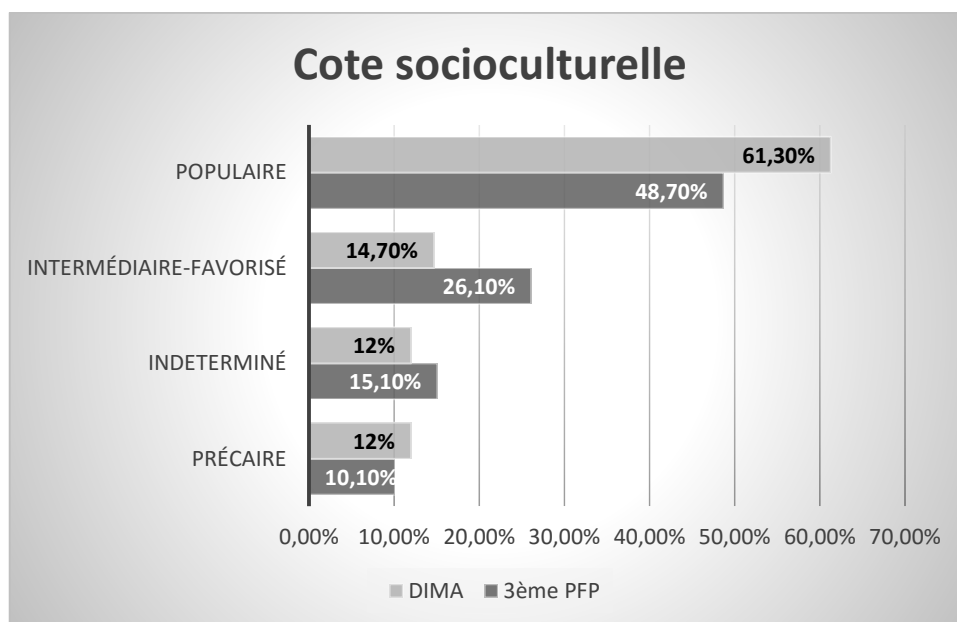


Figure 1: Cote socioculturelle en fonction du dispositif

Concernant l'origine socioculturelle, sur l'ensemble de notre population, plus de la moitié soit 55,3% (N=230) des élèves est issue d'un milieu socio-culturel d'origine populaire (DIMA : 61,3% en; 3^{ème} PFP : 48,7% en). Ils sont 20,2% à être issu de famille intermédiaire⁸⁸ (DIMA : 14,7%; 3^{ème} PFP : 26,1%) et 11,1% de famille « précaire » (DIMA : 12 %; 3^{ème} PFP : 10,1% en). Aussi, bien que la grande majorité des élèves soit d'origine populaire, nous observons une légère surreprésentation ($\chi^2=10,706$; N=416 ; ddl.=3 ; $p<013$) (cf. annexe 2, tableau 2, p.29) des élèves scolarisés en DIMA (61,3%) dans la catégorie socioculturelle « Populaire » contrairement aux élèves de 3^{ème} PFP (26,1%) légèrement surreprésentés dans les catégories « intermédiaire-favorisée ». Néanmoins, si ces chiffres restent à relativiser dans le sens où 12% des élèves de DIMA et 15,1% des 3^{èmes} PFP n'ont pas souhaité répondre ou n'ont pas renseigné le questionnaire.

6.1.3 Niveau d'étude des familles

Concernant le niveau d'étude (cf. annexe 2, tableau 2, p.29) des parents nous pouvons mettre en perspective que les mères sont plus nombreuses (28%) à avoir un niveau d'étude supérieur au niveau V (CAP-BEP) avec une différence au sein des deux groupes d'élèves (DIMA : 17,5%; 3^{ème} PFP : 24,6% en). Concernant les pères, ils sont 18 % à avoir un niveau V (CAP-BEP) de formation, néanmoins ce taux est relativement plus important (20,7%) chez les pères d'élèves

⁸⁸ Afin de standardiser les distributions des effectifs, nous avons regroupé les catégories socioculturelles « intermédiaire et favorisée ». Néanmoins, 4,6% des élèves de DIMA sont issus de famille favorisée contre 2,5% des 3^{ème} PFP. Par ailleurs, nous observons que 10,1% des élèves de DIMA sont issus d'une catégorie intermédiaire contre 23,6% pour les 3^{ème} PFP.

de DIMA contrairement aux pères des élèves de 3^{ème} PFP qui sont plus nombreux (19,1%) à avoir un niveau supérieur au CAP. Aussi, les chiffres concernant le diplôme des parents sont à relativiser car la grande majorité des élèves (51% pour la mère et 52,4% pour le père) n'a pas su ou souhaiter répondre à cette question relative au niveau d'étude des parents. Par ailleurs, nous pouvons observer que les élèves scolarisés en DIMA sont 47% à avoir des artisans dans leurs familles contrairement aux élèves de 3^{ème} PFP qui ne sont que 39,7%.

6.1.4 Situation des parents : Un taux important de mère sans activité professionnelle

Pour aller plus loin, nous pouvons observer que la « situation » des parents reste homogène dans nos deux populations (*cf.* annexe 2, tableau 2, p.29). Ainsi, sur l'ensemble de notre population, nous pouvons constater que 23,8% (N=407) des mères des élèves sont sans emploi contre 7,2% (N=376) des pères. Ce taux reste relativement homogène au sein de nos deux populations. Ainsi, 23,5% des mères et 7,8% des pères d'élèves scolarisés en DIMA sont sans emploi contre 24,1% et 6,5% des élèves de 3^{ème} PFP. Ainsi, nous pouvons observer un taux relativement important de mères sans activité professionnelle (23,8%) si nous comparons cet indice à la moyenne nationale de femme sans emploi qui est de 9,7 % (INSEE, 2013). Sur l'ensemble de notre population (N=416) nous pouvons observer que seulement 0,5% des mères sont retraitées (0,5% des mères des élevés de DIMA) contre 2,2% des pères (DIMA : 2,8% ; 3^{ème} PFP : 1,5%).

Par ailleurs, nous pouvons observer que si 43,5 % de l'ensemble des élèves répondent avoir un artisan au sein de leur cellule familiale (père, mère, grand parent, oncle, cousin). Plus précisément ils sont 47 % d'élèves de DIMA contre 39,7% à dire avoir un artisan dans leur famille.

6.1.5 Lieu d'habitation : Des pré apprentis plus nombreux à vivre « hors cadre » familial

La grande majorité des élèves (91,8%) vivent chez leurs parents, nous constatons néanmoins une différence significative ($\text{Khi}^2=11,867$; N=416 ; ddl=1 ; $p<.001$) (*cf.* annexe 2, tableau 2, p.29) entre deux populations. Ainsi, si 97 % des 3^{ème} PFP vivent chez leurs parents ils ne sont que 87,1% chez les élèves du DIMA. Ces dernières sont surreprésentées dans la catégorie « autre lieu » de résidence. Plus précisément les élèves de DIMA sont 12,9% à vivre hors le domicile parental : 6,9% habitent dans un « Foyer ou en internat », 2,8% indiquent « vivre seul ou en appartement » et 2,8% ont répondu « autres ». Il est à noter que dans cette catégorie « autres », certains ont répondu vivre chez une sœur, un frère ou encore un oncle ou tante.

6.1.6 Un palier d'orientation « anticipé » : la 4^{ème} Générale

La grande majorité des collégiens 82,9% (N=345) est issue de 4^{ème} générale (DIMA : 73,7% ; 3^{ème} PFP 82,9%), qui apparaît comme le premier palier d'orientation vers les classes préparatoires à la formation professionnelle (cf. annexe 2, figure 3, p.46). La classe de 3^{ème} apparaît comme le second palier⁸⁹ d'orientation (DIMA : 9,7% ; 3^{ème} PFP : 4,5%). S'il ne réside pas de différences significatives concernant les classes antérieures, nous pouvons néanmoins observer qu'une plus grande hétérogénéité des parcours scolaires chez les pré-apprentis : Ainsi, 3,7 % sont issus de 5^{ème} générale et 11,1% sont issus de l'enseignement spécialisé (SEGPA) (7,4% de 4^{ème} SEGPA et 3,7% de 3^{ème} SEGPA) contre 1,5% en 3^{ème} PFP principalement originaire de 4^{ème} SEGPA.⁹⁰

6.1.7 Des pré-apprentis plus nombreux à avoir redoublé

Pour aller plus loin, nous pouvons constater que 76,9% de l'ensemble des élèves ont redoublé dans leurs parcours. Il réside toutefois une différence significative ($\chi^2=17,734$; N=416 ; ddl.=1 ; $p<.0001$) relative au redoublement (cf. annexe 2, tableau 3, p.29). En effet, les pré-apprentis sont plus nombreux à avoir redoublé au moins une fois 85,23% (N= 185) dans leurs parcours contre 67,8% (N=135) des élèves de 3^{ème} PFP. Par ailleurs, il est à noter que parmi les élèves ayant redoublé, ils sont 6,5% élèves scolarisés sur le DIMA à avoir redoublé deux fois dans leur cursus contre 3% au sein des 3^{ème} PFP. (cf. annexe 2, figure 4, p.46)

6.1.8 Des pré-apprentis ayant rencontré des difficultés scolaires précoces

Nous pouvons observer que 41,1 % des élèves ont indiqué avoir redoublé dès l'école primaire contre 35,8% au collège. Durant leur cursus à l'école primaire, les élèves de DIMA sont 49,3% à avoir redoublé une classe contre 32,2% des élèves de 3^{ème} PFP. Néanmoins cette différence de redoublement à l'école primaire n'est pas significative ($\chi^2=3,413$; N=320 ; ddl.=1 ; $p<.065$). Néanmoins, les élèves de DIMA sont surreprésentés ($\chi^2=13,776$; N=320 ; ddl.=3 ; $p<.003$) (cf. annexe 2, tableau 3, p.29) pour avoir redoublé les classes relatives aux cycles des approfondissements (CE2, CM1, CM2) alors que les classes redoublées des 3^{ème} PFP s'inscrivent dans le cycle central (5^{ème} et 4^{ème}) et d'orientation (3^{ème}) du collège.

⁸⁹ La classe de 3^{ème} générale apparaît comme le second palier d'orientation pour nos deux populations de façon effective (origine scolaire par classe antérieure fréquentée). Néanmoins, concernant les élèves du DIMA il est à noter que l'enseignement spécialisé représente un palier d'orientation secondaire dans la mesure où nous prenons pour indicateur « l'enseignement spécialisé » en tant que variable, soit les effectifs de 4^{ème} SEGPA et 3^{ème} SEGPA additionnés.

⁹⁰ Concernant l'origine scolaire, il est à préciser que sur les 6 élèves que nous avons éliminés du corpus pour des critères d'âge : 3 viennent de 4^{ème} générale, 2 « ne savent pas » et 1 est issu d'une 4^{ème} SEGPA.

Aussi, concernant les classes de CP-CE1, le redoublement est relativement homogène entre les deux populations puisque 24,9% d'élèves de DIMA ont redoublé ces classes contre 24,1% d'élèves de 3^{ème} PFP. Par ailleurs, concernant le redoublement des classes de CE2-CM1 et CM2 ils sont 24,4% d'élèves de DIMA à indiquer avoir redoublé ces classes contre 8% des élèves scolarisés en 3^{ème} PFP. Dans le même sens, 19,5% de notre population a redoublé la classe de 6^{ème} (DIMA : 20,7% ; 3^{ème} PFP : 18,1%) et 16,3% à avoir redoublé les classes de 5^{ème} 4^{ème} et 3^{ème} (DIMA : 15,2% ; 3^{ème} PFP : 17,6%). (cf. annexe 2, figure 4, p.46)

6.1.9 Tableau de synthèse et principaux résultats significatifs

Tableau 2: Tableau de synthèse et des principaux résultats sur les variables socio-biographiques et scolaires

Variables	Modalités	Total	DIMA N=217	3èmePFP (N=199)	KHI2
Variables sociodémographiques					
Age	14 ans	12,3%	0%	25,6%	63,385 Ddl=2 p=.000
	15 ans	72,8%	82,9%	61,8%	
	16 ans	14,9%	17,1%	12,6%	
Lieu d'habitation	Chez mes parents	91,6%	87,1%	96,5%	11,867 ; N=416 ; ddl.=1 ; p=.001
	Autre	8,4%	12,9%	3,5%	
Origine sociale	Précaire	11,1%	12%	10,1%	10,706 Ddl = 3 p=.013
	Populaire	55,3%	61,3%	48,7%	
	Intermédiaire+Favorisé	20,2%	14,7%	26,1%	
	Indéterminé	13,5%	12%	15,1%	
Sexe	Fille	36,5%	34,6%	38,7%	NS
	Garçon	63,5%	65,4%	61,3%	
Variables scolaires					
Redoublement	Oui	76,9%	85,3%	67,8%	17,734 Ddl=1 p=.000
	Non	23,1%	14,7%	32,2%	
Classes redoublées (N=320)	CP-CE1	24,5%	24,9%	24,1%	13,776 Ddl =3 p=.003
	CE2-CM1-CM2	16,6%	24,4%	8%	
	6^{ème}	19,5%	20,7%	18,1%	
	5^{ème} 4^{ème} 3^{ème}	16,3%	15,2%	17,6%	
Classe antérieure	5^{ème}	1,9%	3,7%	0%	NS
	4^{ème}	82,9%	73,7%	93%	

	3ème SEGPA	7,2% 6,5%	9,7% 11,1%	4,5% 1,5%	
Moment du redoublement	Primaire Collège	41,1% 35,8%	49,3% 35,9%	32,2% 35,7%	NS

Résumé : Nos résultats permettent d’observer des différences significatives, mettant en perspective un public de DIMA relativement plus âgé lors de l’entrée sur le dispositif (observation qui reste néanmoins dépendante du cadre législatif) et surreprésenté (61,3%) dans notre échantillon pour être issu de milieu populaire. Par ailleurs, nous pouvons observer des différences significatives relatives aux variables scolaires. En effet, le cursus scolaire des élèves du DIMA est marqué par un plus fort taux de redoublement notamment sur les classes de CE2, CM1 et CM2. Cependant, concernant le redoublement nous n’observons pas de différence significative sur le moment du redoublement ($\chi^2=3,413$; $N=320$; $Ddl=1$; $p<.065$).

6.2. Présentation de la population du volet qualitatif

6.2.1 Variables socio-biographiques

Pour des raisons « déontologiques », les prénoms, mais également les lieux, les établissements, les personnes citées dans les entretiens ont fait l’objet de modification afin de respecter l’anonymat des élèves et des personnes citées.

Tableau 3 : Variables socio-biographiques des 6 pré-apprentis.

Sujet/ typologie	Gen re	Age	Cote sociale	Profession actuelle mère	Profession actuelle père	Artisan dans la famille
T1 Maëva	F	16 ans	Précaire	Sans emploi	Manutentionnaire	Non
T1 Pierre Etienne	G	16 ans	Précaire	Femme de ménage	Sans emploi	Oncle
T2 Julien	G	16 ans	Favorisé	Commerciale	Directeur départemental agence emploi	Non

T2 Yannick	G	15 ans	Intermédiaire	Secrétaire médicale	Sans emploi	Oncle
T3 Chloé	F	16 ans	Populaire	Sans emploi	Chef Cuisinier	Non,
T3 Geoffrey	G	16 ans	Populaire	Sans emploi	Chauffeur poids lourd	Oui (famille d'accueil)

Notre population relative au volet qualitatif se compose de 2 filles et 4 garçons ayant dans la grande majorité l'âge de 16 ans (5/6) hormis Yannick qui a 15 ans. Le taux de filles reste conforme à notre population générale. Elles représentent un peu plus d'un élève sur trois. Concernant la cote sociale, si notre population générale est composée de 61,3% d'élèves d'origine populaire, notre échantillon se distribue de façon plus hétérogène. Nous pouvons constater un nombre de parents (5/12) sans emploi, notamment chez les mères (3/6) proportionnellement plus élevé que dans notre population générale. Concernant, l'affiliation avec le milieu artisan, aucun parent ne travaille actuellement comme artisan, ou dans une entreprise artisanale, néanmoins, l'oncle de Pierre Etienne et de Yannick sont évoqués en lien avec l'artisanat.

6.2.2 Eléments de la scolarité

Tableau 4 : Variables concernant le cursus scolaire des 6 pré-apprentis.

Sujet/typologie	Centre de formation	Classe antérieure	Redoublement	Classes redoublées	Résultats primaire	Résultats Collège
T1 Maëva	MFR	4 ^{ème} Générale	Oui	CE1	Bon	Insuffisant
T1 Pierre Etienne	CFA	4 ^{ème} Générale	Oui	CM1	Moyen	Moyen
T2 Julien	CFA	4 ^{ème} Générale	Oui	CM2	Insuffisant	Insuffisant
T2 Yannick	MFR	4 ^{ème} Générale	Oui	CM1	Insuffisant	Moyen

T3 Chloé	CFA	3 ^{ème} Générale	Non	Aucune	Moyen	Insuffisant
T3 Geoffrey	CFA	4 ^{ème} SEGPA	Oui	CP CM2	Insuffisant	Moyen

Concernant les institutions qui ont scolarisé ces élèves du DIMA, la majorité (4/6) sont inscrits dans un CFA dépendant des chambres d'artisanat et deux élèves, Yannick et Maëva sont scolarisés dans une Maison familiale et Rurale (MFR). Si Chloé est la seule à avoir intégré une 3^{ème} générale, la majorité (4/6) de notre population est issue de 4^{ème} générale. Seul Geoffrey a intégré un parcours adapté depuis son entrée au collège et est issu d'une 4^{ème} SEGPA. La grande majorité (5/6) des élèves a redoublé une fois durant son parcours scolaire, seule se différencie Chloé qui n'a jamais redoublé et Geoffrey qui a redoublé deux fois. Nous pouvons observer que les difficultés scolaires de ces élèves sont apparues de façon précoce dans le cursus. En effet, la grande majorité de ces pré-apprentis (5/6) a redoublé dès l'école primaire. La proportion de redoublement reste comparable à celle de la population générale, puisque 85,23 % a redoublé au moins une fois, mais diffère par rapport au redoublement à l'école primaire qui représente 41,1%. Concernant l'auto-évaluation des résultats scolaires, elle reste contrastée à l'école primaire avec néanmoins une majorité « insuffisant » (3/6), ils tendent à trouver une « stabilité » au collège entre moyen (3/6) et insuffisant (3/6).

6.2.3 Du projet professionnel à l'apprentissage : parcours pré apprenti

Tableau 5 : Tableaux descriptifs des projets professionnels des 6 pré-apprentis.

Sujet/ typologie	Projet professionnel de départ	Métier et secteur exploré	Métier choisi	Proposition Apprentissage
T1 Maëva	Aucun	Pâtisserie Coiffure Vente en boulangerie Vente en librairie Vente en prêt à porter	Vente en prêt à porter	ND
T1	Mécanique auto Cuisine	Mécanique auto	Vente alimentaire	Oui

Pierre Etienne		Cuisine Vente matériel Vente alimentaire		
T2 Julien	Pâtisserie	Pâtisserie Cuisine	Cuisine	Oui
T2 Yannick	Maçonnerie	Maçonnerie (finition) Maçonnerie (extension de charpente)	Maçonnerie : finition et petits travaux	Oui
T3 Chloé	Vente	Restauration rapide	Aucun	Non
T3 Geoffrey	Plomberie	Plomberie	Plomberie	Oui

Au même titre que notre population générale (89,9%), la grande majorité des élèves présentait un projet professionnel à l'entrée en DIMA (5/6). Nous pouvons néanmoins observer que seulement deux élèves présentaient un projet en adéquation avec le métier choisi, ou le secteur d'activité. En effet, Yannick et Geoffrey ont choisi le métier correspondant à leur projet initial et n'ont pas réalisé ou découvert de stage dans d'autres secteurs d'activité. De même, si le projet de Julien a été transformé par l'année écoulée il a néanmoins conservé une cohérence avec le secteur d'activité initial : les métiers de bouche. A l'inverse, le projet professionnel de Pierre Etienne s'est transformé par la découverte des métiers (objectifs du dispositif) ou des rencontres au « fil des stages ». Maëva, qui ne présentait pas de projet professionnel en début d'année, est la collégienne qui a réalisé le plus de « stages découverte » dans divers secteurs pour effectuer le choix de la vente. Par ailleurs, nous pouvons noter que la majorité des collégiens (4/6) de notre échantillon a une proposition de signature d'apprentissage. Il est à noter que nous avons rencontré Maëva, la veille de sa « négociation » concernant la signature de son contrat d'apprentissage. Concernant Chloé, elle a abandonné le dispositif en cours d'année et n'a donc pas validé de métier particulier.

Chapitre 7. Spécificité des modes d'adhésion et des représentations relatives à l'orientation vers le DIMA : Approche comparative entre élèves de DIMA et de 3^{ème} PFP

Dans la première partie de ce chapitre, nous présenterons l'analyse descriptive du volet extensif de notre étude. Il s'agit de présenter les modalités liées à l'orientation ainsi que les représentations collectives relatives aux dimensions du rapport au savoir. Afin de mieux spécifier et caractériser les élèves de DIMA, nous avons opté pour une approche comparative avec un groupe témoin issu de 3^{ème} PFP. (cf. annexes 2.1, tableaux, pp.30-38) La lecture des résultats s'effectue en termes de surreprésentation dans les modalités de réponses. Dans une seconde partie nous présenterons les résultats de l'analyse multi variée qui nous a permis de construire une typologie en 3 classes des élèves orientés vers le DIMA.

7.1 Projet professionnel des collégiens : des projets homogènes

7.1.1 Projet professionnel des élèves : « Tous en projet »

Concernant le projet professionnel, la grande majorité des élèves, 90,6% (DIMA : 89,9% ; 3^{ème} PFP : 91,5%) ont un projet professionnel. Sur le nombre d'élèves présentant un projet professionnel (N=377), ils sont 87,5% (DIMA : 88,7% ; 3^{ème} PFP : 86,3%) à avoir un unique projet et 12,5% (DIMA : 11,3% ; 3^{ème} PFP : 13,7%) à avoir au moins deux projets. Pour aller plus loin, nous pouvons constater que les projets formulés par les élèves sont en grande majorité en cohérence avec la formation professionnelle initiale. Ainsi, si 92,3% (DIMA : 94,4% ; 3^{ème} PFP: 90,1%) des élèves disent avoir un projet de métier s'articulant à la formation professionnelle initiale, nous observons néanmoins que 5,6% des élèves du DIMA et 9,9% des 3^{ème} PFP formulent un projet qui n'est pas en cohérence (Rappeur, militaire, cascadeur, photographe...). (cf. annexe 2.3, figure 8, p.48)

7.1.2 Souhait des élèves pour l'année prochaine : Projet de formation plus « mitigé »

Concernant les vœux des élèves pour l'année suivante nous pouvons observer que les projets de formation sont plus hétérogènes. De façon générale, sur l'ensemble de la population 46,9% des élèves souhaitent intégrer un apprentissage, ils sont 77 % à l'affirmer en DIMA et 14,1% d'élèves de 3^{ème} PFP à vouloir intégrer un apprentissage à l'issue de l'année scolaire. A l'inverse, sur l'ensemble des collégiens, si 35,3% désirent intégrer un lycée professionnel, ils sont 67,3% à l'affirmer en 3^{ème} PFP et 6 % des élèves du DIMA à souhaiter une réorientation en lycée professionnel. Par ailleurs, ils sont 5,5% à souhaiter arrêter l'école et rentrer dans le monde du travail à l'issue de l'année en cours à savoir 7,4% des pré-apprentis et 3,5% des

élèves de lycée professionnel. Pour aller plus loin, 5,5% (DIMA : 0,9% ; 3ème PFP : 2,5%) des élèves souhaite retourner dans le cursus général et 10,6% (DIMA : 8,8% ; 3ème PFP : 12,6%) ne sait pas encore ce qu'ils souhaitent faire l'année prochaine. (cf. annexe 2.3, figure 89, p.49)

7.1.3 Projet professionnel par secteur d'activité : des projets « homogènes »

Tableau 6 : Distribution des projets professionnels des élèves par secteur d'activité et dispositif

Secteur d'activité	Total N=416		DIMA N=217		3 ^{ème} PFP N=199	
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectif	%
Métier de l'alimentation	83	22%	41	21%	42	23,1%
Service à la personne	80	21,2%	45	23,1%	35	19,2%
Métier du Bâtiment	76	20,2%	44	22,6%	32	17,6%
Automobile	47	12,5%	28	14,4%	19	10,4%
Commerce vente	36	9,5%	23	11,8%	13	7,1%
Armée-sécurité	15	4%	3	1,5%	12	6,6%
Métier artistique ou sportif	11	2,9%	6	3,1%	5	2,7%
Mécanique industrielle	9	2,4%	0	0%	9	4,9%
Logistique transport	7	1,9%	0	0%	7	3,8%
Métier d'art	5	1,3%	2	1%	3	1,6%
Agriculture	3	0,8%	3	1,4%	0	0%
Informatique	3	0,8%	0	0%	3	1,6%
Environnement	2	0,5%	0	0%	2	1%

La répartition des projets professionnels des élèves met en perspective une certaine hétérogénéité sur les intentions de métier de ces collégiens, avec néanmoins des différences qui peuvent s'étayer sur un « effet établissement ». En effet, les lycées professionnels proposent un catalogue de formations plus « hétérogène » que les CFA qui s'inscrivent dans les métiers de l'artisanat. Les métiers de l'alimentation ou « métiers de bouche » regroupent 22% des intentions d'avenir professionnel (DIMA : 21% ; 3ème PFP : 23,10%), les métiers du « service à la personne » (coiffure, métiers de la petite enfance, aide à domicile) représentent 21,20% des projets des élèves (DIMA : 23,10% ; 3ème PFP : 19,20%), les métiers du bâtiment et des travaux public concernent 20,20% des collégiens (DIMA : 22,6% ; 3ème PFP : 17,6%) . Pour aller plus loin, nous pouvons observer que 12,5 % (DIMA : 14,4% ; 3ème PFP : 10,4%) de notre populations désirent s'inscrire dans les métiers de l'automobile (mécanique, carrosserie)

et 9,5% (DIMA : 11,8% ; 3ème PFP : 7,8%) dans les métiers relatifs au commerce et à la vente. D'autres métiers ne s'articulant pas réellement à l'offre de formation professionnelle des établissements sont plébiscités par les élèves. Ainsi, 4 % des collégiens souhaitent intégrer l'armée ou un métier relatif à la sécurité (maitre-chien, douanier, policier, brigade spéciale). Parmi ces élèves, 1,5% sont scolarisés sur le DIMA et 6,6% en 3^{ème} PFP. Dans le même sens, les métiers liés à des activités artistiques ou sportives (Rappeur, footballeur, cascadeur) représentent 2,90 % de notre population avec 3,10% des élèves du DIMA et 2,70% d'élève de 3^{ème} PFP. Par ailleurs, les intentions d'avenir professionnel dans les secteurs concernant l'artisanat d'art (ferroserie d'art, coutelier, horloger) représentent 1,3% (DIMA : 1% ; 3ème PFP : 1,6%) des élèves. Pour aller plus loin, nous pouvons constater au sein d'élèves scolarisés en 3^{ème} PFP des projets s'articulant à la spécificité de l'offre de formations des établissements où nous avons mené l'enquête. Ainsi au sein des élèves de 3^{ème} PFP, 4,9 % souhaitent s'orienter vers la mécanique industrielle (chaudronnerie, maintenance industrielle), 3,8% dans les transports et la logistique (routier, chauffeur-livreur) et 1,6% vers les métiers de l'informatique et 1% dans les métiers concernant l'environnement (paysagiste). Concernant les élèves scolarisés sur le DIMA, nous pouvons observer que 1,40% ont un projet dans l'agriculture. (cf. annexe 2.3, figure 7, p.48)

7.2 Une adhésion à l'orientation plus engagée pour les élèves du DIMA

(cf. annexe 2.1, tableau 4, p.30).

7.2.1 Des élèves de DIMA plus « satisfaits » de leur orientation

Conformément à la littérature, nous observons un taux de satisfaction lié à l'entrée en formation « préprofessionnelle » favorable de la part de 93% des élèves. Néanmoins, ce taux de satisfaction des élèves diffère suivant l'orientation vers les deux dispositifs distincts. Ainsi, si 95,9% des élèves en préapprentissage sont satisfaits de cette orientation, ils ne sont 89,9 % en 3^{ème} PFP. Nous observons une légère surreprésentation liée à la satisfaction des élèves en préapprentissage ($\chi^2=5,557$; $N=416$; $ddl=1$; $p<.018$).

Par ailleurs, concernant la satisfaction des parents du point de vue de l'élève, nous pouvons observer que 95,2% (DIMA : 96,3 ; 3ème PFP : 94%) des mères sont satisfaites de l'orientation de leurs enfants contre 90,9% pour le père (DIMA : 91,7% ; 3ème PFP : 89,9%).

7.2.2 Une Adhésion à l'orientation plus « accentuée » pour les élèves du DIMA

De façon générale, la grande majorité des élèves, 88% (DIMA : 87,6% ; 3^{ème} PFP : 88,4%) indiquent avoir le sentiment que leurs avis à compter dans cette orientation. Néanmoins, nous observons des différences significatives relatives aux préférences dans les choix possibles d'orientation. Ainsi, si les élèves de 3^{ème} PFP sont 30,2% à indiquer qu'ils auraient préféré rester dans leurs collèges d'origine ce souhait ne représente que 6,9 % des élèves de DIMA. ($\chi^2=37,931$; $N=416$; $ddl.=1$; $p<.0001$). Dans le même sens, si 18,8% de l'ensemble des élèves aurait souhaité une autre orientation, ils sont 14,3% en DIMA contre 23,6% en 3^{ème} PFP. ($\chi^2=5,934$; $N=416$; $ddl.=1$; $p<.015$). Ainsi, les élèves de DIMA adhèrent de façon plus soutenue à cette orientation que leur homologue de 3^{ème} PFP.

7.2.3 Le DIMA une « décision personnelle » de l'élève ?

Concernant la décision d'orientation ; 38,2 % (DIMA : 37,8% ; 3^{ème} PFP : 38,7%) des élèves disent que cette décision a été prise par eux-mêmes et leurs parents, 24,5% (DIMA : 21,2% ; 3^{ème} PFP : 28,1%) ; qu'elle émane d'une personne du collège, de l'élève et de sa famille et 9,4% (DIMA : 6,9% ; 3^{ème} PFP : 12,1%) indique qu'elle émane d'une personne du collège. Pour finir, 1,2 % (DIMA : 0,9% ; 3^{ème} PFP : 1,5%) des élèves disent que la décision d'orientation a été prise par les parents sans l'accord du jeune. A partir de ces données, nous avons constitué une cote en trois modalités d'orientation : co-construite (l'élève avec une autre personne), seul (l'élève seul) et une autre personne (le fait d'une autre personne). (cf. annexe 2.3, figure 6, p.47)

Ainsi, de façon générale, 62,7 % (DIMA : 58,9% ; 3^{ème} PFP : 66,8%) des élèves indiquent avoir co-construit cette orientation avec leurs familles et l'institution scolaire. Ainsi, si les élèves de lycée professionnel sont surreprésentés pour avoir co-construit cette orientation, les élèves scolarisés en DIMA sont surreprésentés pour avoir décidé de leur orientation « seul ». ($\chi^2=11,422$; $N=416$; $ddl.=2$; $P=.003$). (cf. annexe 2.1, tableau 5, p.47)

En effet, 33,2% des élèves de DIMA disent avoir choisi cette orientation seul contre 19,6% des élèves de 3^{ème} PFP. Ils sont 10,6% à attribuer cette orientation à une autre personne (DIMA : 7,8% ; 3^{ème} PFP : 13,5%).

7.3 L'expérience scolaire des collégiens : des modalités différenciées

Comme nous l'avons vu, si l'ensemble des élèves sont satisfaits de cette orientation précoce, nous avons observé une adhésion et une satisfaction plus « prononcée » pour les élèves de DIMA. Réside-t-il dans des différenciations dans les modalités de l'expérience scolaire ?

7.3.1 Une auto-évaluation homogène : entre insuffisant et moyen au collège

Concernant l'auto évaluation des résultats nous n'observons pas de différence significative entre nos deux populations d'élèves. Néanmoins, de façon générale nous pouvons constater une différence dans la perception qu'ont les élèves de leurs cursus entre l'école primaire et le collège. Ainsi, si 43,3% des élèves (DIMA : 40,1% ; 3ème PFP : 42,7%) jugeaient leur résultats bons à l'école primaire, ils sont seulement 7,9% (DIMA : 7,8% ; 3ème PFP : 8%) à l'affirmer au collège. Dans le même sens, si 20% (DIMA : 21,2% ; 3ème PFP : 18,6%) de l'ensemble des élèves affirment que leur résultats étaient insuffisants à l'école primaire, ils sont 45,9% (DIMA : 50,2% ; 3ème PFP : 41,2%) à le mettre en avant au collège. Par ailleurs, nous pouvons observer que 38,7% (DIMA : 38,7% ; 3ème PFP : 38,7%) des élèves évaluent leurs résultats « moyens » ils sont 46,2% (DIMA : 41,9% ; 3ème PFP : 50,8%) à l'exprimer au collège. Ainsi, nous pouvons constater un décalage plus marqué dans l'auto-évaluation des résultats scolaires notamment entre les items insuffisants et bons, lors du passage au collège. (cf. annexe 2.1, tableau 9, p.33)

7.3.2 Orientation vers le DIMA : Entre rupture avec l'école et satisfaction d'une passion

Concernant les motifs de l'orientation vers la formation préprofessionnelle, ils s'articulent autour de trois dimensions : Motifs externalisés, utilitaires et personnalisants. Aussi, si les motifs donnés par l'ensemble des élèves mettent en avant un consensus apparent, nos observations permettent de différencier les collégiens scolarisés sur le DIMA sur plusieurs variables (cf. annexe 2.1 tableau 10, p.33)

7.3.2.1 Motifs externalisés : Une orientation en DIMA visant à « quitter l'école » et à « apprendre autrement ».

- **Une orientation « préprofessionnelle » qui majoritairement a un motif**

Concernant les motifs externalisés, de façon générale ils sont 85,8% (DIMA : 88,5% ; 3ème PFP : 82,9%) à affirmer que cette orientation ne représente pas une obligation parce que les élèves n'avaient pas d'autre choix. Dans le même sens, ils sont 68,8% (DIMA : 72,4% ; 3ème PFP 63,8%) à affirmer s'être orienté sur les dispositifs préprofessionnels pour ne pas rester sans

rien faire. Néanmoins, nous pouvons observer des différences significatives entre nos populations autour des motifs externalisés.

- **Quitter l'école : motif majeur de l'orientation vers le préapprentissage**

. En effet, il réside entre les deux populations d'élèves des différences significatives marquées notamment dans le souhait de « quitter l'école ». Les pré apprentis sont surreprésentés pour s'être orienté vers le DIMA afin de quitter l'école. Ainsi, si la grande majorité des pré-apprentis exprime à 82,5% le souhait de quitter l'école comme motif d'orientation, ils ne sont que 42,7% d'élèves de 3^{ème} PFP ($\chi^2= 70,823$; $N=416$; $ddl.=1$; $p<.000$). Nous pouvons constater que le l'item « quitter l'école » est un motif de différenciation majeur entre nos deux populations.

- **Une orientation en DIMA pour Apprendre autrement qu'au collège**

Sur l'ensemble de notre population, 83,2% des élèves affirment vouloir apprendre autrement qu'au collège. Néanmoins, 87,1% des collégiens affirment être entrés en DIMA pour apprendre autrement qu'au collège contre 78,9 % des collégiens orientés en 3^{ème} PFP. Il réside une légère surreprésentation des élèves du DIMA mettant en avant une orientation vers le DIMA étayée par le souhait d'apprendre autrement qu'au collège. ($\chi^2= 4,990$; $N=416$; $ddl.= 1$; $p<.025$).

Ainsi, nos observations montrent que les élèves de DIMA sont surreprésentés par des motifs d'orientation s'étayant sur le « désir » d'une part de rupture avec l'école « quitter l'école » mais également par le souhait d'apprendre autrement qu'au collège.

7.3.2.2 Motifs utilitaires : Un intérêt plus marqué pour l'alternance et la découverte des métiers et de l'entreprise

- **Des motifs généraux conformes à l'offre institutionnelle centrés sur la découverte métier**

De façon générale, concernant l'orientation vers l'antichambre de la formation professionnelle, nous pouvons observer que les motifs des élèves s'articulent à des mobiles utilitaristes en adéquation avec l'offre institutionnelle de formation. Ainsi, 90,9% (DIMA : 93,5% ; 3^{ème} PFP 87,9%) des élèves s'orientent vers les classes de « prépa-pro » pour « découvrir le monde de l'entreprise, du travail » et 89,7% (DIMA : 90,3% ; 3^{ème} PFP 88,9%) « Pour trouver le métier qui me convient ». Dans le même sens, 88,5% (DIMA : 87,1% ; 3^{ème} PFP 89,9%) des élèves indiquent s'orienter sur les différents dispositifs « pour avoir un diplôme ». Par ailleurs, ils sont 86,8% (DIMA : 92,2% ; 3^{ème} PFP 80,9%) à mettre en avant un « intérêt pour le dispositif DIMA ou 3^{ème} PFP » et 74,8 % (DIMA : 75,1% ; 3^{ème} PFP 74,4%) à articuler les motifs de l'orientation au fait de « trouver plus facilement du travail ». Ainsi, ces observations d'ensemble mettent en

perspectives une « primauté » de l'orientation vers l'antichambre de la formation professionnelle initiale, construite autour de mobiles utilitaires. Ces mobiles sont néanmoins en adéquation avec l'offre institutionnelle qui s'articule principalement autour de l'élaboration d'un projet professionnel et du choix d'un métier. Néanmoins, il réside des différenciations entre nos deux populations concernant les mobiles utilitaires. (cf. annexes 2.3, figure 10, p.49)

- **Des Pré-apprentis plus intéressés par le dispositif d'alternance DIMA**

Les pré-apprentis sont surreprésentés de façon significative pour s'être orientés par intérêt spécifique pour la classe de DIMA « car la classe de DIMA, m'intéressait ». Ainsi, si 86,8% de l'ensemble des élèves indiquent s'être orienté par intérêt sur les classes préprofessionnelles (DIMA et 3^{ème} PFP), ce chiffre est de 92,2% pour les élèves de DIMA contre 80,9% des élèves de lycée professionnel ($\chi^2=11,474$; $N=416$; $ddl=1$; $p<.001$).

- **L'orientation vers le préapprentissage : Un intérêt plus marqué pour le CFA**

De façon générale, 77,6% des collégiens se sont orientés par intérêt pour l'établissement proposant la formation professionnelle (lycée professionnel et DIMA). Néanmoins, si la grande majorité de cette population de collégien met en perspective des motifs liés au changement de lieu, il réside néanmoins des différences entre pré-apprentis et lycéens professionnels. En effet, si 82,5% des pré-apprentis disent s'être orienté en DIMA car ils souhaitaient aller en CFA, ils sont 72,4% des lycéens à mettre en perspective s'être orienté en 3^{ème} PFP pour intégrer un lycée professionnel. ($\chi^2= 6,133$; $N=416$; $ddl=1$; $p<.013$).

- **Des pré-apprentis centrés sur la découverte de l'entreprise et du monde du travail**

Si l'orientation des pré-apprentis est plus marquée par l'intérêt pour le dispositif d'alternance DIMA, la découverte de l'entreprise et de monde du travail reste également aussi un motif de différenciation dans l'orientation vers le préapprentissage. Ainsi, si le premier motif qui apparaît (93,5%) chez les élèves scolarisés en DIMA est « la découverte du monde de l'entreprise, du travail » il ne représente que 87,9% chez les élèves de Lycée professionnel. ($\chi^2=3,934$; $N=416$; $ddl=1$; $p<.047$). Les élèves de DIMA sont légèrement surreprésentés pour indiquer le motif s'articulant à la « découverte du monde de l'entreprise, du travail » dans l'orientation vers les classes de Préapprentissage. Il convient néanmoins de relativiser ces résultats car d'une part la grande majorité des élèves (90,9%) met en perspective ce mobile et d'autre part le dispositif DIMA de par son objectif pédagogique privilégie l'univers de l'entreprise et du monde du travail.

7.3.2.3 Motif personnalisant : Une orientation en DIMA venant étayer une passion

- **Satisfaire une passion : un motif en surreprésentation chez les élèves DIMA**

De façon générale nous pouvons observer que 77,2% (DIMA : 80,2% ; 3ème PFP 73,9%) des élèves se sont orientés vers la formation professionnelle pour « devenir adulte et faire sa vie ». De même 68,3% (DIMA : 73,3% ; 3ème PFP 62,8%) de l'ensemble des collégiens, disent s'être orienté vers la formation préprofessionnelle pour satisfaire une passion. Cependant, il réside une différence significative sur ce dernier item. Ainsi, les élèves scolarisés en préapprentissage sont légèrement surreprésentés pour être entré dans ce parcours de formation pour « satisfaire une passion » ($\chi^2= 5,241$; $N=416$; $ddl.1=$; $p<.022$) contrairement aux élèves de 3ème PFP.

7.3.3 Métier d'élève : des pré-apprentis moins heureux et motivés au collège

(cf. annexe 2.1 tableau 11, p.33)

- **Caractéristiques générales des collégiens « préprofessionnels » : Pas travailleurs mais entretenant des relations positives avec les autres**

Concernant l'ensemble de notre population, le respect dans les relations aux autres apparaît comme un sentiment majeur de la représentation que les élèves ont d'eux-mêmes. Ainsi 87% (DIMA : 86,2% ; 3ème PFP : 87,9 %) des élèves se sentent respectés par leur camarades et 67,8% (DIMA : 66,8% ; 3ème PFP 68,8%), respectés par les professeurs. Cette observation montre l'importance accordée aux relations sociales dans l'institution scolaire notamment avec les pairs. Pour aller plus loin, concernant le rapport à la discipline, 54,6 % (DIMA : 52,1% ; 3ème PFP : 57,3%) des élèves estiment être disciplinés. Enfin, concernant le rapport au travail scolaire 36,8% (DIMA : 33,2% ; 3ème PFP : 40,7%), des élèves affirment être « attentifs », et 33,4% (DIMA : 32,3% ; 3ème PFP : 34,7%) « Travailleurs ». (cf. annexe 2.3 figure 11, p.50)

Ces constats nous permettent de décrire un profil homogène des élèves orientés vers les formations « préprofessionnelle » d'une part au niveau du sentiment à l'égard du rapport aux autres ainsi que dans le rapport au travail et à la discipline au collège. Néanmoins, nous pouvons mettre en perspectives des aspects plus contrastés liés à la dimension du bien être au collège ainsi que sur la « motivation ».

- **Des pré-apprentis surreprésentés pour être moins heureux mais moins stressé**

Le « bien-être » au collège est une dimension de différenciation entre les élèves sur les deux modalités de réponse (Au collège, j'étais un élève : Stressé ; Heureux). Ainsi, 62,8% des élèves de 3ème PFP disent être des élèves heureux, contre 41,9% des pré-apprentis. Ainsi, les pré-apprentis sont surreprésentés ($\chi^2=18,127$; $N=416$; $ddl.=1$; $p<.0001$) pour être moins

heureux que leurs homologues de lycée professionnel durant leur parcours scolaire au collège. Dans le même sens, si les élèves de DIMA se décrivent comme pas « heureux » ils sont sous-représentés ($\chi^2=6,808$; $N=416$; $ddl.=1$; $p<.009$) dans la catégorie des élèves répondant éprouver du « stress » contrairement au élèves de 3^{ème} PFP. Ainsi, si 33,4% de notre population de collégiens se sentent « stressés », ils ne sont que 31,3% en préapprentissage contre 43,7% en classe de 3^{ème}

- **Des pré-apprentis surreprésentés comme moins motivés au collège**

Concernant la motivation au collège, nous pouvons observer une différenciation entre nos deux populations. Si sur l'ensemble de notre population, 40,1% des élèves se définissent « motivés » au collège, ils ne sont que 31,8% sur le DIMA contre 49,2% en 3^{ème} PFP. Les pré-apprentis sont significativement sous-représentés pour être des élèves motivés au collège. ($\chi^2=13,153$; $N=416$; $ddl.=1$; $p<.0001$).

7.3.4 Rapport à l'école pré apprentis : entre rejet de l'école et plaisir d'apprendre

(cf. annexe 2.1 tableau 12, p.34)

- **L'entrée au collège : Rupture dans le fait d'aimer aller à l'école pour la grande majorité des collégiens**

De façon générale, concernant le rapport à l'école nous pouvons constater que la grande majorité des élèves, soit 61,5%, « aimait aller à l'école primaire ». Le passage au collège semble marquer une rupture puisqu'ils ne sont plus que 31,5% à affirmer « aimer aller au collège ». Par ailleurs, ces collégiens sont 46,6% à mettre en avant qu'il leur « arrivait de sécher les cours ». Pour aller plus loin, concernant le rapport au savoir, ils sont plus de la moitié, 51,7% à dire que « apprendre est un plaisir ». Nous pouvons néanmoins observer au sein de nos deux populations DIMA et 3^{ème} PFP des différences significatives relatives aux items du rapport à l'école. (cf. annexe 2.3 figure 12, p.51)

- **Des pré-apprentis surreprésentés pour sécher les cours**

En effet, d'une part nous constatons que les élèves de DIMA sont surreprésentés de façon significative ($\chi^2=21,932$; $N=416$; $ddl.=1$; $p<.0001$) comme des élèves qui « séchaient les cours » contrairement aux élèves de 3^{ème} PFP. Ainsi, si plus d'un élève sur deux (57,6%) a affirmé sécher les cours sur le dispositif d'alternance, ils sont près d'un élève sur trois (34,7%) à le mettre en avant en 3^{ème} PFP.

- **Des pré-apprentis surreprésentés pour ne pas aimer aller au collège**

Pour aller plus loin, bien qu'il ne réside pas de différence significative ($\chi^2=2,967$; $N=416$; $ddl.=1$; $p<.085$), nous pouvons observer que 57,6% des élèves de DIMA disent « aimer aller à l'école primaire » contre 65,8 % des élèves de 3^{ème} PFP. Néanmoins, l'entrée dans le secondaire est marquée par une rupture, dans le fait d'aimer aller au collège, légèrement plus significative pour les élèves de DIMA. ($\chi^2=4,769$; $N=416$; $ddl.=1$; $p<.029$). En effet, 73,3% des pré-apprentis expriment qu'ils n'aimaient pas « aller au collège » contre 63,3% des élèves de 3^{ème} PFP.

- **Des pré-apprentis surreprésentés comme apprenant par plaisir**

Par ailleurs, si nos résultats décrivent un public de pré-apprentis entretenant avec l'école un rapport plus « distant » vis-à-vis des attentes scolaires, nous pouvons souligner de façon significative ($\chi^2=3,369$; $N=416$; $ddl.=1$; $p<.012$) que ce sont des élèves qui se disent éprouver du plaisir à apprendre. Ainsi, si un élève sur deux affirme qu'apprendre est un plaisir, ils sont 57,7% à l'évoquer sur le DIMA contre 45,2% en 3^{ème} PFP.

7.3.5 Des difficultés centrées sur le rapport à la règle pour les pré-apprentis

(cf. annexe 2.1 tableau 13, p.35)

- **Des difficultés « communes » dans le rapport au travail scolaire**

De façon générale, concernant le rapport au travail, 84,4% des élèves (DIMA : 91,2% ; 3^{ème} PFP : 87,4%) mettent en avant que l'élément de difficulté majeur est « certains cours peu intéressants ». Dans le même sens, ils sont 69% (DIMA : 68,2% ; 3^{ème} PFP : 69,8%) à affirmer avoir rencontré des difficultés concernant les « exigences du travail scolaire » et 53,8% (DIMA : 54,4% ; 3^{ème} PFP : 53,3%) à mettre en perspective des problématiques liées à « l'emploi du temps trop chargé ».

- **Des pré-apprentis légèrement moins nombreux à exprimer avoir rencontré des difficultés dans les matières générales**

Néanmoins, s'ils sont 83,4% à exprimer avoir rencontré des problématiques dans le rapport à « certaines matières trop difficiles » il réside une légère différenciation au sein des deux populations de collégien. En effet, nous pouvons observer une sous-représentation significative ($\chi^2=5,649$; $N=416$; $ddl.=1$; $p<.017$) des élèves de DIMA qui sont 79,3% à l'exprimer une difficulté liée aux matières difficiles contre 87,9% au sein des 3^{ème} PFP. Il est à noter que ces

résultats sont à relativiser dans le sens où une grande majorité des collégiens orientés vers les classes « préprofessionnelles » mettent en avant des problématiques dans le rapport au travail.

- **Un rapport à la « règle » plus difficile pour les élèves du DIMA**

De façon générale, nous pouvons observer qu'un élève sur deux (51%) exprime avoir rencontré des problématiques dans le rapport à la règle (DIMA : 57,1% ; 3^{ème} PFP : 44,2%). Néanmoins, les pré apprentis sont surreprésentés de façon significative ($\chi^2=6,936$; $N=416$; $ddl=1$; $p<.008$) pour avoir rencontré des difficultés dans le rapport à la règle et au règlement lors de leur scolarité au collège.

- **« Les remarques des professeurs sur mon travail » : une difficulté commune pour la moitié des collégiens « préprofessionnels »**

(cf. annexe 2.1 tableau 14, p.35)

De façon générale, 55,8% (DIMA : 52,1% ; 3^{ème} PFP : 59,8%) des élèves mettent en avant que « les remarques des professeurs sur mon travail » est une source de difficultés durant leur scolarité au collège. Dans le même sens, 33,2% (DIMA : 35% ; 3^{ème} PFP : 31,2%) des élèves affirment avoir rencontré des difficultés à travers « les remarques des personnes du collège sur mon comportement » et 31% (DIMA : 30,4% ; 3^{ème} PFP : 31,7%) mettent en avant « le manque de relation avec mes professeurs ». Enfin, ils sont 21,9% (DIMA : 21,2% ; 3^{ème} PFP : 22,6%) à avoir vécu comme une difficulté « les remarques de mes camarades sur mon comportement » et 12,5% (DIMA : 12,9% ; 3^{ème} PFP : 12,1%) à avoir éprouvé de la solitude au sein du collège. Concernant, le rapport aux autres au sein du collège, nous pouvons observer une homogénéité entre les différents acteurs en termes de statut scolaire.

7.3.6 Elèves du DIMA : une présence au collège moins centrée sur le fait d'aller en cours, apprendre des choses intéressantes

(cf. annexe 2.1 tableau 15, p.35-36)

- **Motifs commun de présence au collège : être avec les ami(e)s**
- Concernant les motifs de présence au collège, nous pouvons observer une certaine homogénéité entre les élèves sur l'ensemble des variables. Ainsi, de façon générale nous pouvons décrire des collégiens privilégiant les « rapports sociaux » avec les pairs. Ainsi, 98,1% des élèves (DIMA : 97,2% ; 3^{ème} PFP : 99%) affirment se rendre au collège pour être avec leurs ami(e)s et 85,6% (DIMA : 84,3% ; 3^{ème} PFP : 86,9%) pour l'ambiance

en classe. Dans le même sens, ce constat mettant en avant ce mobile de socialisation entre pairs est appuyé par le fait que seulement, 14,2% des élèves (DIMA : 11,5% ; 3ème PFP : 17,1%) aimaient être avec leurs professeurs. (cf. annexe 2.3 figure 13, p.51) **Des élèves du DIMA moins mobilisés pour « Aller en cours apprendre des choses intéressantes »**

Néanmoins nos résultats montrent une différence concernant l'intérêt relatif à « l'apprendre ». Ainsi, si 35,1% des élèves disent qu'ils aimaient être au collège « pour aller en cours apprendre des choses intéressantes », ils sont 30,4% des élèves du DIMA à l'affirmer contre 40,2% des 3^{ème} PFP. Ce constat met en avant de façon significative ($\chi^2=4,364$; $N=264$; $ddl.=1$; $p<.037$) une légère sous-représentation des élèves de DIMA qui affirment aller en cours pour apprendre des choses intéressantes.

7.4. Rapport à l'apprendre des collégiens : des motifs différenciés

7.4.1 Dimension identitaire à l'apprendre : Des pré-apprentis moins soumis à l'obligation d'apprendre

(cf. annexe 2.3 figure 14, p.51) Concernant la dimension identitaire de l'apprendre, elle s'étaye autour de trois modalités de l'apprendre : Les motifs utilitaires, les motifs personnalisant et les motifs externalisés.

- **Motifs utilitaires : Un souci « commun » d'apprendre pour « s'insérer » dans la vie future**

Concernant les motifs utilitaires de l'apprendre, nous pouvons constater une grande homogénéité sur l'ensemble de la population des élèves scolarisés sur les classes de « préprofessionnelle ». Ils s'articulent à un souci d'insertion sociale et professionnelle future (exercer un métier, trouver du travail, avoir un diplôme) mais aussi dans l'objectif pragmatique d'apprendre des choses qui peuvent servir dans l'avenir (des savoirs qui me serviront plus tard dans la vie de tous les jours). Ainsi, la grande majorité des élèves 95,7% (DIMA : 97,2% ; 3ème PFP : 94%) apprennent « pour être capable de faire un métier précis », 95,4% (DIMA : 94% ; 3ème PFP : 97%) pour « trouver du travail ». Dans le même sens, ils sont 93,3% (DIMA : 93,5% ; 3ème PFP : 93%) à affirmer apprendre pour avoir un « diplôme » et 91,8% (DIMA : 94% ; 3ème PFP : 89,4%) à dire apprendre pour « savoir des choses qui me serviront dans la vie de tous les jours ».

- **Motifs personnalisants liés à l'apprendre : Etre « autonome »**

Concernant les mobiles de l'apprendre, nous pouvons également observer une homogénéité sur l'ensemble de notre population qui met en perspective des modalités de l'apprendre relative à la construction identitaire. Ainsi, 94,7% (DIMA : 94% ; 3^{ème} PFP : 89,4%) des élèves affirment apprendre pour « devenir autonome ». Nous pouvons constater que le fait de « devenir autonome » est un mobile personnalisant de l'apprendre classé par l'ensemble d'élèves en 3^{ème} positions. Par ailleurs, 89,7% (DIMA : 91,7% ; 3^{ème} PFP : 87,4%) des élèves disent apprendre pour « devenir adulte et faire ma vie », 78,1% (DIMA : 79,7% ; 3^{ème} PFP : 76,4%) pour « s'enrichir sur le plan personnel » et 77,6% (DIMA : 79,3% ; 3^{ème} PFP : 75,9%) pour « acquérir une culture générale ». Afin, un peu plus d'un élève sur deux (55%) affirme apprendre pour le plaisir. (DIMA : 59,4% ; 3^{ème} PFP : 50,3%). Concernant ce dernier item, bien que non significatif ($\chi^2=3,547$; $N=416$; $ddl.=1$; $p<0,60$), nous pouvons observer que les élèves de DIMA sont légèrement plus nombreux à dire apprendre pour « le plaisir ».

- **Motifs externalisés : Des prés apprentis sous représentés comme apprenant « par obligation »**

De façon générale, sur l'ensemble de notre population, la grande majorité des élèves 76,4% (DIMA : 75,6% ; 3^{ème} PFP : 77,4%) des élèves disent apprendre pour « faire plaisir à leur parents ». Par ailleurs, ils sont 19% (DIMA : 22,1% ; 3^{ème} PFP : 15,6%) à affirmer apprendre « sans raison précise ». Nous pouvons observer des différences entre nos deux populations de collégiens. En effet, nos résultats nous permettent de décrire des jeunes orientés en préapprentissage plus impliqués dans l'acte d'apprendre que leurs homologues de 3^{ème} PFP. Si sur l'ensemble de notre population 29,1% des élèves disent apprendre « par obligation et parce que je n'ai pas d'autre choix » ils sont 21,2% en DIMA contre 37,7% en 3^{ème} PFP. Cette observation significative ($\chi^2=13,685$; $N=416$; $ddl.=1$; $p<.0001$), nous permet de différencier nos populations sur le versant identitaire de l'apprendre. (cf. annexe 2.1 tableau 1, p.36)

7.4.2 Atelier, Entreprise, Patron : « Triptyque » de l'apprendre privilégié par les élèves du DIMA

La dimension épistémique de l'apprendre s'articule autour de plusieurs modalités. Les savoirs privilégiés, les lieux préférés pour apprendre, les personnes signifiantes dans le fait d'apprendre ainsi que les façons d'apprendre. Si l'ensemble des élèves privilégient les savoirs professionnels nous pouvons néanmoins différencier les élèves de DIMA sur les variables liées au contexte et aux figures de l'apprendre.

- **Des savoirs « professionnels » privilégiés par l'ensemble des élèves**

Concernant les savoirs privilégiés par ces collégiens, nous pouvons observer une homogénéité entre nos deux populations d'élèves. La grande majorité de ces collégiens privilégient les savoirs professionnels contrairement au savoir plus généraux. Ainsi, de façon générale, 95% des élèves (DIMA : 95,9% ; 3^{ème} PFP : 94%) affirment privilégier les savoirs professionnels appris en entreprise et 73,1% (DIMA : 72,8% ; 3^{ème} PFP : 73,4%), les savoirs professionnels appris en classe. A l'inverse si 63,7% (DIMA : 64,5% ; 3^{ème} PFP : 62,8%) des élèves aiment apprendre les « savoirs liés au sport, à la musique, à l'art » ils sont 38% (DIMA : 33,6% ; 3^{ème} PFP : 42,7%) à dire aimer les matières générales telles que les mathématiques, le français. (cf. annexe 2.3 figure 15 p.52)

- **Des pré-apprentis préférant le contexte de « l'atelier » et de l'entreprise pour apprendre**

(cf. annexe 2.1 tableau 18, p.37)

De façon générale, si la grande majorité (84%) des collégiens préfèrent apprendre dans une entreprise, nos résultats nous permettent de mettre en avant une surreprésentation significative ($\chi^2=8,846$; $N=416$; $ddl.=1$; $p<.0001$) différenciant nos populations. En effet, si 89,9% des pré apprentis mettent en avant l'entreprise comme lieu privilégié pour apprendre, ils sont 79,4% à l'affirmer en 3^{ème} PFP. Dans le même temps, nous pouvons observer une surreprésentation significative ($\chi^2=13,354$; $N=416$; $ddl.=1$; $p<.0001$) des élèves du DIMA concernant le fait d'apprendre dans un « atelier de formation ». Ainsi si 84,8% des élèves scolarisés sur le DIMA disent préférer apprendre dans « un atelier en CFA », ils sont 69,8% des 3^{èmes} PFP à affirmer préférer apprendre en « atelier dans un lycée professionnel ». Ces résultats concernant le lieu mettent en perspective un pré-apprenti privilégiant « l'entreprise » comme lieu de l'apprendre, mais différenciant également lycéens professionnels et pré apprentis sur le fait de préférer apprendre dans un « atelier du CFA/Lycée professionnel ».

Par ailleurs, de façon générale, si nous pouvons différencier pré apprentis et 3^{ème} PFP concernant l'entreprise et l'atelier, nous pouvons observer une certaine homogénéité concernant les autres items. Ainsi, 61,8% des élèves (DIMA : 59% ; 3^{ème} PFP : 64,8%) disent aimer apprendre « chez eux » et 33,2% de ces collégiens (DIMA : 32,7% ; 3^{ème} PFP : 33,7%) affirment aimer apprendre dans une classe. Enfin, 18,8% des élèves disent qu'ils « ne savent pas » quel est leur lieu préféré pour apprendre. Aussi, nos résultats nous permettent de différencier nos deux populations, notamment sur l'item « atelier » et « entreprise ». Nous pouvons néanmoins observer que la grande majorité de ces collégiens ont une préférence pour

« d'autre lieux » que la « classe », lieu classique de la forme scolaire, qui ne mobilise qu'un élève sur trois. (cf. annexe 2.3 figure16, p.52)

- **Des élèves du DIMA privilégiant la figure du patron pour apprendre « au détriment » du professeur**

(cf. annexe 2.1 tableau 19, p.37)

De façon générale si un élève sur deux aime apprendre avec un professeur, ils sont 81,5 % à affirmer préférer apprendre avec un patron. Néanmoins, nous pouvons observer des différences significatives sur ces deux items concernant nos deux populations. Ainsi, si les élèves du DIMA sont surreprésentés pour affirmer préférer apprendre avec un patron ($\chi^2=7,963$; $N=416$; $ddl.=1$; $p<.005$) ils sont à l'inverse sous-représentés pour dire aimer apprendre avec un professeur. ($\chi^2=14,652$; $N=416$; $ddl.=1$; $p<.0001$). De façon plus précise, 86,6% élèves du DIMA contre 75,9% des 3^{ème} PFP privilégient « le patron » et sont respectivement 41% contre 59,8% à affirmer préférer un « professeur » pour apprendre. (cf. annexe 2.3 figure 17, p.53)

- **Des élèves de DIMA sous-représentés pour privilégier apprendre avec un ami**

Par ailleurs, concernant les autres figures de l'apprendre hors cadre des apprentissages institutionnels, nous pouvons constater une sous-représentation ($\chi^2=4,828$; $N=416$; $ddl.=1$; $p<.028$) des élèves du DIMA affirmant aimer apprendre avec un ami. Ainsi, si 67,7% des pré-apprentis disent aimer apprendre avec un ami, ils sont 77,4% en 3^{ème} PFP. Pour aller plus loin, 67,8% (DIMA : 65,9% ; 3^{ème} PFP : 69,8%) des élèves disent aimer apprendre avec un membre de leur famille et 53,4% (DIMA : 53% ; 3^{ème} PFP : 53,8%) affirment privilégier être « seul » pour apprendre.

7.4.3 Manières alternatives et rapport à l'autre pour apprendre : un axe commun du public préprofessionnel

Les manières préférées d'apprendre s'articulent autour de trois dimensions, les manières liées à la forme scolaire, les façons impliquant un rapport à l'autre et des manières alternatives impliquant un média. Concernant les manières préférées d'apprendre il réside une grande homogénéité entre les deux populations de collégiens sur les différentes dimensions et items. Ainsi, nos résultats ne permettent pas d'apporter des éléments de différenciation entre lycée professionnel et pré-apprentis, mais de décrire, les façons privilégiées d'apprendre, des collégiens orientés sur les filières préprofessionnelles.

- **Manière alternative d'apprendre : Les nouvelles technologies**

Concernant les questions relatives aux manières privilégiées d'apprendre, nous pouvons constater que l'effectif le plus important d'élèves s'articule à l'utilisation des nouvelles technologies de la communication et de l'information. Ainsi, de façon générale, 78,1% disent privilégier l'utilisation « d'internet et les NTIC » pour apprendre, ils sont 75,6% à l'affirmer sur le DIMA contre 80,9% en 3^{ème} PFP. Par ailleurs, si 65,9 % des élèves disent que la « radio et la télévision » sont des manières d'apprendre préférées des élèves, ils sont 62,2% à donner cette opinion sur le DIMA contre 69,8% en 3^{ème} PFP. (cf. annexe 2.3 figure 20, p.54)

- **Les manières d'apprendre valorisant le rapport à l'autre**

D'un point de vue général, les élèves des classes « préprofessionnelles » valorisent les apprentissages impliquant une autre personne notamment lorsqu'il s'agit d'actions concrètes. Ainsi, 75 % (DIMA : 77% ; 3^{ème} PFP : 72,9%) des élèves disent privilégier les travaux pratiques pour apprendre, 74 % (DIMA : 75,6% ; 3^{ème} PFP : 72,4%) préfèrent apprendre par l'observation « en regardant un adulte me montrer quelque-chose ». Dans le même sens, la « discussion » constitue un moyen privilégié d'apprendre, notamment avec des pairs. Ils sont 73,6% (DIMA : 69,6% ; 3^{ème} PFP : 77,9%). à dire aimer apprendre en discutant avec un autre élève et 66,1% (DIMA : 67,3% ; 3^{ème} PFP : 64,8%) avec un adulte. Enfin, un élève sur deux (50,5%) désigne le fait « d'écouter un enseignant faire un cours » (DIMA : 47,9% ; 3^{ème} PFP : 53,3%) comme façon privilégiée d'apprendre et 48,3% (DIMA : 45,6% et 3^{ème} PFP : 51,3%) disent aimer apprendre en faisant des « débats en classe ». (cf. annexe 2.3 figure 19, p.54)

- **Manière d'apprendre relative à la forme scolaire**

Sur l'ensemble de notre population ainsi que la totalité des items relatifs à la forme scolaire, nous pouvons observer que moins de la moitié des élèves expriment positivement une manière d'apprendre s'inscrivant dans la forme scolaire classique. Ainsi, 43,3% (DIMA : 42,4% ; 3^{ème} PFP : 44,2%) des élèves affirment privilégier l'exercice écrit pour apprendre, 39,7% (DIMA : 38,7% ; 3^{ème} PFP : 40,7%) « Recopier un cours pour le mémoriser » et 34,9% (DIMA : 32,3% et 3^{ème} PFP : 37,7%) « Apprendre par cœur ». Pour aller plus loin, ils sont 33,2% (DIMA : 30% ; 3^{ème} PFP : 36,7%) à mettre en avant la lecture comme mode d'apprendre privilégié et 32,7% (DIMA : 30,4% ; 3^{ème} PFP : 35,2%) à aimer préparer un exposé pour apprendre. (cf. annexe 2.3 figure 18, p.53)

7.5 Résumé des principaux résultats significatifs de l'analyse comparative : DIMA et 3^{ème} PFP

Tableau 7 : Tableau des principaux résultats significatifs des analyses comparatives entre élèves du DIMA et 3^{ème} PFP.

Variables	Modalité	DIMA	3 ^{ème} PFP	Chi2	Sig
Adhésion à l'orientation					
J'aurais préféré rester dans mon collège	Non	93,1%	69,8%	37,931	.0001
J'aurais préféré une autre orientation	Non	85,7%	76,4%	5,934	.015
Je suis satisfait de cette orientation	Oui	95,9%	89,9%	5,577	.018
Motifs externalisés : Rompre avec l'école et apprendre autrement					
Pour quitter l'école	D'accord	82,5%	42,7%	70,823	.0001
Pour apprendre autrement qu'au collège	D'accord	87,1%	78,9%	4,990	.025
Motifs utilitaires : Un intérêt plus marqué pour l'offre pédagogique du DIMA					
Car la classe de DIMA m'intéressait	D'accord	92,2%	80,9%	11,474	.001
Parce que je voulais aller en CFA/En lycée professionnel	D'accord	82,5%	72,4%	6,133	.013.
Pour découvrir le monde de l'entreprise et du travail	D'accord	93,5%	87,9%	3,934	.047
Motifs identitaires : satisfaire une passion					
Satisfaire une passion	D'accord	73,3%	62,8%	5,241	.022
Des pré-apprentis moins heureux, motivés mais moins stressés au collège.					
Heureux	D'accord	41,9%	62,8%	18,127	.0001
Motivé	D'accord	31,8%	49,2%	13,153	.0001
Stressé	D'accord	31,3%	43,7%	6,808	.009
Des pré-apprentis qui apprennent par plaisir, mais ne sont pas mobilisés pour aller en cours pour apprendre					
Pour moi apprendre est un plaisir	D'accord	51,7%	45,2%	6,369	.012
Aller en cours pour apprendre des choses intéressantes	D'accord	30,4%	40,2%	4,364	.037
Le collège « buissonnier »					
Il m'arrivait de sécher les cours	D'accord	57,6%	34,7%	21,932	.0001
J'aimais aller au collège	D'accord	26,7%	36,7%	4,769	.029
Difficultés plus centrées sur le respect des règles					
Le respect des règles et du règlement	D'accord	57,1%	44,2%	6,936	.008
Certaines matières trop difficiles	D'accord	79,3%	87,9%	5,649	.017
Des élèves du DIMA moins dans « l'injonction » à apprendre					
Par obligation, parce que je n'ai pas d'autre choix	D'accord	21,2%	37,7%	13,685	.0001
Des élèves de DIMA préférant le contexte professionnel pour apprendre					
Dans un atelier en CFA/Lycée professionnel	D'accord	84,8%	69,8%	13,354	.0001
Dans une entreprise	D'accord	89,9%	79,4%	8,846	.003
La figure du patron privilégiée pour apprendre					

Professeur	D'accord	41%	59,8%	14,652	.0001
Un patron	D'accord	86,6%	75,9%	7,963	.005
Un ami	D'accord	67,7%	77,4%	4,828	.028

Résumé des résultats comparatifs : D'une part, les élèves de DIMA adhèrent de façon plus positive à cette orientation scolaire et sont plus satisfaits de cette orientation que leurs homologues de 3^{ème} PFP. Si la grande majorité des élèves de DIMA (93,1%) ne souhaitait plus rester dans son collège d'origine, nous pouvons observer que l'orientation vers le préapprentissage est fortement surreprésentée par le souhait de « quitter l'école » et apprendre autrement. Outre ces motifs externalisés, l'orientation vers le DIMA s'étaye également sur l'offre institutionnelle et les modalités pédagogiques proposées en CFA. En effet, les élèves du DIMA sont plus nombreux à montrer un intérêt relatif aux motifs utilitaires liés aux dispositifs et au contexte pédagogique : « intérêt pour le DIMA », « aller en CFA », « découvrir l'entreprise ». Néanmoins, nous pouvons constater que l'orientation vers le DIMA est également étayée par des mobiles identitaires : « satisfaire une passion ». A cette dimension de l'orientation, nos résultats mettent en avant des différenciations dans les représentations de soi en tant qu'élève. D'une part, les élèves de DIMA étaient des collégiens moins « motivés » que leurs homologues lorsqu'ils étaient au collège et d'autre part ils se décrivent moins « heureux » au collège bien que moins « stressés ». Par ailleurs, le rapport à l'école du pré-apprenti diffère sur plusieurs points. D'une part s'ils sont surreprésentés pour exprimer qu'apprendre est un plaisir, leur opinion est sous-représentée dans le motif de présence au collège : « aller en cours pour apprendre des choses intéressantes ». De même, les élèves de DIMA sont plus nombreux à répondre qu'ils n'aimaient pas aller au collège, et qu'ils s'échappaient des cours. Ils décrivent des difficultés scolaires qui s'articulent de façon plus représentative autour du rapport au règlement que dans les problématiques scolaires de certaines matières difficiles. Concernant le versant identitaire du rapport à l'apprendre, les élèves de DIMA se distinguent dans les réponses dans le fait qu'apprendre représente moins une obligation pour eux. Le versant épistémique de l'apprendre s'articule pour les élèves du DIMA, dans une surreprésentation des réponses liées au contexte d'apprentissage. Ainsi, les élèves du DIMA mettent en avant une préférence pour apprendre dans un atelier lié au CFA/lycée professionnel, ou encore dans une entreprise. De même, comparativement au groupe témoin, les élèves du DIMA, dans la logique d'une expérience scolaire plus difficile, ne privilégient pas la figure du professeur pour apprendre et mettent en avant une préférence pour « le patron » comme personne privilégiée pour apprendre.

Dans le sens de nos hypothèses de travail, ces premiers résultats permettant de mettre en lumière l'existence d'une spécificité dans les modalités de l'orientation et du rapport au savoir du public DIMA. Pour aller plus loin, une classification hiérarchique ascendante, (CHA) réalisée sur l'ensemble des collégiens (N=416), nous a permis de dégager trois profils prototypiques de collégiens orientés vers les formations préprofessionnelles (DIMA et 3^{ème} PFP) (Bouznigac, Capdevielle-Mougnibas, de Léonardis, 2013). Cette analyse montre l'existence d'une hétérogénéité dans les dimensions du rapport à l'orientation et des modalités du rapport au savoir des élèves permettant de mettre en perspective notre population de pré apprentis. En effet, nos résultats mettent en lumière un profil d'élève (profil 1 : N=146, 34,6 %) qui se distingue par la surreprésentation des élèves scolarisés sur le DIMA en CFA dont le projet est d'intégrer un apprentissage salarié et 2 profils d'élèves surreprésentés pour être scolarisé en 3^{ème} PFP (Profil 2 : N=119, 28,7% et profil 3 : N=157, 37,7%). Cette partition nous permet de décrire des profils prototypiques de collégiens, au regard de leur scolarisation dans le dispositif ouvrant soit vers l'apprentissage (profil 1) soit vers les lycées professionnels (profil 2 et 3). Concernant le profil 1 il décrit un collégien satisfait et adhérent de façon positive à l'orientation vers les dispositifs préprofessionnels. Pour ce collégien, si l'orientation s'articule à un souhait de « quitter le système scolaire » et trouve un ancrage dans les propositions institutionnelles (trouver un métier, avoir un diplôme...) elle s'étaye également sur les motifs personnalisants (satisfaire une passion, devenir adulte). Bien que ces élèves aient développé un rapport à l'école positif, ils mettent néanmoins en avant des difficultés « affectives » et des résultats scolaires insuffisants. En effet ces élèves ont rencontré des problématiques dans le rapport aux « autres » et éprouvé un certain mal-être au sein du collège. A l'inverse, les profils 2 et 3 surreprésentés par les élèves de 3^{ème} PFP mettent en perspective un public plus hétérogène dans les modalités de l'expérience scolaire. Ainsi, si le profil 3 s'articule également autour d'un choix d'orientation positif, il permet de spécifier des élèves dont l'orientation n'est pas axée sur le motif de quitter l'école. Ce sont des élèves qui n'étaient pas « travailleurs » au collège, mais qui s'inscrivent dans un rapport à l'école positif avec des résultats scolaires jugés moyens au collège. Concernant les élèves du profil 2, l'orientation vers le lycée professionnel relève d'une « obligation ». Ces collégiens ont développé très tôt un rapport à l'école « négatif » s'inscrivant dans une « contre-culture scolaire ». Néanmoins ce sont des collégiens qui mettent en avant des rapports avec les « autres » positifs et semblaient être « heureux » au collège. Ce profil s'articule à une orientation ambiguë. Cette orientation « subie » prend valeur de « sanction » venant déloger ces élèves d'un collège qu'ils ne « souhaitaient pas quitter ».

A ses premiers résultats, permettant de différencier l'orientation vers le DIMA, nous pouvons nous questionner sur la diversité des motifs d'orientation et d'adhésion au DIMA, au sein de cette population d'étude. Autrement dit existe-t-il une hétérogénéité des représentations liées à l'orientation des pré-apprentis, au regard des dimensions de l'expérience scolaire et du rapport à l'apprendre ?

7.6 Analyse Multivariée : Construction d'une typologie des formes de l'expérience scolaire et du rapport à l'apprendre des élèves du DIMA.

(cf. annexe 2.2 tableaux 23, 24 p.39-44)

Afin d'aller plus loin dans la spécification et la mise en perspective de l'hétérogénéité de notre public de pré-apprentis au regard des modalités du rapport au savoir, et de nous permettre d'effectuer un recrutement des élèves pour les entretiens semi-directifs, nous avons réalisé une analyse multi variée sur notre public de pré-apprentis (N=217).

7.6.1 Description de la typologie

A partir de nos 66 variables actives, suite à notre Analyse Factorielle des Correspondances Multiples (AFCM) puis de la Classification Hiérarchique Ascendante (CHA), nous avons réalisé une analyse déterminante (AD) permettant de déduire qu'une partition en trois classes est celle qui permet d'ordonner nos observations de manière optimale avec 88,5% de celles-ci classées correctement. Les effectifs des classes se répartissent de la façon suivante : Classe 1 : 37,3% (n=81), Classe 2 : 34,1% (n=74) ; Classe 3 : 28,6% (n=62). La lecture des typologies s'effectue en termes de surreprésentation des effectifs dans les modalités de réponse au questionnaire et décrit de ce fait un élève « théorico-statistique ». Ainsi, la surreprésentation dans une modalité de réponse ne signifie pas une majorité, mais indique que c'est dans la classe en question que l'on note la plus grande proportion de réponse à cette modalité.

L'ensemble des 66 variables actives retenues permettant la description des trois typologies au regard des deux composantes (expérience scolaire et rapport à l'apprendre) du rapport au savoir sont discriminantes. Néanmoins, les 5 items les plus discriminants (valeur du X^2 très élevée) sur l'ensemble des variables actives sont relatifs au rapport à l'apprendre, notamment dans le rapport à la forme scolaire de l'apprendre :

- Ecouter un enseignant faire un cours ($X^2 = 120.572$)
- En classe ($X^2 = 109.967$)
- Un professeur ($X^2 = 97.966$)

- Recopier un cours pour le mémoriser ($X^2=90.066$)
- Faire un exercice écrit ($X^2=85.149$)

Par ailleurs, un ensemble de variables illustratives socio-biographiques ainsi que scolaires ont été croisées avec le Cluster. De ce point de vue, les analyses bi-variées réalisées avec la typologie montrent une population très homogène concernant les modalités socio-démographiques liées à l'orientation. En effet, il n'existe pas de lien entre les profils identifiés concernant le sexe, l'âge, l'origine socio-familiale (origine sociale, diplôme des parents, situation des parents). Dans le même sens, nous n'avons pas mis en évidence un lien entre les profils et l'origine scolaire antérieure ainsi que la présence ou l'absence d'un projet professionnel ou le souhait d'intégrer un apprentissage l'année suivante. Parmi l'ensemble des variables descriptives testées, seulement trois relatives à la scolarité (moment du redoublement et autoévaluation des résultats scolaire au collège) permettent de différencier légèrement les 3 classes (*cf.* annexe 2.2 tableau 23, p.39)

7.6.2 Profil 1 : Entre affiliation scolaire et professionnelle

Profil 1 (n=81 ; 37,3%) : Des collégiens qui n'auraient pas préféré une autre orientation et qui valorisent des formes de transmission et de savoir relatives à la forme scolaire et professionnelle.

La classe 1 rassemble le plus grand nombre de sujets. Elle se caractérise par une surreprésentation de réponses de types « d'accord » « Tout à fait d'accord » (52/66) sur l'ensemble des items. Ce sont des collégiens qui estiment avoir eu des résultats « moyens » au collège et qui ont redoublé dès l'école primaire, durant le cycle des apprentissages fondamentaux en CP-CE1.

Le collégien de la classe 1, n'aurait pas préféré une autre orientation et souhaitait intégrer un Centre de Formation des Apprentis. L'orientation ne s'articule pas autour de la perspective de rompre avec l'école « quitter l'école », mais bien plus d'apprendre autrement qu'au collège mais également de ne pas rester sans rien faire. Au-delà de ces motifs externalisés, l'orientation de ce collégien est également construite d'une part autour de motif utilitaire tel qu'avoir un diplôme, trouver plus facilement du travail, mais elle s'inscrit autour de motifs identitaires, liés à la satisfaction d'une passion et de devenir adulte et faire sa vie.

L'élève de la classe 1 se décrit comme un collégien ayant une représentation du métier d'élève en affiliation avec les attentes scolaire, se qualifiant d'attentif, motivé et travailleur, lorsqu'il était au collège. Il entretenait également des relations aux autres dans lesquelles il se sentait

respecté à la fois par ses professeurs et ses camarades. Dans le même sens, si ce collégien se définit comme un élève discipliné, il évoque néanmoins un ressenti de « stress » durant sa scolarité au collège.

Ce collégien a toujours aimé aller à l'école et au collège avec une légère préférence pour l'école primaire. Dans le même sens, si il évoque qu'il aimait être avec ses professeurs lorsqu'il était au collège, il exprime également un intérêt « épistémique » dans le fait de se rendre au collège, centré sur le fait d'aller en cours apprendre des choses intéressantes. Au-delà de ce rapport positif avec l'école dans son sens général, ce collégien évoque des difficultés dans les exigences que demande le travail scolaire et dans certaines matières jugées trop difficiles. A l'inverse le rythme scolaire n'était pas pour lui une difficulté, et il ne juge pas l'emploi du temps trop chargé durant sa scolarité au collège. Par ailleurs, ce collégien « relate » également des difficultés dans le rapport à autrui, notamment avec certaines personnes du collège au sujet de son comportement et évoque également un sentiment de solitude et un manque de relation avec les enseignants.

Le collégien de la classe 1 apprend pour le « plaisir » mais également pour faire plaisir à son entourage proche « ses parents ». L'acte d'apprendre a néanmoins pour lui une raison précise. En effet, cet élève entretient également une relation personnalisante au savoir sous-tendu par l'acquisition d'une « culture générale » ainsi que pour l'enrichissement que le savoir apporte sur le plan personnel.

Pour ce collégien apprendre est un plaisir et ce quel que soit le contexte et la personne qui diffuse le savoir. En effet, cet élève privilégie autant les savoirs liés à l'art, à la musique, mais également les savoirs professionnels et les matières générales appris en classe. Dans le même sens, il aime apprendre autant dans le contexte scolaire classique « en classe » qu'au sein d'une entreprise ou dans un centre de formation des apprentis. Par ailleurs, il aime autant la figure du professeur pour apprendre que celle du « patron », de même qu'il évoque aimer apprendre avec une personne de sa famille.

Concernant ses façons préférées de s'appropriier le savoir, ce collégien apprécie autant la diffusion du savoir dans sa forme scolaire, qu'alternative ou encore lorsque l'acquisition du savoir demande un rapport à l'autre. En effet, si cet élève aime écouter un enseignant faire un cours, il entretient également un rapport « positif » à la lecture « lire » à l'écriture « faire un exercice écrit » ou encore à la préparation d'un exposé. De même, s'il envisage également l'acte d'apprendre à travers des méthodes de mémorisation comme recopier un cours pour le mémoriser ou apprendre par cœur il aime également apprendre en classe dans une perspective

pragmatique: « faire des travaux pratiques ». Dans le même sens, il évoque de façon privilégiée le rapport à l'autre pour apprendre, que ce soit au sein d'une classe autour de débats, ou dans la discussion avec des pairs ou des adultes ainsi que dans l'observation d'un « objet savoir » médiatisé par un adulte. « Regarder un adulte me montrer quelque chose ». Par ailleurs, ce collégien aime s'instruire dans des formes alternatives de diffusion du savoir telles que la télévision, la radio ou les nouvelles technologies.

7.6.3 Profil 2 : La valorisation des « Interactions sociales »

Profil 2 (n=74 ; 34,1%) : Des collégiens qui n'auraient pas préféré une autre orientation et qui aiment apprendre en « pratiquant » à travers des formes de transmission privilégiant les interactions sociales: discuter et observer..

La classe 2 est surreprésentée par des réponses de types « pas d'accord » (35/66) « d'accord » (30/66) sur l'ensemble des dimensions de l'expérience scolaire et du rapport à l'apprendre. Ce sont des collégiens dont la scolarité a été marquée par un redoublement lors de leur scolarité au collège.

Cette classe montre que ce collégien n'aurait pas préféré une autre orientation que le DIMA et qu'il a le sentiment que son avis a compté dans cette orientation et qu'il n'est pas entré en DIMA par obligation car il n'avait pas d'autre choix. Si l'orientation s'inscrit dans le fait de ne pas rester sans rien faire elle s'articule également autour du souhait de rupture de fond avec l'école, « quitter l'école », ainsi que de forme, « apprendre autrement qu'au collège ». Par ailleurs cette orientation est également construite sur des motifs utilitaires, notamment pour avoir un diplôme, trouver plus facilement du travail et parce que ce collégien souhaitait aller en CFA. Pour autant, si ce collégien évoque le fait que cette « rupture » avec le contexte scolaire classique s'articule autour d'une perspective identitaire, lui permettant de devenir adulte et faire sa vie, cette orientation ne s'axe pas sur la satisfaction d'une passion.

Le collégien de la classe 2 a développé une représentation du métier d'élève « non conforme » aux attentes défini dans l'implicite institutionnel. En effet, ce collégien se décrit comme un élève qui n'était pas attentif, motivé et travailleur durant sa scolarité au collège. Par ailleurs, malgré une relation avec les professeurs dans laquelle il ne se sentait respecté et un portrait d'élève s'esquissant comme non discipliné, ce collégien se sentait néanmoins respecté par ses pairs et éprouvait un sentiment de « bien-être » au collège se qualifiant d'élève heureux et n'éprouvant pas de stress.

Ce collégien « prototypique » évoque avoir aimé se rendre à l'école primaire, mais l'entrée au collège semble avoir opéré un changement dans son rapport à l'école car il « signifie » ne pas aimer aller au collège. Sa présence au collège ne s'inscrit pas dans le fait d'aller en cours et d'apprendre des choses intéressantes ou d'être avec ses professeurs, mais elle est plus construite autour de « l'ambiance en classe ». Les principales difficultés éprouvées par ce collégien s'étaient autour du travail scolaire. Pour lui, les exigences du travail scolaire, les matières trop difficiles ainsi que le rythme scolaire, « emploi du temps trop chargé », sont autant d'écueils à son travail scolaire au collège. Outre les difficultés liées au travail scolaire, le respect de règles et du règlement ne sont pas sources de difficultés pour ce collégien. Dans le même sens, cet élève a développé un rapport à autrui « positif » d'une part sur le versant institutionnel soulignant ne pas avoir rencontré de difficultés des personnes du collège sur son comportement, des professeurs sur son travail et d'autre part sur le versant « camarade », où il n'a pas « subi » de remarques sur sa personne de la part de ces derniers. De façon générale, cet élève n'a pas rencontré de sentiment de solitude et n'a pas souffert d'un manque de relations avec ses professeurs.

Si ce collégien apprend pour faire plaisir à ses parents, il n'apprend pas par obligation et évoque qu'il ne s'instruit pas sans raison précise. Ainsi, pour ce collégien l'acte d'apprendre s'étaye sur des motifs personnalisants à la fois pour s'enrichir sur le plan personnel et acquérir une culture générale, mais ce collégien se différencie par le fait qu'apprendre n'est pas sous-tendu par le plaisir.

Pour l'élève de la classe 2, apprendre ne relève pas du plaisir. Néanmoins, il privilégie certains savoirs, contextes, et « figures » pour apprendre. Ainsi, concernant les savoirs, ce collégien favorise les savoirs professionnels appris en classe au profit des matières générales ou encore des savoirs « loisirs » liés au sport, à la musique ou à l'art. Dans le même sens, s'il aime apprendre dans différents lieux liés à l'univers professionnel que ce soit en entreprise ou dans un atelier en CFA, ou encore « chez lui », ce collégien n'aime pas apprendre dans un contexte « académique » de type classe. Cette configuration s'articule également autour des figures qu'il favorise pour apprendre. Ainsi, s'il privilégie la figure du patron pour s'instruire, il aime également apprendre avec une personne de sa famille, un ami et également seul. A l'inverse il n'aime pas apprendre avec un professeur.

Ce collégien privilégie les façons d'apprendre qui s'inscrivent dans « l'acte », notamment « faire des travaux pratiques », mais également dans l'observation « regarder un adulte me montrer quelque chose » et la discussion avec ces pairs « discuter avec d'autres élèves ». Par

ailleurs, il aime apprendre via un média notamment à travers l'utilisation d'internet et de l'informatique et des nouvelles technologies, mais rejette la télévision et la radio qui ne sont pas pour lui des outils d'apprentissage. A l'inverse, ce collégien n'aime pas apprendre à travers les « méthodes » relatives à la forme scolaire. En effet, s'il n'aime pas le cadre classique de l'enseignement collégial « écouter un enseignant faire un cours », il n'aime pas également les formes classiques d'apprentissage passant par la lecture « lire » et l'écriture « faire un exercice écrit », mais également la préparation d'exposés ou encore les méthodes relatives à l'intégration d'informations allant de « recopier un cours pour le mémoriser » à l'apprendre « par cœur ». Dans le même sens, ce collégien « rejette » les discussions avec les adultes pour apprendre mais également les débats dont les échanges se situent dans le contexte scolaire en « classe ».

7.6.4 Profil 3 : De l'opposition scolaire à la valorisation de l'alternance

Profil 3 : (n=62 ; 28.6%) : Des collégiens qui n'auraient pas préféré une autre orientation et qui privilégient le cadre professionnel ainsi que les supports « média » pour apprendre.

La classe 3 regroupe le moins de collégiens et est surreprésentée par le type de réponse « pas du tout d'accord » (36/66) et « tout à fait d'accord » (23/66) à la grande majorité des items des dimensions de l'expérience scolaire et du rapport à l'apprendre. Ce collégien définit ses résultats scolaires au collège comme insuffisants et est légèrement surreprésenté pour avoir redoublé durant le cycle CE2-CM1.

Ce collégien n'aurait pas préféré une autre orientation et il a le sentiment que son avis a compté lors de la pré-orientation vers le DIMA. De même, si ce changement s'inscrit dans le fait de ne pas rester sans rien faire, elle ne fait pas figure d'une obligation et d'un « non choix ». En effet, l'orientation de ce collégien est sous-tendue par une rupture de fond et de forme avec la scolarité classique, à la fois pour quitter l'école et apprendre autrement qu'au collège. Par ailleurs si l'acquisition d'un diplôme semble être un motif qui étaye l'entrée en DIMA elle s'inscrit également autour d'un rapport personnalisant mettant en perspective un passage à l'âge adulte, « Pour devenir adulte et faire ma vie ».

Au même titre que l'élève de la classe 2, ce collégien se définit par une représentation de soi en tant qu'élève à l'opposé des attentes scolaires implicites, avec néanmoins plus de radicalité dans le degré de réponse. Ainsi, il se décrit comme un élève pas attentif, pas motivé et pas travailleur. Dans le même sens, il se décrit comme un élève qui n'était pas discipliné au collège. Ce collégien se différencie d'une part dans le « bien-être » éprouvé lors de sa scolarité et d'autre part dans le rapport entretenu avec les autres. Ainsi, s'il se définit comme un élève qui

n'éprouvait pas de « stress », il se spécifie à travers le fait qu'il n'était pas « heureux » durant sa scolarité au collège. Dans le même sens, s'il se sentait respecté par ces camarades ce sentiment était également partagé, contrairement à la classe 2, dans le rapport qu'il entretenait avec ses professeurs.

L'école pour ce collégien prend valeur dans l'ambiance qui se noue en classe. Il n'a jamais aimé aller à l'école que ce soit lors de sa scolarité à l'école primaire ou lors de son entrée au collège. Ainsi, se rendre en cours pour ce collégien, ne s'inscrit pas dans l'idée d'apprendre des choses intéressantes ou être avec ses professeurs. Si comme le collégien de la classe 2, il a rencontré des difficultés lors de sa scolarité dans le travail scolaire (les exigences du travail scolaire, l'emploi du temps trop chargé, certaines matières trop difficiles), il se caractérise par des difficultés rencontrées dans le rapport à la règle. En effet, ce collégien éprouvait des difficultés dans le respect de règle et du règlement et il évoque également le fait qu'il lui arrivait de sécher les cours. Néanmoins, il n'évoque pas des difficultés dans le rapport à des personnes institutionnelles que ce soit sur son comportement (les remarques des personnes du collège sur mon comportement) que dans le travail scolaire (les remarques de mes professeurs sur mon comportement). Ce rapport positif à autrui s'articule également dans sa relation avec les professeurs, n'éprouvant pas une distance relationnelle avec les professeurs, ainsi qu'avec ses camarades, dont il n'a jamais eu à subir les brimades (« les remarques de mes camarades sur ma personne, mon apparence »). De façon générale, durant son expérience scolaire ce collégien n'a pas éprouvé un sentiment de solitude.

Comme les élèves des autres profils, l'élève de la classe 3 entretient un rapport personnalisant avec l'apprendre. En effet, il stipule apprendre pour acquérir une culture générale et s'enrichir sur le plan personnel. Néanmoins, au même titre que l'élève du profil 2, s'il n'apprend pas par obligation, parce qu'il n'a pas d'autre alternative, l'acte d'apprendre n'est pas synonyme de plaisir. Ce collégien se différencie néanmoins par le fait qu'il n'apprend pas, contrairement aux deux autres profils de collégiens, pour faire plaisir à ces parents.

A l'instar de l'élève du profil 2, l'acte d'apprendre pour ce collégien n'est pas un plaisir et il ne privilège ni les matières générale ni les savoirs « loisirs », liés au sport ou à l'art. Dans le même sens, ce collégien s'oppose de façon plus radicale à toute forme et manière d'apprendre qui s'articule autour du contexte scolaire, symbolisé par le contexte classe et la figure du professeur. La mise en perspective de cette opposition « radicale » à la rhétorique scolaire le différencie également par le fait qu'il ne privilège pas les savoirs professionnels appris en classe contrairement à l'élève de la classe 2. Pour ce collégien, les modalités privilégiées pour

apprendre s'inscrivent principalement autour du « tripode » relatif à la pédagogie de l'alternance. En effet, si cet élève aime apprendre avec un ami, il valorise les formes d'apprendre qui s'axent autour de la figure du patron, de l'entreprise et du centre de formation des apprentis. Ainsi, outre ces modalités d'apprendre, ce collégien n'aime pas apprendre dans d'autres contextes et avec les autres personnes, du moins proposées par le questionnaire (Seul, avec une personne de ma famille ou encore chez moi).

A l'instar de la classe 2, ce collégien s'oppose, de façon plus radicale, à toute forme d'apprendre s'articulant à la forme scolaire classique, passant par la lecture, l'écrit, les méthodes de mémorisation de l'information ainsi que les cours de type magistral, mais valorise néanmoins les savoirs qui demandent un acte « faire des travaux pratiques ». Dans le même sens, comme l'élève de la classe 1, il valorise les formes d'apprendre alternatives qui impliquent l'utilisation d'un média : que ce soit la télévision et la radio ou les nouvelles technologies. Par ailleurs, cet élève se différencie dans le rejet de l'ensemble des formes d'apprendre proposées dans ce questionnaire, qui impliquent un rapport à l'autre que ce soit dans la discussion, dans le débat, ou dans l'observation.

Chapitre 8. Quels sens accordent ces collégiens à leur orientation vers le DIMA ? Volet qualitatif de la recherche : 6 études de cas

Ce chapitre présente l'analyse de contenu des entretiens semi-directifs réalisés avec six collégiens préalablement recrutés en fonction de leurs profils prototypiques d'appartenances (cf. annexe 4, p.113-153). Les études de cas, dans le sens de nos hypothèses de travail nous permettent de mettre en perspective, les réseaux d'inter-significations liées aux dimensions du rapport au savoir étudiées ainsi qu'au rapport à l'avenir que ce changement implique. De même, à partir de la lecture du rapport au savoir il s'agit de comprendre les processus de personnalisation des collégiens au regard de leurs histoire et singularité personnelle.

8.1 Maëva et Pierre Etienne : Collégiens recrutés dans le profil 1

8.1.1 Maëva : Une orientation ambivalente pour trouver un métier et ne pas « être à la rue »

« Je ne vois pas comment on peut apprendre, si c'est froid, si on est en guerre »

(cf. annexe 4.1 tableau p.113-118)

- **Spécificité du contexte familial et particularité de Maëva**

La famille c'est sacré

Maëva a 16 ans lors de l'entretien. Elle est scolarisée sur le DIMA au sein d'une MFR. Sa préoccupation et centre d'intérêt principal est sa famille. *« Ma famille... un frère, deux sœurs et je vais bientôt avoir une autre petit sœur »*. Depuis peu elle a quitté le domicile de sa mère pour retourner vivre chez son père, avec qui elle rencontre des difficultés de communication. *« Depuis que j'habite chez mon père lui je l'ai jamais écouté en fait »*. Sa mère est sans emploi et son père est manutentionnaire. Elle a un frère aîné, qui était scolarisé en BTS commerce, une sœur qui a quitté l'école alors qu'elle était en 3^{ème} SEGPA et envisage de reprendre des études en CFA, une seconde sœur de deux ans et demi, qui est en crèche, ainsi qu'une dernière petit sœur qui est *« dans le ventre de ma mère »*.

- **Un redoublement en CE1**

Maëva n'a pas souhaité évoquer son parcours scolaire en primaire, mais nous pouvons mettre en avant un premier redoublement précoce en classe de CE1, mais dont nous n'avons pas pu évoquer le sens.

- **Une orientation construite sur le désir de rompre avec les cours de trouver un métier pour ne pas être à la rue**

Une orientation proposée par son assistante sociale

Cette collégienne a connu le DIMA par l'intermédiaire de son assistante sociale. « *Mon assistante sociale elle m'en avait parlé* ». Maëva a adhéré à l'orientation suite à la proposition de son assistante sociale « *j'ai dit oui pour venir* » et son avis a été pris en considération

Le départ du collège mitigé: entre une rupture « affective » et « contentement »

Le départ du collège n'a pas été facile pour Maëva, car cette rupture a entraîné une autre rupture, « amicale » avec une amie. Cette orientation s'inscrit dans une ambivalence entre un état de tristesse lié à cette rupture amicale et un état de contentement dans le fait qu'elle allait trouver ce qu'elle souhaitait faire. Ainsi, au-delà de l'aspect affectif, néanmoins important à cette âge, Maëva attribue plusieurs sens à cette orientation. « *Déjà j'étais triste... parce que j'avais une amie, elle m'en a voulu en fait... d'être partie du collège... et maintenant elle me parle plus à cause de ça en fait, parce que elle croit que je l'ai abandonnée.../... j'étais contente parce que je me suis dit si je trouve ce que je veux faire... c'est bien* »

En finir avec les cours et ne pas rester sans rien faire

Maëva n'avait pas un projet professionnel particulier avant d'entrer en DIMA. Cette quête du métier, de « quoi faire », a conduit cette collégienne chez la conseillère d'orientation psychologue (COP), qui a encouragé Maëva à entrer dans ce dispositif axé sur la recherche d'un métier, venant répondre la question du « que faire ». « *Tu peux essayer plusieurs métiers différents et puis voilà* ». Cette rencontre avec la COP est à mettre en perspective avec la perte de motivation et la mobilisation pour aller au collège, notamment en cours « *Je voulais pas rester en cours, j'aime pas... me lever pour aller au collège j'étais pas motivé.../... franchement, j'aurais pas voulu aller en cours... le collège non* ». Si ce souhait de ne plus aller en cours et retourner au collège, est lié à ce que Maëva signifie dans la perte de motivation, il trouve également un sens dans l'envie de ne pas rester sans rien faire devant les difficultés scolaires et les notes en « chute libre ». Aussi, cette peur de ne rien faire se noue, non sans ambivalence, à une certaine culpabilité d'avoir quitté le collège en rompant également l'amitié avec son amie. Cette orientation et la rupture institutionnelle et affective représentent pour cette adolescente un acte de personnalisation, lui permettant de trouver une issue « pour elle ». « *J'ai fait ça pour moi en fait, parce que après sinon j'aurais rien fait, je serais restée en cours comme ça à baisser mes notes... donc...* ».

Trouver un métier et ne pas être à la rue

Par ailleurs, d'autres mobiles viennent faire sens à cette l'orientation. Maëva trouve une sens dans la perspective utilitaire qu'offre le DIMA, et notamment la découverte des métiers. « *Trouver le métier que je veux faire* ». Toutefois, cette recherche « du métier » apparaît pour Maeva comme une injonction à la projection professionnelle, un « pousse » à l'orientation scolaire. En effet, si elle intègre le dispositif, cette entrée s'appuie en partie sur des mobiles externalisés. « *Parce que moi si ça tenait qu'à moi je l'avoue je resterais à rien faire* ». Cette préférence de Maëva pour « rester à rien faire » est toutefois étayée par d'autres significations permettant de donner du sens à cette entrée en DIMA, notamment celle liée à l'argent et à la réalité sociale. « *Si je pouvais gagner de l'argent sans rester sans rien faire* ». L'orientation trouve également un sens, dans un certain « état de fait » lié à l'univers social et à son discours, qu'il faut travailler pour gagner de l'argent, donnant sens à cette quête du métier. Pour aller plus loin, elle évoque d'autres significations notamment dans la nécessité d'avoir un travail et un salaire afin de ne « *Pas finir à la rue comme les gens qui demandent des pièces* » mais également dans un sentiment d'inquiétude « généralisé » lié à la « crise » souvent évoquée dans le discours paternel. « *Mon père il arrête pas de m'inquiéter avec ce truc « c'est la crise, c'est la crise ! » d'accord* ». Si l'orientation, prend valeur dans ce qu'elle permet (métier, argent), elle est également étayée et « internalisée » pour Maëva dans l'angoisse constitutive de son rapport à l'avenir.

Maëva donne un sens à son orientation dans le fait d'avoir un métier. Ce sens s'inter structure néanmoins à son expérience scolaire antérieure, liée à ses difficultés scolaires et le désir d'en finir avec les cours. L'ensemble s'articule également à une conscientisation plus globale des difficultés sociales liées à un univers en « crise » dans lequel « ne rien faire » constitue un risque majeur au regard de la misère sociales et de ces « naufragés » (Declerck, 2001)

- **Une élève sérieuse « à la base » mais dont les difficultés scolaire et familiales lui font « perdre le fil » scolaire**

Une élève sérieuse à la « base »

Cette collégienne évoque le passage d'une expérience scolaire plutôt positive vers des difficultés. Ainsi, si Maeva se décrit comme une élève qui avait des difficultés à se concentrer lors des cours, « *J'ai du mal à me concentrer en cours déjà* », qui aimait discuter avec ses camarades, « *je parle beaucoup avec ceux qu'il y a à côté de moi* », elle met en perspective qu'elle est une élève sérieuse dans la « normalité ». « *Après sinon, à la base, normalement je suis sérieuse* ». Néanmoins cette « normalité » s'est transformée devant des problématiques

scolaires et familiales, effectuant un passage d'une élève sérieuse vers une élève rencontrant des difficultés dans le rapport à la règle. *« Quand mes notes elles baissaient et là je me faisais renvoyer, aussi comme j'étais pas bien à propos de chez moi... donc je faisais plein de conneries en cours et voilà... »*

Ainsi, si à la base Maëva est une élève sérieuse, des remaniements dans le rapport à l'institution sont apparus durant son expérience scolaire, en lien, d'une part à la baisse de ses résultats scolaires, et d'autre part à des difficultés au sein de sa famille l'entraînant sur le chemin des *« conneries en cours »*.

« L'interaction » des difficultés personnelles, familiales et scolaires en lien avec l'orientation vers le DIMA

Si ce changement subjectif du « sérieux à la connerie », se structure dans le rapport à l'auto-évaluation du cursus, Maëva attribue un sens à la baisse de ses notes au regard des problématiques familiales qu'elle a vécues. En effet, les difficultés scolaires de Maëva ont commencé à partir d'un changement de collège lors de son entrée en 5^{ème}, qui reste un symptôme des complications familiales. Dans ce contexte et cette accumulation de difficultés Maëva a *« perdu le fil »* en 4^{ème} laissant émerger un nouveau rapport à l'avenir scolaire. *« J'ai vu qu'il fallait vite choisir une orientation »*.

J'étais en 6^{ème} j'ai changé de collège, après en 5^{ème}, où j'étais, j'ai commencé à avoir des difficultés scolaires vers la fin de l'année parce que j'avais des problèmes familiaux et après en 4^{ème} ça a continué parce que j'avais perdu le fil du... de la... enfin du travail en cours... je le suivais plus... et donc mes notes elles baissaient encore plus et j'ai vu qu'il fallait vite choisir une orientation.

Une expérience scolaire « atypique » dans un internat, encadré par des éducateurs

Pour aller plus loin, l'expérience scolaire de Maëva est marquée par un autre changement. En effet, lors de son année de 4^{ème}, Maëva va être scolarisée dans un internat au sein d'un centre accueillant des adolescents présentant une surcharge pondérale. Cette expérience qu'elle juge *« ma meilleure année »*, ne l'a pas encouragée à travailler : *« C'était ma meilleure année... mais ça me donnait pas envie de faire mes devoirs quoi »*

Des difficultés dans le « rapport aux pairs » liées à des problématiques personnelles impacte la scolarité de Maëva dès la 5^{ème}

Cette problématique « pondérale » l'a amenée durant sa scolarité à rencontrer diverses problématiques dans le rapport aux autres. D'une part elle évoque la difficulté pour aller en sport notamment à la piscine. L'évitement de la pratique sportive va l'amener à inventer un mensonge, lié à un enseignant, pour éviter d'aller en cours. *« J'ai même menti à mes parents*

enfin à ma mère comme j'habitais chez elle ». Cette « école buissonnière » se retrouve également lors des cours de mathématiques de 4^{ème}, où l'infirmerie s'inscrit comme une porte de sortie pour éviter les Mathématiques et la prof : « *on revenait et moi je faisais semblant de me sentir mal, on retournait à l'infirmerie* ». D'autre part, elle évoque des relations difficiles en 5^{ème} avec les autres élèves, notamment les garçons, qui lui renvoyaient une image d'elle-même difficile : « *ils me rabaissaient à propos de mon poids* » mais également avec un professeur de Mathématiques qui « *criait sur tout le monde* ». L'ensemble de ces difficultés à la fois familiales, personnelles et scolaires apparues en 5^{ème} sont autant de circonstances et de significations qui ont conduit Maëva vers le « centre de rééducation » puis vers le DIMA, expliquant pour une part sont « ras le bol » des cours.

- **Une élève qui apprend pour refaire plus tard et pour la valeur évaluative**

Apprendre pour refaire plus tard et pour les notes

Maëva, évoque qu'apprendre dans la perspective des stages liés au préapprentissage permet de faire « *des choses qui m'intéressaient pour faire chez moi, qui m'a montré mais que je me souviens plus* ». A cette perspective utilitaire de l'acte d'apprendre, dans le contexte des stages, elle évoque également les matières qu'elle aime à travers la réussite évaluative qu'elles lui renvoient « *le Français j'ai toujours eu des bonnes notes.../... après en géographie, j'ai toujours eu des bonnes notes aussi* ». A ces matières préférées Maëva évoque, dans le même sens, ne pas aimer les cours de musique, et l'injonction à chanter, « *je voulais pas chanter alors je me prenais un zéro* ». Amour pour la matière et notation institutionnelle paraissent, sans s'y réduire, liés pour Maëva.

- **Une élève qui valorise l'entreprise, les supports alternatifs et les relations positives à l'autre pour apprendre**

Quand le lieu « entreprise » trouve un sens dans l'opposition aux cours

Cette collégienne n'aime pas apprendre dans un contexte scolaire, notamment en cours « *je veux pas rester en cours ou quoi que ce soit* » qu'elle qualifie de « *chiant* ». Dans le même sens, les cours restent synonymes de passivité, d'écoute, et de lieu où Maëva développe son rapport à Morphée plus qu'un intérêt pour le discours professoral. Aux cours, elle oppose le lieu, le contexte de l'entreprise pour apprendre, définissant par là-même, à son sens les coordonnées géographiques de l'apprendre.

« Je préfère apprendre directement sur le lieu quoi... plutôt que en cours... en cours un prof qui parle, qui parle, qui parle... heu... surtout que moi quand je reste assise à rien faire j'ai envie de dormir en fait ».

Maëva évoque qu'elle préfère apprendre sur le « lieu », dans le contexte et lorsqu'on lui « montre » et « en faisant » à travers la pratique. Néanmoins, cette valorisation du mode d'apprentissage s'articule à son projet professionnel. *« Je préfère apprendre directement, maintenant que je sais qu'est-ce que je veux faire comme travail »*. La pratique prend « sens » d'une part dans le rapport à l'avenir (projet professionnel) mais également dans le fait que Maëva lie les modes d'apprentissage au travail à réaliser. Il réside pour Maëva un lien de sens « instrumental » entre apprendre en contexte dans l'ici et maintenant et projection dans un travail à venir.

La vidéo : « Je me dis que c'est un film et ça passe »

Bien qu'outil culturel maîtrisé, Maëva ne trouve pas dans l'acte de lecture un sens précis de façon générale, mais peut s'y plonger si elle découvre dans cette « succession de phrase » un intérêt. *« J'aime pas lire... quand je lis un truc quand je suis à la moitié j'oublie le début... ça sert à rien que je lise... à moins que ça m'intéresse vraiment »*. A l'inverse, Maëva trouve un sens dans les apprentissages médiatisés par un support vidéo. Elle relate une expérience positive lors d'un cours de Science et Vie de la Terre (SVT). *« J'avais tout le temps des zéros ou des trois des trucs comme ça, puis un jour il nous a montré la vidéo.../... il a montré juste la vidéo, j'ai tout suivi et je me rappelais de tout il a fait un contrôle j'ai eu un 19 »*. Si cette réussite est liée au fait que le support vidéo, contrairement à la lecture ou les cours, lui permet de retenir plus facilement *« Je me dis que c'est un film et ça passe »*. Ou peut-être est-ce une mobilisation liée à l'intérêt pour le sujet et le savoir lié au documentaire. *« Un jour il nous a montré la vidéo du mec qui a mangé... qui mangeait tout le temps au Mac Do et au final il a grossi grossi grossi... »*.

Apprendre à travers des bonnes relations

Au-delà du contexte et des modes, Maëva valorise « l'affect » dans les rapports pédagogiques et de la bonne relation : *« je ne vois pas comment on peut apprendre.../... si c'est froid, si on est en guerre »*. Pour Maëva apprendre ne peut se concevoir que dans un rapport à l'autre positif que nous pourrions définir dans le « négatif photographique » de ses mots comme chaleureux et en paix. Cette affect et prévalence des « relations positives », définissant son rapport à l'apprendre, se retrouve dans le discours de Maëva notamment dans les expériences de stage auxquelles elle n'a pas adhéré. *« Je me suis fait virée de stage... parce que en fait la patronne elle me parlait comme si j'étais un chien »*.

- **Des efforts de révision en DIMA**

Si l'expérience du préapprentissage a permis à Maëva d'avoir fait « *des efforts pour réviser* », renouant avec le travail scolaire, ce changement a induit de nouveaux rapports à l'avenir et à soi.

- **La fratrie point d'ancrage d'une entrée en apprentissage ambivalente mais structurée autour de « l'évitement du pire » : la rue**

La famille au cœur de l'étayage « identificatoire » : faire comme son frère aîné

Ainsi, d'une part le choix du métier de Maëva, la vente, s'inscrit dans des rapports identificatoires qui trouve sa genèse au cœur de la socialisation familiale « *Depuis que je suis petite je recopie mon frère et ma sœur* ». L'entrée en DIMA et le nouveau rapport à l'avenir qu'il ouvre a induit chez Maëva de re-signifier « *j'ai repensé à ça* » son passé pour construire son avenir à partir de la « figure » de son frère aîné dont le parcours l'a amené vers un CFA et un apprentissage en vente. « *En fait quand il est parti en CFA, il travaillait, enfin il travaille derrière les trucs des magasins, il y a les grands, grands magasins comme Intersport.../... puis là j'ai repensé à ça et je me suis dit pourquoi pas essayer en fait...et ça m'a vraiment plu en fait* ».

Un engagement en apprentissage ambivalent : La fin de la vie d'écolier

Néanmoins, si ce projet trouve appuie « sur le pas de son frère » il reste ambivalent dans le discours. Au moment de l'entretien Maëva n'avait pas signé de contrat d'apprentissage. Une rencontre devait être prévue le lendemain et qui semblait la questionner. Cette ambivalence ce ressent d'une part dans l'engagement « fragile » pour l'apprentissage, désirant plutôt être en vacances « *moi j'avais prévu des trucs pour cet été* ». Si cette collégienne de 16 ans désire travailler, la perspective de l'apprentissage salarié et de son rythme « hors cadre scolaire » semble dans le même temps difficile. Maëva semble se situer dans un espace entre deux idéaux : vie de collégienne passée et futur d'adulte à faire advenir, dans les coordonnées de la « délicate transition » (Lacadée, 2010).

« *Je suis plus motivée à travailler plus tard... même si j'ai pas envie quand même...(...) (pourquoi ?) Parce que tout le temps en fait c'est chiant et... mais il y aura pas les vacances scolaires, c'est ça aussi* »

L'engagement vers l'apprentissage : Travailler, être payé... pour éviter la rue

L'adhésion à l'apprentissage s'inscrit pour Maëva dans une nécessité de subsistance, subsistence des jeunes d'origine populaire dont la valeur travail prend appui, fait sens, dans le fait de ne pas être « à la rue » et dans la valeur argent « *ce qui me motive aussi c'est être payée en*

fait... comme ça je suis pas à la rue quoi ». Ce « pragmatisme populaire » relatif à l'orientation trouve un fondement identitaire au cœur du processus de socialisation et de l'histoire de Maëva lui permettant de se définir à partir de son passé scolaire.

« Parce que eux (les collégiens) ils ont moins de difficultés pour la plupart, enfin moi ceux que je connaissais... alors eux ils pouvaient rester au collège... tranquilles peinards en cours vacances scolaires tout ça... à travailler ils se fatiguaient pas hein... »

- **Le DIMA : Un espace de socialisation et de personnalisation**

C'est dans ce sens, au cœur des processus de socialisation issus de l'histoire du sujet, dans la rencontre avec les déterminismes et les événements (divorce, difficultés de santé, scolaires, problème familial, conflits familiaux, origine sociale) que se noue le sens de l'orientation vers le DIMA qui reste également une « étape » développementale. Maëva évoque des remaniements dans les modalités de son rapport identitaire à l'apprendre : *« J'ai appris à être plus responsable déjà »* qui reste en lien avec l'espace de socialisation et de personnalisation spécifique au préapprentissage, malgré cette trajectoire de « rupture » (Charlot, 1999, p.163), s'articulant dans l'ouverture à autrui, autrui par « nécessité » adulte :

« Travailler et rencontrer d'autre gens... rencontrer d'autres stagiaires majeurs vu que je m'entendais bien avec ça m'a fait grandir déjà »

8.1.2 Pierre Etienne : La reconquête de la « motivation » : le fil rouge de l'orientation vers le DIMA

(cf. annexe 4.2 tableau p.119-125)

« Je me suis senti bien pendant que je travaillais, y avait pas d'oppression d'avoir les profs derrière le dos »

- **Spécificité du contexte familial et particularité de Pierre Etienne**

Un Père en apprentissage

Pierre Etienne (PE) a 16 ans lors du passage de l'entretien. Il est scolarisé en DIMA au sein d'une CFA. Le père de Pierre Etienne ne travaille plus pour des raisons de santé et sa mère est auxiliaire de vie. Il a un frère qui a fait un apprentissage en Boucherie et a obtenu un CAP mais qui travaille actuellement comme chauffeur poids lourd. En dehors de l'école PE évoque des activités sociales et de loisir : il fait du rugby, il aime bien se balader et faire du sport et comme de nombreux adolescents faire « la fête » avec des amis.

« J'aime bien faire du sport en dehors... foot, tennis... bon le rugby... voilà... j'aime bien faire la fête de temps en temps avec mes potes »

- **Un redoublement en CE1 mais le maintien de la moyenne au collège**

Pierre Etienne évoque une scolarité positive à l'école primaire dans laquelle il avait « *quand même des bonnes notes* » malgré un redoublement en CM1 qu'il attribue à des problématiques familiales. Concernant le collège PE évoque des notes au-dessus de la moyenne en 5^{ème} « *je tournais à 12 de moyenne* » et moyennes en 4^{ème} qui lui auraient permis de continuer dans le cursus général.

- **Une orientation positive, centrée sur le souhait de trouver un métier et de renouer avec une « motivation perdu »**

Un copain m'en a parlé

PE a connu l'existence du DIMA par l'intermédiaire d'un copain, qui dans le même cas que lui « *en pouvait plus* », lui a parlé du CFA et du fait qu'il pouvait apprendre un métier.

« Un copain il m'a parlé du CFA je lui ai dit « ouais qu'est-ce que c'est ça ? » « Ouais tu peux apprendre un métier tout le reste » je me suis renseigné avec mes parents, on est venu, on a fait les papiers et c'est ce que je cherchais »

Une adhésion positive : Ni regret ni plainte

L'adhésion au DIMA reste positive pour PE, il évoque qu'il a travaillé durant le dernier trimestre au collège pour pouvoir entrer sur le dispositif. « *Pour pouvoir venir il fallait que je m'accroche au dernier trimestre et j'ai travaillé pour pouvoir venir* ». Dans le même sens, PE dit ne pas regretter d'avoir quitté le collège pour intégrer le DIMA car ce choix lui est personnel. Par ailleurs, PE présentait un projet professionnel en mécanique auto dans les premiers moments de son orientation. « *J'ai quitté le collège pour venir ici, je regrette pas.../... c'est ça que j'ai choisi... je m'en plains pas...* »

Un soutien parental positif

PE évoque le soutien et la présence de ses parents dans ses démarches que ce soit lors de l'inscription « *Mes parents, ils m'ont aidé à faire les démarches* » ou encore lors de l'expérience de l'année de préapprentissage. « *Il m'ont soutenu ils m'ont aidé à trouver des maitres de stage, emmené au travail quand je pouvais pas y aller tout seul... ils ont toujours été là pour moi... et voilà...* » Ce soutien parental reste un vecteur de « sens » pour la scolarité mais également dans la mobilisation scolaire (Prêteur, Contant & Féchant, 2004).

Une double quête : Trouver un métier et retrouver la « motivation »

L'orientation s'inscrit pour PE autour des mobiles utilitaires, notamment dans le fait de trouver un métier, d'entrer dans la vie active et de trouver du travail « *trouver un travail* ». Il met également en avant le désir d'apprendre et de connaître un métier. « *J'ai senti que c'était ça que je voulais faire... me lancer dans la vie active et apprendre un métier...* »

Au-delà de se lancer dans la vie active et d'apprendre un métier, l'orientation s'articule également dans ce que PE nomme « la motivation ». PE semblait avoir des difficultés à attribuer du sens à sa scolarité au sein du système scolaire classique, malgré un sens « positif » accordé à l'école et centré sur l'apprentissage des connaissances. De ce point de vue, cette perte de sens s'articule à la question : qu'est-ce que ça rapporte ?

« *Le système éducatif normal.../... ça nous apportait rien... enfin ça nous apportait des connaissances mais on se sentait pas motivé* »

L'orientation vers le DIMA trouve un sens pour PE, dans ce qu'il permet, ce qu'il offre en terme de métier et d'avenir, mais trouve appui sur la perte de sens et de motivation au sein du système scolaire normal.

- **Une expérience scolaire positive mais marquée par un mal être développé dans le rapport « évaluatif » aux professeurs : de l'élève travailleur au silence institutionnel**

Un élève travailleur mais « fluctuant » entre démotivation et « mal être »

Cette perte de « motivation » ressentie par PE dans le cursus normal, est à mettre en lien avec la dimension affective de l'élève au sein du système scolaire. Ainsi, par exemple PE qui aurait pu continuer dans le cursus classique évoque également cette difficulté de continuer en faisant le lien entre d'une part ses notes pourtant dans la moyenne, mais également « l'avarice » dans le discours institutionnel de signifiant positif et d'autre part la « motivation ».

« (Continuer en 3^{ème} générale) oui je m'en sentais pas capable au niveau des notes, mais aussi la motivation.../... j'avais pas d'encouragement, j'avais pas les félicitations, j'avais rien... j'avais la case elle était barré et passage en classe supérieure... avec « Pierre-Etienne travaille mais, mais il pourrait faire mieux »... »

Cette quête de sens qu'évoque PE à travers l'idée de « motivation » se retrouve également dans l'image d'élève. En effet PE a une vision de lui plutôt positive se décrivant comme un élève travailleur « *Oui je travaillais, mais je me sentais pas motivé par derrière* » mais dont l'effet de la démotivation a induit un certain « je m'en foutisme » dans le travail « *à la fin de l'année (4^{ème}) où je supportais plus, je foutais... je faisais plus rien je me sentais pas motivé* ». Par ailleurs, nous pouvons noter plusieurs degrés dans les propos de PE, concernant cette baisse de « motivation ». En effet, PE évoque dans un premier temps l'ennui, l'envie de dormir dans certains cours « *certaines cours je m'ennuyais tellement que je m'endormais* » et dans un second temps le « malaise » le mal être qui semblait le toucher dans sa scolarité et même repéré au niveau institutionnel. « *La CPE elle voulait, elle a vu que je me sentais mal, elle a voulu m'envoyer en DP6 mais moi j'ai dit non* ». Nous pouvons également constater la réponse institutionnelle au malaise des élèves à travers la proposition d'orientation vers une classe préprofessionnelle, proposition refusée par PE « *moi j'ai dit non, je veux pas partir en DP6, j'ai déjà envoyé un dossier de DIMA* ». PE a également fait appel à ses parents pour réguler la situation vécue comme « harcèlement » qu'il nomme « esthétiquement » à travers le verbe « tarabuster ». « *Elle (CPE) m'a tarabusté plusieurs fois pour que j'y parte en DP6... à la fin j'ai dit ça à mes parents, mes parents ils y sont allés... depuis elle me parlait plus de DP6* ».

Un rapport à l'école positif : entre copains et cours

PE évoque le fait qu'il aimait aller à l'école primaire et un peu moins au collège mais dans les limites d'une normalité partagée « *j'avais un peu de mal, comme tout le monde* ». Il attribue son intérêt pour se rendre au collège à travers la socialisation que la scolarisation engendre « *voir mes amis* » mais également pour certains cours importants pour lui. « *Les cours que je savais qu'il fallait mieux pas que je loupe* ».

Néanmoins, PE évoque également des difficultés relatives à son expérience scolaire que nous pouvons reconstituer à travers trois grandes thématiques :

Un élève travailleur mais pas de retour positif

PE évoque les difficultés scolaires rencontrées dans la compréhension des cours, malgré un investissement dans le travail scolaire et le travail personnel. « *Chaque fois on tombait sur des contrôles on se prenait une tuile, même si on avait révisé on comprenait rien* ». Le décalage perçu entre les retours évaluatifs et l'investissement scolaire, sont à l'origine d'un certain « dégoût » pour PE, en lien avec cette « démotivation ». « *Aussi ce qui me dégoûtait un peu... je révisais mais je tombais sur des notes en certains cours comme en Français... dès fois ça dépassait pas les 10, ça m'a démotivé* ».

Cette configuration met en perspective un élève travailleur, mais dont les retours en terme de notes ne sont pas à l'image du travail fourni par PE, contribuant par là-même à une certaine perte de sens, une démotivation, un mal être. L'orientation vers le DIMA s'étaye à partir de cette perte de sens, construite au cœur de son expérience de l'institution scolaire.

A l'aide Mr ou Mme le professeur(e) !

Une autre difficulté évoquée par PE est la solitude pédagogique relative à l'aide et au soutien scolaire dans l'objectif de mieux comprendre les cours. Ainsi, PE met en avant le primat des bons élèves dans le rapport aux professeurs. « *Ils s'occupent des élèves qui comprennent... et les élèves qui comprennent pas ils les laissent se démerder* ». Il réside pour PE dans ce rapport pédagogique un sentiment de « relégation pédagogique » pour les élèves les plus en difficultés, voire une perception de délaissement, laissant penser que les élèves en difficultés ne sont pas des élèves sur lesquels les professeurs s'attardent, donnent de leurs temps, s'intéresse.

« Ils s'attardaient pas sur les élèves qui avaient des problèmes, ils nous envoyaient en cours de soutien... en cours de soutiens, les profs ils s'en foutaient, ils nous donnaient des exercices et on se démerdait comme ça... il nous expliquait rien... (Tu t'es senti ...) ouais délaissé... »

L'ambiance pourrie en classe

Enfin un dernier niveau de « difficultés » s'inscrit dans l'ambiance en classe, dans le rapport aux autres. « *Des ambiances pourries dans la classe ça fait du bien à personne* ». A ce climat

de classe difficile et conflictuel au sein de la classe, notamment pour suivre et travailler en cours, PE répondait en s'escamotant ou en dormant.

« Je prenais la capuche je la mettais sur la tête... j'attendais que ça se passe tranquille que ça se règle... parfois ça prenait tout le cours... je dormais pendant le cours »

L'ensemble de ces difficultés évoquées par PE s'inter structurent et permettent d'éclairer cette « démotivation » et par là-même le sens accordé à l'orientation, qui s'inscrit en partie dans le rapport de PE avec l'institution scolaire.

- **Un élève qui apprend pour ne pas être ignorant et pour l'utilité dans la vie de sociale et personnelle**

Le rapport à l'apprendre développé par PE s'articule autour de plusieurs mobiles à la fois identitaire, utilitaire et externalisé :

Evoluer et savoir pour ne pas être ignorant

Ainsi, d'une part PE apprend pour évoluer stipulant que c'est dans l'erreur, dans le manque que l'amélioration peut advenir *« c'est en faisant des erreurs que tu vas pouvoir t'améliorer... si on fait aucune erreur ça sert à rien d'aller à l'école »*. Ce sens de l'apprendre de PE pose question, d'une part sur la position institutionnelle, dans laquelle l'erreur est sanctionnée et attrapée par le manque, et d'autre part sur l'idée évoquée plus haut que son amélioration reste difficile, notamment pour les élèves en difficultés puisqu'il faut *« se démerder »* même en soutien scolaire.

Par ailleurs, PE met en perspective qu'il apprend pour ne pas paraître ignorant, pour ne pas paraître « bête » dans le regard de l'autre, pour s'appropriier *« une culture générale »* qu'il lie notamment l'histoire de France.

« pas paraître plus bête qu'un autre déjà.../... pas être ignorant.../... savoir.../... connaître un peu l'histoire de la France, toutes les guerres... enfin connaître l'histoire... »

Le savoir au service du travail et de la vie personnelle

Par ailleurs, PE met en perspective un rapport à l'apprendre utilitaire qui s'articule autour de l'idée centrale que ce savoir doit servir plus tard dans le travail ou dans la vie personnelle. Un savoir « capitalisable » et temporellement activable suivant les situations et l'utilité de la vie de tous les jours : apprendre et refaire un jour. *« T'apprenais des choses, t'apprenais des choses qui te serviront plus tard que ce soit dans le travail ou la vie personnelle donc voilà »*. PE stipule notamment une expérience de transfert de compétence entre deux lieux de stage qui lui a permis de réussir une tâche dont tout le monde pensait qu'il ne savait pas. *« Ils se doutaient,*

ils savaient pas que je savais » Cette observation met avant, non pas une unilatéralité du rapport à l'apprendre, mais une inter-structuration et interrelation dans les significations liées à l'apprendre. En effet, le rapport à l'apprendre utilitaire de PE (« ça doit servir ») « se transforme » en rapport à l'apprendre identitaire dans ce qu'il permet pour ce collégien de « réussir ». Néanmoins pour PE ce rapport utilitaire est également lié à l'adhésion, contribuant par là-même à sa « motivation », pour le préapprentissage à travers le sens qu'il donne au travail, à son rapport à l'avenir.

« J'allais apprendre des choses qui me serviront dans le métier, tandis qu'au collège... par exemple la physique je vais pas l'utiliser dans la vente »

Apprendre pour ne pas être saqué au collègue

Dans le même sens, PE évoque également une certaine injonction à apprendre notamment au collège, pour ne pas se faire « saquer » lors des contrôles, octroyant à l'apprendre une valeur utilitaire qui touche également l'image de l'élève. Il relate un épisode concernant la lecture d'un livre « *je lisais un peu le début, un peu du milieu et un peu de la fin* » et dans lequel il a utilisé la 4^{ème} de couverture pour faire le résumé : « *j'ai pas lu le livre je mets le résumé du livre... elle me met la moyenne* ».

- **Un élève qui valorise les formes de savoir à la fois scolaires et professionnelles**

Le plaisir d'apprendre : à l'école et en entreprise

Au-delà du système de notation, pour PE apprendre est un plaisir. Il aime apprendre les formes générales du savoir diffusées à l'école, mais également les apprentissages plus pratiques en entreprise.

Dans le contexte scolaire, PE évoque un ensemble de cours qu'il aimait bien, même lorsque ces cours sont « galère », ainsi que son intérêt pour la langue régionale, prise en option : « l'occitan ».

« J'aimais bien l'histoire, j'aimais beaucoup le sport et j'aime toujours... français... j'aime un peu mais je galère. Maths aussi j'aime, je m'étais pris une option au collège, occitan... »

Dans le même sens, il aime apprendre en entreprise et relate un apprentissage tirée de son expérience en entreprise « *comment faire une commande* » en utilisant une rhétorique technique démontrant un certain intérêt lié au savoir et à la compréhension de cette pratique, voire dans le souhait de la transmettre. « *Il y a les rotations lentes, (les...) c'est des dates courtes... les températures courtes, les dates de péremption, les dates courtes que tu dois recommander, il faut faire les rotations* ».

- **Un élève qui aime apprendre dans différents contextes et valorise les relations positives pour apprendre**

Entre forme scolaire « alternative » et « acte » professionnel.

Les manières préférées d'apprendre de PE sont néanmoins plus mitigées même si elles s'inscrivent « partiellement » dans le contexte scolaire. Ainsi, si PE aime apprendre en cours il évoque la lourdeur des cours au collège, mettant en perspective, la pédagogie « aérée » du préapprentissage, notamment dans la présentation, la diffusion, le rapport à l'écrit, plus léger permettant une meilleure compréhension.

« Les cours ils sont plus aérés donc on comprend mieux, tandis qu'au collège, les cours ils sont sur quatre pages... ils ne sont pas aérés du tout ils sont compactés »

Dans le même sens, il privilégie l'oral au profit de l'écrit : *« à l'oral, j'aime bien parce que tout le temps écrire »*

Si il ne dédaigne pas apprendre en cours, ce collégien met en avant une préférence pour les façons d'apprendre dans le contexte de l'entreprise en travaillant *« j'aime apprendre en travaillant... déjà... en travaillant.../... sur le terrain pas dans une salle de cours »*. Dans ce contexte il mentionne qu'il aime apprendre à travers l'observation et en refaisant plus tard :

« Ils te le montrent, même deux trois fois... ils te laissent ils te laissent faire ta tâche, mais ils te surveillent quand même un peu pour être sûr que t'as bien compris le système... T'observe et tu refais plus tard.... »

Une bonne relation sans « critique ».

Par ailleurs, PE accorde de la valeur à la relation pédagogique positive tissée dans l'entreprise, mettant en perspective une relation fondée sur la correction de l'acte mais pas dans la critique de l'erreur. *« Ils te corrigent, ils te corrigent mais sans te critiquer »*

De façon générale, si PE aime apprendre les matières générales et professionnelles, les stages et le CFA lui offrent une manière alternative d'apprendre, qui permet à l'élève de ce « libérer » d'un contexte et d'une histoire scolaire « démotivante ». Ce changement dans le rapport à l'apprendre contribue à injecter du sens sous-tendant une adhésion positive au DIMA.

- **L'expérience du DIMA : le retour de la « motivation »**

Le métier support concret de l'acte d'apprendre

L'entrée en préapprentissage a permis à PE de renouer avec cette motivation perdue au collège. L'éclairage de son parcours scolaire met en perspective les remaniements subjectifs liés à cet

état « motivationnel » disparu puis retrouvé au sein du DIMA. Ce « renouage » du sens s'articule dans les inter significations entre apprendre et métier, cours et travail, dont la genèse s'inscrit au cœur du processus d'acculturation lié à son expérience scolaire antérieure et l'histoire familiale et personnelle de PE.

« Je me sens en cours... je me sens un peu plus motivé... parce que je sais que par derrière y a le métier que je veux faire... les notes elles s'en ressentent... je tourne à une meilleure moyenne.../... j'ai trouvé ce que je voulais, le travail, l'apprentissage, la motivation »

- **De la prise de conscience d'une oppression scolaire à l'entrée en apprentissage rémunéré**

Le déclic en 4^{ème} : Pas d'oppression « scolaire »

Si PE évoque une prise de conscience « *un déclic* » et l'émergence du désir d'entrée dans la vie active lors d'un stage réalisé en 4^{ème}. Ce déclic s'inscrit dans la découverte d'une « autre dimension », celle du travail et d'une certaine « liberté » vis-à-vis de l'oppression qu'il ressentait à l'école et un autre regard « épistémique » sur les modalités d'apprentissages.

« Je me suis senti bien pendant que je travaillais, y avait pas d'oppression d'avoir les profs derrière le dos, t'as l'employé qui t'expliquait comment faire, voilà... »

La prise de conscience de l' « outil culturel » DIMA

La découverte du DIMA lui ouvre ainsi une possibilité qu'il n'avait pas imaginée « *je croyais qu'il fallait que je termine au moins jusqu'à la 3^{ème} pour pouvoir avoir un métier* » permettant à PE, de trouver une « passe » à l'oppression pédagogique des programmes scolaires classiques. Dans le même sens, si PE avait préalablement un projet professionnel relatif à la mécanique auto dont la genèse est à chercher dans la relation « de bricolage » avec son père, les stages (cuisine, vente produit jardin, et vente alimentaire) lui ont permis de découvrir d'autres métiers et de faire le choix de la vente alimentaire et/ou de trouver un apprentissage. Les stages et l'activité qu'ils nécessitent ont contribué à donner du sens au préapprentissage.

« Après je suis parti à Super U, c'est là qu'ils me prennent en apprentissage, et là-bas j'ai retrouvé aussi exactement les mêmes trucs qu'à Gamm Vert... (En vente alimentaire...) oui en vente alimentaire... »

L'apprentissage : un emploi et de l'argent.

Dans le même sens que les mobiles qui ont conduit PE vers le DIMA, l'intérêt et la motivation pour l'apprentissage salarié, trouvent leur sens pour PE à travers la perspective utilitaire d'avoir un emploi, de gagner de l'argent mais également dans le souci et l'intérêt d'apprendre un métier.

« Déjà il y a la motivation d'avoir un emploi, de gagner de l'argent... d'apprendre un métier comparé au collègue »

- **Influence familiale : un avenir structuré dans la socialisation familiale**

Par ailleurs, PE évoque également un autre projet en parallèle s'inscrivant dans les pas de son frère qui a réalisé un CAP en apprentissage puis a passé un permis poids lourd pour être chauffeur.

« je voulais faire mon CAP et peut être partir faire... faire mon permis poids lourd.../... si je trouve pas de patron en vente, pour être sûr d'avoir une roue de secours derrière... ou si je trouve pas de patron en poids lourd... avoir la vente... »

Cette « stratégie » pose la question de l'objet constitutif du choix : l'apprentissage ou le métier, ou les deux ? Dans le même sens, elle pose la question du projet comme préalable à la motivation des élèves. L'analyse du parcours de PE positionne ce qu'il nomme « motivation » au cœur de l'expérience scolaire et du rapport à l'apprendre et non dans le projet professionnel.

- **L'affiliation dans un environnement symbolique propre au changement positif : de l'affirmation de soi à l'esquisse adulte**

La communauté : « L'Autre » point de construction de soi

L'expérience du préapprentissage, à l'interface de l'expérience scolaire et de l'histoire familiale, s'inscrit dans une perspective de développement identitaire pour l'adolescent. Ainsi, PE met en avant l'espace de socialisation relatif au CFA et à l'entreprise comme point d'ancrage de construction de soi. Bien qu'il ait du mal à l'expliquer PE fait la différence avec la socialisation au sein du collègue et dans l'alternance CFA/entreprise.

Ca nous apprend la vie... comment ça se passe la vie en entreprise, en communauté... voilà... j'ai du mal à expliquer.../.... ben la vie en groupe... au collègue c'est pareil on vit en groupe mais c'est différent... heu... enfin moi j'ai l'impression que c'est différent, mais s'il faut pour les autres c'est pas du tout différent, c'est toujours pareil... mais moi ça m'a... j'ai l'impression que ça m'a changé, ça m'a apporté la maturité, la confiance en moi... ça m'a montré comment ça se passait le travail en entreprise, voilà... c'est ce que je voulais »

Les transformations liées à cette expérience scolaire, ne s'inscrivent-elles pas dans la socialisation au sein d'un milieu « populaire », partageant la valeur « travail » (Moreau, 2008) propre à la culture ouvrière et permettant une adhésion positive à ce mode de formation (Périer, 2008) ? De même, cette différence pointée avec le collègue ne trouve-t-elle pas une explication dans une possible « passe » pour PE, « passe » développementale à la fois symbolique et sociale

au cœur de l'expérience du préapprentissage, là où le collègue relevait d'une certaine « *injonction au changement radical* » (Rochex, 1995, p.259).

Le DIMA : « Rite culturel » du passage de l'enfance à « l'autre » monde des adultes

C'est dans ce sens, que l'orientation vers le préapprentissage prend valeur « d'instrument culturel » permettant la structuration d'un « projet de soi » adolescent, d'un point d'envol, d'exil. Comme le relate PE, il réside dans ce changement une libération « *ici on se sent plus libéré...* », voire un passage symbolique entre deux mondes ; l'enfance et l'âge adulte « *on est plus gamin, on est plus au collège, on appartient à un autre monde, on est dans le monde du travail* » permettant l'affirmation et la découverte de soi propres à l'adolescence. « *Avant j'osais pas, j'avais peur de faire une bêtise, je voulais le faire mais j'avais peur de faire une bêtise donc je le faisais pas et s'il faut c'est ça que je devais faire...* ».

C'est peut-être dans cette transformation entre expériences scolaire et familiale que PE a reconstruit cet « objet perdu » qu'il recherchait et qu'il symbolise à travers un signifiant lié aux rhétoriques modernes : « *la motivation* ». « *J'ai trouvé ce que je cherchais heu... la motivation et tout le reste...* ». Objet qui peut se lire comme un processus de personnalisation à l'interface des milieux de vie : la famille et l'école actualisé dans l'orientation vers le DIMA et étayant une autre question plus fondamentale celle du « *le devenir de soi* » du « *que dois-je être ?* » (Baudouin, 2007, p.35).

« *Ça m'a fait comprendre que j'étais plus le même, j'avais évolué, j'étais passé d'un collégien à un apprenti, quelqu'un qui a un travail, qui va toucher des sous et ça... ça motive...* »

8.2 Yannick et Julien : Collégiens recrutés dans le profil 2

8.2.1 Yannick : Rompre avec le collège et travailler au plus vite dans le bâtiment

(cf. annexe 4.3 tableau p.126-132)

« Tout le monde n'aime pas l'école »

Spécificité du contexte familial et particularité de Yannick

Yannick a 15 ans, il vit depuis peu chez sa mère *« je suis allé habiter chez ma mère »* qui est secrétaire médicale. Le père de Yannick travaille *« dans rien... chômeur »*, il est sans emploi depuis quelques temps mais il travaillait dans une grande entreprise de la région Toulousaine. Il a un frère qui comme lui a également été scolarisé au sein d'une MFR, puis a trouvé un apprentissage dans un centre équestre. C'est un adolescent qui a des activités sportives et sociales hors école *« rugby... après c'est sortir entre copains et faire de la moto... »*

- **Redoublement au CM1 et élève moyen au collège**

Yannick a intégré la MFR dans le courant du mois d'octobre lors de la date anniversaire de ses 15 ans, il était scolarisé en 4^{ème} dans un collège général. Il a redoublé le CM1, mais n'a pas évoqué ce redoublement lors de l'entretien. Durant sa scolarité au collège il décrit ses résultats comme moyens. *« J'étais en moyenne de 10 à peu près... »*

- **Une orientation positive construite sur le souhait de rompre avec le collège et de « travailler » par envie de s'en sortir**

Le DIMA : une démarche « personnelle »

Yannick a connu le DIMA au sein des MFR en début de 4^{ème}, par l'intermédiaire de son frère qui avait effectué un parcours similaire et un apprentissage dans un centre équestre. *« Mon frère qui était dans une autre MFR »*. L'orientation de Yannick s'inscrit dans une démarche active et personnelle tant sur le plan recherche d'information qu'au niveau administratif pour venir à la MFR *« C'est moi qui ai fait mes recherches sur internet et de mes recherches sur internet j'ai trouvé que je pouvais entrer ici et de suite j'ai appelé et j'ai fait les démarches »* malgré les remarques paternelles et une certaine solitude qu'il rencontre dans la mise en place de son projet scolaire.

« Parce que j'avais un père qui ne s'occupait pas trop on va dire.../... il me disait tu rentreras et après tu te démerdes... »

Yannick avait réfléchi à la possibilité d'autres orientations notamment en lycée professionnel ou en DIMA dans un CFA, mais il a souhaité venir à la MFR, désir motivé principalement pour les conditions de scolarisation proposées en MFR. *« Il y a avait les lycées professionnels, Lycée*

B, mais après il y a trop de monde dans ces lycées là ou dans ces CFA là je préférerais venir ici... ». Yannick avait préalablement un projet précis dans la maçonnerie en début d'année « C'était la maçonnerie déjà, maçonnerie rénovation ».

Le lien entre auto-évaluation et orientation

La genèse de l'orientation de son projet professionnel dans le bâtiment et dans un second temps vers le DIMA trouve son ancrage dans l'auto-évaluation de son cursus scolaire. *« J'étais en moyenne de 10 à peu près... et c'est à partir de là que j'ai vu que le bâtiment ça commençait à me plaire et tout ça et je suis venu en DIMA ».* Néanmoins, Yannick accorde d'autres mobiles à cette orientation, notamment le souhait de quitter le collège et de trouver un métier, qu'il lie également à ce qui nomme « l'envie ».

Quitter le collège : liberté et alternance

Le départ du collège et l'entrée en DIMA s'articule autour de plusieurs significations. D'une part, si Yannick était heureux de quitter le collège, cet état affectif trouve son origine dans l'idée d'une certaine liberté, d'un changement salutaire de rupture avec l'espace classe mais aussi dans son cadre de vie personnelle. *« J'étais heureux de quitter le collège... parce que ici je savais que j'allais être à l'internat, que j'allais être un peu plus libre et que j'allais pas être en classe pendant un an ».* Cette rupture avec l'école trouve son sens, en partie dans la perspective de l'alternance perçue comme un « espace de liberté », dans le contraste de la lourdeur des cours de type collège. Comme l'indique Yannick, pour lui l'idée d'aller en lycée professionnel était synonyme de réplique pédagogique du collège idée contribuant à octroyer du sens au DIMA : *« Je savais qu'on allait pas avoir de l'alternance. Des stages une semaine sur deux (au lycée professionnel) et que ça allait être à peu près pareil que le collège... ».*

Trouver un métier pour l'avenir et un contrat d'apprentissage au « plus vite »

Yannick accorde d'autres significations à son entrée en DIMA, notamment le fait de trouver un métier, un contrat d'apprentissage, qu'il signifie en terme d'urgence « *au plus vite* ». Trouver un métier, travailler, pour Yannick s'inscrit dans le domaine « besoin » mais également dans la nécessité de rupture avec les cours. Si la perspective d'orientation s'articule autour de mobiles utilitaire permettant de construire un avenir « *trouver un métier pour plus tard* », elle s'articule néanmoins à un besoin identitaire, une urgence d'existence « *plus vite je le trouvais mieux c'était pour moi* », voire une impasse dans le « ras-le-bol » des cours.

« Ben trouver mon métier pour plus tard et trouver un contrat d'apprentissage au plus vite (au plus vite... pourquoi ?) Parce que j'avais besoin de travailler, j'en avais marre de rester en cours, plus vite je le trouvais mieux c'était pour moi ».

« L'envie » : moteur d'une orientation située entre « dormir ou se lever »

Cette urgence peut également se lire dans l'affect qui sous-tend cette orientation et de la construction de l'avenir, contribuant à donner du sens. Yannick donne du sens à ce besoin de quitter l'école et de trouver un apprentissage à travers le terme « d'envie ». Cet « objet psychologique », porté par le désir, dont le sens ici ne peut être signifié, relève néanmoins d'une « soif » d'existence, qu'il situe entre « l'oubli de soi » et « l'envie de se lever », de « tenir debout » de vivre malgré les difficultés du réel « *la fatigue* ».

Si nous n'avons pas d'indicateur nous permettant de déduire les conditions d'existence de Yannick, nous pouvons néanmoins noter un contexte familial compliqué, le départ de chez sa mère, l'envie d'aller à l'internat, des relations complexes avec son père.

« L'envie... là y a tout qui y fait... c'est l'envie... sans l'envie on fait rien... c'est comme le matin si tu as pas envie de te lever... tu te lèves pas tu dors et tu t'oublies et voilà... tandis qu'avec l'envie tu te lèves et même si il y a la fatigue tu l'oublies et tu vas travailler... »

Dans le même sens, la valeur travail, mais également « le labeur », la « force de travail » construits au sein de la socialisation dans les classes populaires peuvent donner sens à cette « envie » décrite par Yannick. Ainsi, malgré les difficultés, la douleur, « l'envie » étayent son rapport au travail, son identité et par là-même le sens qu'il donne à l'entrée en DIMA.

« La dernière fois j'avais une tendinite de tout le bras... et avec la tendinite j'ai rien dit et je suis allé travailler... c'est comme le mal de dos... tandis qu'on a un stagiaire c'est une catastrophe il fait que se plaindre... lui on le voit qu'il a pas envie »

Nous pouvons noter des propos similaires dans ce rapport au travail, au labeur, mis en avant par Willis(1977)⁹¹. Nous retrouvons dans le propos de Joey la thématique de Yannick : se lever ou dormir qu'il attribue à l'envie, envie donnant sens à cette orientation construite dans l'histoire singulière du sujet au regard des différents milieux dans lesquels il se développe. Dans le même sens, le côté « éprouvant » lié au métier, constitue une valeur partagée au sein des classes populaires ou ouvrières sous-tendant un « éthos masculin » (Périer, 2008), est un élément mis en avant par Yannick : « *je suis à pas loin des 45 heures par semaine et on a des heures supplémentaires le soir et tout ça pour finir des chantiers donc heu... après c'est le métier... on peut rien y faire...* ». Accepter le destin, « fatum » qui trouve son sens dans le

⁹¹ Joey « *un boulot, il est jamais agréable pasqu'y faut se lever le matin et sortir alors qu'on pourrait rester au pieu.../...mais c'est à chacun de faire...de mettre ce côté désagréable de côté et de rendre la chose aussi agréable et marrante possible* » (Willis, 1977, p.186-187)

métier, dans « le faire » donnant par extension à « l'être » une structure identitaire construite dans l'histoire familiale pour Yannick.

- **Un élève dans l'impasse scolaire: entre histoire scolaire douloureuse et rupture « brutale » avec le collègue**

Un ras-le-bol généralisé : « j'aurais baissé les bras »

Yannick se définit comme un élève nerveux « *je suis assez nerveux et tout ça donc alors quand on me cherche et tout ça.../... je préfère rester dans une école où il y a moins de personne que là où il y en a plus* ». Ce collégien lie cette nervosité au fait d'être allé à la MFR, plutôt que dans d'autres structures où il y a beaucoup de monde. Il se décrit comme un élève qui était pas tellement heureux, mais qui avait des amis avec qui occuper son temps. « *(Tu te sentais heureux au collège ?) Non pas tellement... après j'avais des amis et tout ça... donc en pause, j'avais... j'avais des amis avec qui rester et tout ça* »

Il se signifie paradoxalement comme un élève qui faisait l'imbécile en cours ou dont l'attitude « calme » relevait du domaine de l'impossible soulignant par là-même une certaine impasse dans le fait de son attitude en cours. « *Pendant les cours soit il fallait que je fasse un peu l'imbécile soit il fallait que je reste calme et je savais que ça allait pas être possible* ».

Yannick se décrit comme un élève qui en avait « marre » qui n'en pouvait plus, qui « *allait baisser les bras* » relatant sa perception à travers le terme de misère. Ce ras-le-bol s'inscrit dans le fait de ne pas y arriver, d'avoir le sentiment qu'il n'aurait pas son brevet, (auto-évaluation du cursus) dénotant une certaine « démobilitation » pour le collègue en lien avec les mobiles de l'orientation vers le DIMA.

« *Là-bas c'est la misère... pour moi c'était la misère... ah oui... pas y arriver c'est la misère j'allais baisser les bras... mon brevet tout ça je l'aurais pas eu, j'aurais baissé les bras avant j'en aurais eu marre* ».

Un élève qui aimait les « entre classes » mais n'a jamais aimé aller à l'école

Yannick évoque le fait qu'il n'a jamais aimé aller à l'école que ce soit au primaire ou au collège. Le sens qu'il donne à l'école s'inscrit au cœur des interclasses et des récréations, des temps de liberté avec les amis avec néanmoins une préférence pour l'école primaire, qu'il met en lien avec une notion du temps définissant les espaces récréatifs plus longs et un écoulement du temps plus rapide.

« *À l'école primaire c'était pas pareil... non on avait les récréations plus longues, le temps passait plus vite, tandis qu'au collège les heures sont plus longues on a moins de pause... du coup c'était plus... au primaire...* »

Les derniers jours d'un collégien...

Yannick relate surtout les derniers moments de sa scolarité de collégien avant d'intégrer la MFR. Yannick semblait quelques fois adhérer à l'école, lorsqu'il s'agissait de « faire quelque chose ». « *Ça dépend des jours... si on fait rien si on fait quelque chose* ». Néanmoins dans les derniers temps de sa scolarité au collège « classique », il ne faisait plus grand-chose. Sa présence au collège semblait trouver un sens qu'à travers l'injonction, l'obligation scolaire à y être, pouvant s'apparenter pour lui à un « temps de peine », « à tirer » dans une « école pénitencier » à regarder les professeurs, mais avec la perception d'un possible futur à construire au sein du DIMA.

« Je savais que j'avais qu'un mois à tirer encore dans ce collège et que je venais ici après et du coup premier mois c'était la rigolade au collège je faisais pas grand-chose, je restais là et je regardais les profs et c'est tout j'écrivais plus rien, je savais que je partais et que je pouvais me rattraper ici plus tard alors... je me suis dit ça sert à rien de faire des efforts pour rien »

Yannick évoque des difficultés au collège dans les cours notamment dans le fait de rester assis, qui le rendait nerveux. « *Rester assis comme ça tous les jours tout le temps moi ça m'énervait* ». Il relate également les difficultés qu'il a eues dans les derniers temps au collège, avec une professeure, suite à l'éviction d'un cours. Evènement qui est « *parti en sucette* » et qui marque également la fin de sa scolarité de collégien. Cet évènement lui a valu une exclusion et un conseil de discipline « *j'ai eu un conseil de discipline et l'exclusion...* ». Si cet évènement arrivé en septembre, juste avant d'intégrer le DIMA, reste ponctuel, il s'inscrit néanmoins au cœur de l'histoire et l'expérience scolaire de Yannick et venant en ponctuer la fin, l'arrêt, à travers un acte symbolique (dont nous ne connaissons pas la nature) d'indiscipline à l'encontre d'un professeur. « *Par rapport à un professeur... il m'a cherché juste pendant un moment, et à un moment j'ai dit il va falloir que ça s'arrête* ». Si ce dernier moment marque l'arrêt de sa scolarité, ne marque-t-il pas également un acte de résistance, de refus « *va falloir que ça s'arrête* » d'un maintien dans une position aliénante construite dans l'expérience scolaire antérieure de Yannick ? Cet acte de « rébellion » symbolique s'inscrit à l'antichambre de la fin d'une histoire scolaire et le début d'une autre en DIMA, actant dans ce conflit un « projet d'être ».

- **Apprendre : entre « prouver au père » et constitution d'un « capital savoir » qui doit servir**

Etre capable : prouver au père

Dans le même sens, si la passion et l'envie d'apprendre dans les métiers du bâtiment, trouvent un point de structuration au cœur de sa famille, Yannick apprend également pour « démontrer » à un père « doutant » des capacités de son fils, qu'il peut y arriver. Ce rapport à l'apprendre s'inscrit au cœur de la structuration identitaire de Yannick, à travers la fierté d'avoir montré qu'il était « capable » notamment sur le plan scolaire.

« Il me disait que j'allais pas y arriver lui... mais rien que les notes j'ai eues les trimestres et tout ça j'ai augmenté de 7 points sur la moyenne comparé au collège où j'étais, rien que pour ça je suis fier déjà... de lui avoir montré que j'étais capable... »

« Alternance utilitariste »: lier matières générales et entreprise

A ce rapport à l'apprendre identitaire se structure un rapport au savoir utilitaire. Ainsi, pour Yannick apprendre doit servir, doit trouver un point d'ancrage dans l'espace du réel, du concret. Cette structuration du rapport à l'apprendre ne peut trouver un sens dans les apprentissages transmis à l'école. Pour Yannick, les matières prennent sens dans ce qu'elles offrent en termes de valeur « utilitaire » capitalisable.

« Mathématiques, Français, il y avait des choses je savais ça allait pas me servir... comme lire des livres toute la journée... et tout ça... Technologie, Physique un peu plus pour l'électricité de tant en tant... et après le reste ça sert pas à grand-chose... »

Si ce développement du rapport à l'apprendre ne trouve pas sens au sein du collège « classique » il trouve un sens pour Yannick au sein du DIMA à travers l'alternance dans la valeur utilitaire qu'il permet dans l'entreprise. Cette structuration met en perspective d'une part la perte de sens au collège et dans le même temps, l'adhésion au dispositif DIMA.

« J'apprends les bases et ce que j'apprends je m'en sers directement après en entreprise... tandis que ce que j'apprenais dans le collège... ce que j'apprenais ça rapportait pas forcément... »

- **Un élève qui privilégie les savoirs professionnels**

Le bâtiment : Une passion au cœur des préoccupations familiales et sociales

Yannick entretient avec l'acte d'apprendre une pluralité de rapport de sens, en interaction. D'une part pour ce pré apprenti, apprendre est une passion, notamment dans tout ce qui est relatif au bâtiment, à la maçonnerie « *ils m'ont appris à poser les plaques et depuis faire des murs... c'est une passion...* ». Cette passion liée au bâtiment et cette envie d'apprendre, la

maçonnerie mais également d'autres formes d'artisanat, s'est développée au sein de sa famille notamment dans le rapport à ses oncles, avec lesquels il a appris et touché au corps de métier. Ce rapport à l'apprendre personnalisant s'est développé dans sa relation avec ses oncles issus du côté « maternel » de sa famille. Si nous ne connaissons pas l'enjeu affectif et relationnel lié à ses oncles nous pouvons émettre l'hypothèse que cette socialisation familiale a contribué à la structuration de son rapport à l'avenir, mais également de son identité à travers la re-signification de cette histoire.

« Pour moi c'est devenu une passion après, parce que tous les dimanches et tout ça je vais chez mes oncles parce qu'ils ont fait... ils retapent des maisons et tout ça... et au fur à mesure que j'ai touché au corps de métier, j'ai touché les matériaux et tout ça et ben j'ai apprécié et depuis... c'est une passion »

- **Apprendre dans l'acte et dans une relation positive à autrui**

Apprendre c'est faire, retenir et apprendre

Pour Yannick *« apprendre c'est faire et retenir... et savoir reproduire si on apprend qu'on sait pas reproduire ça sert à rien »*. Toujours dans ce rapport utilitariste à l'acte d'apprendre, apprendre s'articule au « faire » pour être « reproduit » dans une autre situation sinon il n'y a pas d'intérêt.

Apprendre dans la discussion et dans une relation positive

Comme nous l'avons vu, Yannick privilégie les apprentissages « pratiques », pour lui, apprendre à l'école prend néanmoins un sens dans la discussion aux dépens de l'écrit. *« Apprendre à l'école c'est plus la discussion, parce que après écrire et tout ça... la discussion je pense qu'on retient plus qu'à l'écrit »*. Les apprentissages à l'extérieur, à l'air libre sont privilégiés et soutenus par l'idée de liberté, de non surveillance permanente comme les cours du collège.

« Pas être en intérieur et tout ça ça y fait.../... on sait qu'on n'est pas surveillé, on peut parler... on est... comme si on était libre mais pas faire ce qu'on veut... (libre...) parce que là en classe quand on a un professeur qui nous surveille tout le temps... »

La relation positive dans l'acte d'apprendre est importante pour « Yannick » d'une part dans la bonne entente, « la rigolade », évitant les souci *« je suis avec... dans une entreprise, vu qu'il y a un patron et un ouvrier... et vu que je m'entends avec le patron et l'ouvrier... on rigole on parle... du coup y a pas de souci »* mais également dans une relation duelle de proximité, dans le cas de Yannick valorisé par le statut de meilleur ouvrier de France en carrelage de son formateur principal. *« Avec le meilleur apprenti de France en carrelage... ça permet de mieux*

apprendre aussi après... parce que si dans les grandes boîtes de 100 et quelques ouvriers aussi on apprend rien, si ils sont là c'est comme des robots ». Nous retrouvons la thématique « du trop de monde » qui a conduit Yannick à éviter le lycée professionnel, le CFA et privilégier le DIMA en MFR. Enfin, dans cette relation privilégiée avec son maître de stage, Yannick évoque la pédagogie qu'il privilégie : « il me fait essayer, si il voit que j'arrive pas, il me réexplique les gestes, il m'apprend et après il me demande de poser et au fur et à mesure qu'il voit que j'y arrive il me laisse faire, il me laisse faire... ».

- **Une expérience positive du préapprentissage : entre revalorisation de soi et des notes**

Une expérience positive : moins d'élèves, plus d'attention, de meilleures notes

Pour Yannick, le préapprentissage a été plutôt positif. Il évoque quelques difficultés lors d'un second stage dans une entreprise, dans laquelle il s'est senti peu encadré par le « patron ». « *Il me laissait pas pratiquer et le patron... il était en retard sur la moitié de ses chantiers, on lui demandait de nous amener un outil...* ». Hormis cette expérience de stage, Yannick évoque la confidentialité des cours comme un élément positif, thématique qui revient souvent dans son expérience scolaire, celle du « trop de monde » qu'il lie avec sa « nervosité ». « *C'est mieux ici... déjà il y a qu'une classe on est moins d'élèves* ». Cette relation privilégiée avec les formateurs « *les professeurs, ils s'occupent plus de nous que quand il y a plus d'élèves* » ainsi qu'au sein de l'entreprise avec « l'ouvrier » lui a permis de retrouver un cadre propice à un nouveau départ. Si Yannick semble avoir renoué avec un certain plaisir d'apprendre, cette expérience lui a permis de restructurer une image d'élève positive, notamment à travers les retours évaluatifs qui ne sont finalement que rapport à l'Autre : « *je suis venu et j'ai remonté un moyenne de 16/17 alors que j'avais 10 à l'autre collègue* ».

- **Un rapport à l'avenir au cœur du processus de socialisation : entre famille et entreprise**

Fondation du « chantier » de soi : la famille

Si Yannick avait un projet en entrant en DIMA, ce projet s'est restructuré et modifié. En effet, Yannick n'a aucun membre de sa famille qui travaille dans le bâtiment, néanmoins, ce projet survenu « *depuis que j'ai 8 ans* », s'inscrit d'une part au sein de sa cellule familiale dans le rapport aux figures masculines incarnées par son père et son grand-père : « *j'ai essayé vers 8 ans, 9 ans chez mes grands-parents, mon père et mon grand-père venaient m'appeler pour faire quelques petits travaux avec lui* ».

Les stages : lieux d'identification et possible d'avenir

D'autre part, il est encouragé personnellement par son expérience des stages et des autres. « *C'est moi au fur et à mesure de voir des chantiers des gens qui travaillaient là, j'ai voulu essayer* ». Comme l'évoque Yannick, ce « *chemin depuis tout petit* » trouve son étayage au cœur des inter-significations entre sa socialisation première dans la cellule familiale et ses expériences de stage en entreprise contribuant au projet de soi. En effet, ce transfert de signification entre enfance et actuel, trouve des points d'ancrage à travers des modèles dans des « *personnes concrètes* » situées dans l'entourage professionnel de Yannick.

« *Quand on voit les ouvriers conduire les engins savoir faire des choses que nous on sait pas faire, ben ça veut... dans la tête on se dit toujours qu'on veut faire pareil qu'eux et si on peut y arriver ça serait bien... c'est pour ça que moi je veux faire... que j'ai eu toutes ces idées* ».

Du CAP à un soi futur d'entrepreneur

De même si le DIMA lui a servi de valider un projet, Yannick re-signifie à partir de son histoire personnelle cette expérience liée au dispositif DIMA, expérience s'inscrivant au cœur du processus de socialisation de l'adolescent. Par ailleurs, si Yannick souhaite continuer vers un « *CAP MBC, Maintenance Bâtiment Collectivité* » cette année lui a permis de développer d'autres projets dans le bâtiment « *effectuer le permis Mini-Pelle et peut être un autre CAP en zinguerie...* » mais également des projets « *sociaux* » « *peut être rentrer pompier volontaire* ».

Il évoque également des projections dans un futur plus lointain : « *plus tard vers les 35 ans ben... monter mon entreprise... dans la rénovation* ». Cette restructuration dans le rapport à l'avenir, notamment cette projection « *d'être patron* » est apparue en début d'année :

« *Ca c'est depuis le début de l'année, quand je vois mon patron artisan qui a lui c'est... ça lui est arrivé... si je peux rester ouvrier chez lui pour commencer pour apprendre plus et que... vu qu'il en connaît beaucoup, je préfère continuer à rester chez lui en tant qu'ouvrier à apprendre et après monter l'entreprise* ».

L'ensemble de ces projets dont l'espace temporel est signifié de 8 ans à 35 ans, permettent à Yannick d'une part de se resignifier son histoire et d'autre part, à partir de ce passé, signifier l'avenir en terme de statut (ouvrier, patron), architecture d'une construction de soi. Cette structuration de soi s'inscrit au cœur du processus de socialisation, d'une part dans sa famille (père grand père et oncle) mais également au cœur des chantiers, dans l'espace social qu'ont ouvert les stages (ouvrier, patron, formateur) tissant des réseaux de significations entre enfance et ici et maintenant.

- **L'ouverture des « possibles » de soi dans l'expérience du DIMA**

L'heure du changement : la liberté d'être au travail

Les changements identitaires opérés par l'expérience « scolaire » du DIMA s'articule pour Yannick à plusieurs niveaux :

D'une part Yannick semble s'être affranchi du collègue et des jours à « tirer » à travers l'ouverture d'un espace de liberté. *« Je me sens plus libre et plus dans le monde professionnel »*. Il évoque avoir acquis une certaine maturité qu'il lie aux épreuves du métier *« après la maturité dans la tête et tout ça sa change... parce que quand on touche au corps de métier il y a la fatigue »*. Ainsi, l'entrée dans ce « corps de métier » a provoqué des changements psychologiques et corporels, sculptant à la fois « corps et esprit ». *« Ben déjà dans la tête, on le ressent dans la tête et même physiquement on le voit... parce que physiquement on a la masse musculaire qui se fait, on voit qu'on grandit et même la perte de poids »*.

Fier d'y être arrivé : l'é-preuve de l'autre

D'autre part, Yannick a développé dans cette expérience un autre rapport à soi, sous-tendu par le jeu de miroir dans le rapport à l'autre. Yannick a prouvé qu'il pouvait réussir, là où il percevait un certain scepticisme de la part de ces proches sur une quelconque réussite. *« Ma famille et tout ça, croyaient plus que je pouvais y arriver et que c'était mort... quand tu voyais mes bulletins ça faisait quoi 2 ans que j'étais à 10 de moyenne »* mais également dans le rapport à son passé scolaire difficile et dans les choix qu'il a faits, passant de la misère *« c'était la misère... ah oui... pas y arriver c'est la misère »* au « pied de nez » et à la fierté adolescente qui peut se lire comme un affranchissement partiel de l'autre.

« Par rapport à l'autre collègue, qui me disait « oui tu veux partir, tu veux faire le malin... comme ça et tu vas pas y arriver »... ben juste pour ça je peux leur prouver que je peux y arriver et ce qu'ils ont dit ils pouvaient... la prochaine fois ils pourront se taire... c'est une fierté... ».

La différenciation paternelle

Enfin, ce « point d'où » (Lacadée, 2007), qu'est cette expérience, permettant la structuration identitaire de l'adolescent, voire l'exil, amène Yannick à évoquer un point de différenciation avec son père *« chômeur... (...) j'ai pas pris son chemin heureusement... parce que sinon »*. Si ce chemin pris par Yannick indique la nature des relations construites avec son père, voire d'autres enjeux « œdipiens » étayant le choix d'une route (Beaudoin, 2007), il met en perspective cet envol qu'est l'adolescence dans le choix d'un chemin symbolique, dans l'accroche d'un autre discours que celui des parents et de la doxa dominante du discours institutionnel. Dans cette forme de résistance à l'institution scolaire et à son père, Yannick a

trouvé un point d'ancrage, une « passe », dans le discours du monde du travail, de la culture ouvrière, de la valeur travail, relative à son histoire passée et ouvrant un avenir possible à travers des inter-significations singulières à la fois diachronique et synchronique.

8.2.2 Julien : Une orientation construite sur le dégoût des cours et la possibilité de tester une passion

(cf. annexe 4.4 tableau p.133-138)

« Libre dans le sens où plus tard quand on aura un travail peut être qu'on sera notre patron et il n'y aura pas quelqu'un au-dessus de nous pour nous infliger des trucs »

- **Spécificité du contexte familial et particularité de Julien**

Julien a 16 ans et il vit au domicile de ses parents. Son père est responsable départemental d'une structure d'insertion professionnelle et sa mère est commerciale. Le plus jeune au sein d'une fratrie de quatre, il est le seul à avoir un parcours en préapprentissage. En effet, son frère aîné a réalisé un BAC Audiovisuel puis est allé quelques temps à l'université « *mais ça a pas donné* » et est actuellement surveillant dans un établissement scolaire. Après un BAC STG sa sœur a intégré un BTS en alternance en commerce-vente et son autre frère est en BAC professionnel également dans la vente. Julien a des activités sociales et aime « *rester avec les copains* ». Il aime également faire du sport et jouer au Rugby, mais il a dû réduire ces activités sportives en raison de son entrée en DIMA. « *Avant je jouais au rugby... maintenant je peux plus* ».

- **Redoublement en primaire et mauvaise notes**

L'expérience scolaire de Julien est marquée par un redoublement à l'école primaire, en CM2 et porte une évaluation à son parcours scolaire comme plutôt mauvaise. « *J'avais souvent des mauvaises notes* ».

- **Une orientation positive centrée sur le souhait de rompre avec les cours et le collège et l'opportunité de tester une passion pour la pâtisserie**

Julien a connu le DIMA, par l'intermédiaire de son père lorsque il était en classe de 4^{ème}. De par sa profession (directeur d'une structure d'insertion professionnelle) son père connaissait le DIMA et a proposé à Julien cette orientation. Cette proposition « paternelle » trouve un sens dans le constat d'un fils rencontrant des difficultés scolaires « *on voit bien tu y arrives pas, il vaut mieux que tu partes sur ça* », qui n'aime pas l'école, mais également dans l'idée d'apprendre un métier, voire de commencer à être sérieux.

« Mon père m'a dit comme il voyait que ça se passait pas bien à l'école il m'a dit y a des dispositifs qui sont faits pour ceux qui n'aiment pas l'école, pour apprendre des métiers donc... si tu veux aller là-bas il faut que tu y ailles, plutôt que de rester un an de plus au collège, faire le con et tout ça... »

Une adhésion positive mais controversée au sein de la famille

Néanmoins ce choix co-construit avec ses parents, reste au sein de la famille un élément de controverse. En effet, si l'anticipation de la rupture avec les cours constituait un facteur de contentement pour Julien *« Oui... j'étais content... que d'aller en cours... »* sa mère semble s'être opposée, dans les premiers temps, à cette orientation mettant en avant le jeune âge de Julien pour entrer dans le monde du travail. En effet, la mère de Julien souhaitait qu'il intègre une 3^{ème} générale, afin de valider le Diplôme National du Brevet (DNB) ou encore qu'il intègre un Lycée professionnel. Néanmoins, le soutien maternel concernant l'entrée en DIMA est intervenu dans un second temps.

« Plus mon père que ma mère, parce que au début elle était pas d'accord elle disait que j'étais jeune pour aller travailler, après elle a vu que ça me plaisait plus que les cours, donc elle m'a plus soutenu... Elle aurait préféré que je fasse une troisième quand même... (Générale) oui générale... que j'aie un brevet après que je parte en apprentissage ou en BAC pro »

Un projet en pâtisserie

L'entrée sur le parcours DIMA s'inscrivait pour Julien autour du projet d'effectuer un apprentissage en pâtisserie et d'être pâtissier. *« Je voulais faire pâtisser à la base ».*

Pas un an de plus : entre auto-évaluation du cursus et risque d'exclusion

L'orientation vers le DIMA trouve son sens pour Julien dans l'auto-évaluation du cursus scolaire et dans le souhait de « rupture » avec le collège. *« J'avais pas envie de faire un an de plus... »*. Cette envie de ne pas faire un an de plus, Julien la lie avec le sentiment qu'il n'avait pas le niveau pour obtenir son brevet des collèges. *« Je savais que j'allais pas avoir mon brevet de tout façon... donc... /... Non, je savais que j'avais pas le niveau pour l'avoir »*. Nous pouvons noter que ce brevet, point d'impossible pour Julien, constituait un argument d'opposition maternelle lié à cette orientation. Par ailleurs, si cette envie de quitter le collège émerge lentement durant sa scolarité de collégien, ce n'est qu'à la fin de la 4^{ème} que Julien prend conscience qu'il ne faisait plus rien et que ce manque de travail pouvait l'entraîner vers l'exclusion scolaire. Ce questionnement trouve néanmoins son point d'émergence dans le reflet de l'Autre institutionnel, *« il y a pas besoin de toi »* et questionne fondamentalement le sens de la scolarité de Julien à travers cette question miroir : *Qu'est-ce que tu fais ici ? Est-ce ta place ?*

« *Je me posais des questions... mais bon c'est plus à la 4^{ème} .../... rester encore un an au collège et peut être au final se faire virer...et... (se faire virer...) ouais... au bout d'un moment, les profs ils peuvent dire tu glandes rien en classe heu... tu peux retourner chez toi, il y a pas besoin de toi... ».*

Du dégoût des cours à l'envie de travailler

Si Julien s'est orienté en DIMA pour entrer dans le monde du travail, « *Pour commencer à travailler* », d'autres significations s'articulent à ce souhait, notamment dans l'opposition qui existe entre cours, univers scolaire et le monde du travail. « *Aller travailler aller en cours... ça me plaisait pas... les profs tout ça, j'ai préféré aller au CFA* ». Pour Julien aller en cours reste synonyme d'ennui, d'inaction, de désintérêt pour l'écoute des cours et de la posture assise que demande cette configuration « *Être assis sur une chaise et écouter les profs c'est pas très passionnant* » et donne à partir de ce sentiment un sens « positif » pour le travail. « *Je préfère passer une semaine à travailler que d'aller... être assis sur une chaise toute la journée* ».

Tester une passion

De même, si les cours sont un dégoût pour Julien, le travail trouve un sens dans l'opportunité, la promesse qu'il offre d'assouvir une passion liée à son projet métier. Cette « transmutation psychique » qu'est le passage du dégoût à la passion trouve également une signification autour de l'investissement dans le travail relatif à la possibilité de tester cet objet d'idéal qu'est le métier de pâtissier. Le travail prend valeur dans le négatif photographique du cours, modalité de l'expérience scolaire, et permet de donner un sens à cette orientation.

« *Le dégoût des cours et se dire qu'on a une passion en gros et qu'on peut peut-être la faire maintenant...(c'est un passion...) oui... d'aller travailler foncer pour voir si ça donne ou pas* »

- **Un élève qui a les capacités mais qui a développé un rapport au collège en opposition avec les attentes scolaires marqué par des relations aux professeurs difficiles**

Des capacités scolaires mais pas l'envie de travailler, d'écouter les profs

Julien se décrit comme un élève travailleur « par envie », qui a les capacités, la « matière » pour réussir sa scolarité, mais dont l'exploitation de ce potentiel reste altérée. « *Quand j'avais envie de travailler... j'y arrivais quand même, les profs ils le disaient... si tu ne veux pas faire quoi... mais pourtant tu as les capacités* ». Julien se définit comme un collégien qui n'avait pas envie,

qui effectuait un travail rapide « *bâclé* », qui ne s'investissait pas dans sa scolarité ou dans le travail personnel. « *Sauf que j'avais pas envie... je bâclais mon travail... je faisais ça vite fait, quand je rentrais le soir j'avais pas envie de faire mes devoirs quoi* ». Si ce rapport à la scolarité pouvant être défini à travers « *Pas l'envie... de travailler d'apprendre d'écouter les profs* » s'est installé progressivement dans le parcours scolaire de Julien, il ne peut pas réellement mettre des significations à ce constat : « *(tu l'as liée à quoi cette « pas envie » ?) Je sais pas... non... du tout... c'est venu comme ça au fur et à mesure...* ».

Au fond de la classe

Par ailleurs, Julien se perçoit dans des coordonnées, à la fois géographique et de position scolaire « *au fond, dans les derniers de la classe* ». Il se définit comme un élève qui n'écoutait pas qui n'avait pas envie de comprendre, le plus loin possible du tableau noir. « *J'avais pas envie de comprendre, j'étais au fond* ». Cette « difficulté à écouter » durant son cursus scolaire au collège Julien la lie également au niveau scolaire, permettant le passage dans la classe supérieure. « *Parce que quand on a fait de la 6^{ème} à la 4^{ème} qu'on a pas trop écouté machin... on a pas le niveau pour le passer* ». Cette représentation de soi qu'évoque Julien, élève qui a des capacités, mais n'écoute pas voire refuse de comprendre, est à mettre en lien avec l'auto-évaluation du cursus et à son souhait de rupture avec le collège contribuant à donner un sens à son orientation.

La discipline : Toujours collé jamais viré

Pour aller plus loin, Julien se décrit également comme un élève qui n'était pas discipliné mais dont les sanctions ne sont jamais allées au-delà de l'heure de colle. « *Non pas... discipliné... /... Non après j'ai jamais eu de renvoi de tout ça... toujours des heures de colle, c'est jamais aller plus loin que des heures de colle* ». Cette image d'élève non discipliné s'articule principalement à la classe de 4^{ème} et décrit un élève qui dormait en cours, qui « *faisait le con* » et pouvait entrer en confrontation avec les professeurs. « *En 4^{ème} j'arrivais en cours je dormais et l'après-midi je faisais le con... je jetais des trucs... répondre aux profs... tout ça...* ». Cette représentation d'élève peut être mise en lien avec « le dégoût » de se rendre en cours mais également l'ennui qu'il ressentait en classe pouvant expliquant l'orientation mais également ce « comportement trouble ».

Le collège : Cours toujours... « Ça m'intéresse pas »

Si l'école primaire n'a pas présenté de problématique spécifique pour Julien « *au primaire ça allait, c'était cours normal...* », le collège ne semblait pas être conçu pour Julien « *le collège c'était pas fait pour moi* ». Néanmoins, l'émergence de son désintérêt pour les cours s'est construite peu à peu dans le parcours de Julien et c'est à partir de la 4^{ème} qu'il n'a plus aimé les

cours. « *En 6^{ème} ça allait, les journées ça allait... en 5^{ème} ça allait... après collège... heu... c'était pas trop ça... j'ai pas aimé les cours* ». L'envie de ne plus aller au collège trouve son sens pour Julien dans le fait de ne plus aimer les cours. Cette aversion pour les cours, le faisait quelques fois sécher des heures d'enseignement « *si je pouvais pas y aller j'y allais pas... (Tu feintais les cours) oui ça arrivait... ça arrivait... entre deux cours je suis plus là...* ».

Du sentiment d'abandon pédagogique au « spectre » du fond de classe

Les difficultés éprouvées lors de son expérience scolaire peuvent s'articuler autour de deux grandes thématiques : la relation avec les professeurs ainsi que le travail scolaire.

Concernant la relation avec les professeurs, Julien évoque d'une part un sentiment « d'abandon pédagogique » notamment pour les élèves du fond de la classe qui ne travaillent pas. « *Tu vas au fond de la classe et tu fais rien, tu t'en fous eux ils s'en foutent* ». D'autre part, il évoque des relations plus tendues entre professeurs et élèves qui ne travaillent pas correctement, faisant ainsi du « travail » le centre de la relation positive avec un professeur. « *Quand on travaille pas, ça se passe pas bien avec les profs généralement* ». Cette dimension des difficultés ressenties dans le rapport aux professeurs peut être mise en lien avec la représentation que Julien a développée au sein de l'institution scolaire, notamment dans le fait de « répondre aux profs » ou faire le « con ». Julien met en perspective le DIMA et le collège, évoquant un rapport différent avec les professeurs « *les profs ils sont plus attentionnés envers nous... bon les profs ils s'occupent beaucoup plus de nous déjà, ils sont plus concentrés sur nous* » rapport positif dont la genèse s'inscrit dans les effectifs réduits des classe de DIMA. « *Parce que on est moins nombreux aussi par classe, ils sont plus attentifs par rapport à nous qu'au collège... au collège on fait rien...* ». Cette relation « privilégiée » dans le rapport pédagogique semble importante et propice à la mise en travail de Julien « *ça donne plus envie de travailler qu'un prof qui te donne une fiche et démerde toi avec la fiche...* ».

Difficulté dans le travail scolaire

D'autre part Julien évoque des difficultés dans le travail scolaire notamment dans les cours généraux « *Les cours, travailler... (Quel genre de cours ?) Français, math.../... techno* ».

- **Un élève qui apprend pour « connaître » le monde et pour ne pas être sous le pouvoir des autres**

La « Phylogénèse » du savoir : du passé au nouveau

Julien entretient un rapport singulier à l'apprendre s'inter-structurant autour de dimensions personnalisantes, utilitaires et sociales de l'apprendre. Pour Julien, l'acte d'apprendre trouve son sens dans la « connaissance », la découverte de nouvelles choses « *Connaitre... (Des*

choses... nouvelles » mais également des choses liées au monde, à l'histoire et à l'évolution de l'espèce humaine « *notre monde, comment ça allait au fur et à mesure des années* ».

Etre libre pas sous le pouvoir de l'autre : du collégien au patron

Par ailleurs, si Julien évoque un certain rapport au savoir utilitaire à travers l'apprentissage des bases « *il faut apprendre le français pour savoir écrire tout ça bien, les maths pour compter...* ». Ce rapport se noue à une relation personnalisante à l'apprendre qui trouve son sens dans le fait de ne « *pas être inculte en fait... pour savoir se débrouiller tout seul* ». L'apprentissage des bases prend valeur dans ce qu'elles peuvent apporter pour « l'être », l'autonomie, la « débrouille » qui au-delà évoque une certaine « existence » dans le rapport à l'autre. Pour aller plus loin, apprendre pour Julien représente l'idée d'une certaine « liberté » qui pourrait s'apparenter à un rapport social à l'apprendre Charlot (1997), un rapport au pouvoir. En effet, l'acte d'apprendre, le savoir, prend valeur d'objet de « lutte » permettant de s'extraire d'un rapport de pouvoir entre les individus « *pas être comment dire... sous le pouvoir des autres... être libre* » évitant dans ce sens que les actes réalisés soit « infligés » sous le dictat de l'autre « *parce qu'on voit dans des pays, ils apprennent pas mais on leur fait ce qu'on veut leur faire faire, on leur dit un truc ils vont le faire* ». Cette notion de liberté s'inscrit dans des inter significations entre rapport à l'avenir, idéal de soi, et le fait d'avoir et d'apprendre un travail.

« *(Libre dans quel sens ?(...) à l'école est-ce que tu te sens libre ?) Non... non libre dans le sens où plus tard quand on aura un travail peut être qu'on sera notre patron et il n'y aura pas quelqu'un au-dessus de nous pour nous infliger des trucs...* ».

La réponse à cette question et la « définition » d'être libre (dimension personnalisante), ne trouve-elle pas son sens dans l'ici et maintenant (apprendre un travail) et rapport à l'avenir (être patron) perspective future qui étaye également « l'idéal du moi » adolescent, permettant de rompre avec l'aliénation symbolique « infligée » par l'Autre scolaire (Rapport à l'autre) ?

A cette structuration du versant identitaire de l'apprendre s'articule également un rapport utilitariste axé sur la perspective d'entrée en apprentissage, qui pour Julien reste sélective et basée sur le travail.

« *C'est ça parce qu'au bout on va faire un apprentissage... donc heu... ils nous l'ont dit les profs, si on voit que cette année vous faites rien, si il faut l'année prochaine on vous dira non parce que les places elles sont limitées...* »

- **Un élève qui valorise les savoirs sportif, artistique, historique ainsi que la pratique culinaire**

Le sport, l'art et l'histoire

Lorsqu'il était au collège, Julien aimait et prenait plaisir à apprendre particulièrement en cours de sport « *Le sport surtout* » mais également dans certaines matières artistiques « *Quand j'allais au collège... sport, dessin, musique...* ». Par ailleurs, Julien évoque qu'il aimait également apprendre l'histoire. « *Histoire ça allait* ». Cet intérêt pour les cours et les connaissances en histoire sont à mettre en lien avec la dimension personnalisante du rapport à l'apprendre, liée à la connaissance de l'évolution, au développement du monde « *comment ça allait au fur et à mesure des années* ». Julien évoque également les matières qu'il n'aimait pas au collège, qui sont en lien avec les matières dans lesquelles il rencontrait des difficultés. « *Français... maths techno* ».

Travailler la cuisine

Par ailleurs, même si il semble difficile à Julien « d'explicitier » ce qu'il aime apprendre dans l'acte « pratique », il mentionne néanmoins prendre plaisir à travailler et apprendre sur son lieu de travail notamment dans la diversité des apprentissages que permet la cuisine (métier de son choix) par rapport à la pâtisserie (premier projet). Ainsi Julien aime « *travailler... les sauces tout ça... y a beaucoup plus de choses qu'en pâtisserie, on fait pas que des gâteaux, parce qu'on fait des gâteaux aussi... y a un pâtissier... mais on fait aussi des plats... des entrées...* ».

- **Un élève qui rejette les « cours en classe » pour apprendre et privilégie la pédagogie de l'alternance**

Les cours c'est l'ennui

Julien n'aime pas apprendre en cours, qui sont synonymes d'ennui, de redondance, de répétition. La configuration « classe » reste pour Julien un lieu d'inactivité, lié à l'écoute passive, contrairement aux stages, liés à l'acte, dans lesquels il a la possibilité d'être actif. Ce rapport à la classe « ennuyeux » développé par Julien est à mettre en lien avec la définition d'élève qu'il s'est construite « *répondre au prof, faire le con* ».

« *C'est ennuyeux de rester en cours... y a quelqu'un qui nous parle, il parle à un ensemble de personnes ce n'est pas... (c'est quoi qui t'ennuie) c'est d'entendre toujours la personne parler,*

parler, parler, parler... ben on fait rien on est inactif en cours... à part écrire on fait pas grand-chose... (Et en stage...) On est actif... on travaille... »

Ainsi, pour Julien être en cours c'est entendre un discours « *la personne parler, parler, parler, parler* », une élocution mécanique dont le savoir symbolique ne peut être entendu, sauf lorsque son oreille se rend perméable au savoir comme en cours d'histoire.

Les cours en alternance un espace de « pause socialisante »

A cette configuration passive et ennuyeuse que sont les cours au collège, Julien met en perspective « l'alternance » et l'allègement qu'elle permet notamment dans les cours. « *Je préfère... que t'as les quatre semaines dans le mois être à l'école... que deux semaines des fois... deux semaines de cours... trois semaines de stage une semaine de cours... c'est mieux* ». Par ailleurs, Julien est conscient que l'apprentissage comprend des cours en classe il constitue pour lui non un point de passivité mais une « pause » au milieu du travail en entreprise. « *C'est mieux parce que ça nous fait une semaine de pause* » Même si Julien stipule « *ça nous fait une semaine où on a pas besoin de bosser, on va en cours quoi* », mettant toujours en perspective une relation avec « rien faire et cours » l'idée que les cours représentent un espace de pause lui semble attrayante « *ça fait une pause et c'est bien* ». Dans le même sens, les cours trouvent un sens dans l'espace de socialisation et de récréation qu'ils constituent pour ces adolescents et dans la rupture avec l'espace de l'entreprise, univers adulte par essence.

« Du coup on est avec tous nos copains parce que ça nous fait une semaine où on est en pause on n'est pas à aller au travail »

- **Un élève qui préfère apprendre en pratiquant et privilégie le rapport à l'autre pour apprendre**

La pratique et l'observation pour apprendre

Julien évoque, non sans difficulté, une préférence pour la pratique qui donne du sens à l'adhésion au DIMA, dans le contraste des cours. La perspective de l'apprentissage reste mise en lien avec l'idée des cours de cuisine « *La pratique (et les matières générales ?) Non pas tellement.../... après je sais que je vais avoir des cours de cuisine... de la pratique...* ».

Dans le même sens, Julien relate sa préférence pour apprendre en entreprise notamment parce qu'il apprend différemment à travers l'observation des gestes lui permettant de progressivement, dans la répétition de ces derniers, arriver à les maîtriser.

« Parce que j'ai quelqu'un derrière moi qui m'explique comment je dois faire correctement, puis après je le fais je le mets en pratique.../... ils me montraient à chaque fois... ils montrent...

chaque fois, chaque fois, chaque fois on me montre pour que je connaisse le geste... et à la fin on maîtrise ».

- **Le DIMA : entre difficultés de l'expérience des stages et remobilisation dans les apprentissages en classe**

Les stages : entre difficultés physique, sociale et « politique »

Julien exprime deux axes de difficultés dans son expérience du préapprentissage notamment dans la « mise en stage » qui s'articule d'une part à la difficulté « physique » des stages et d'autre part à la rupture sociale qu'ils peuvent constituer dans l'espace relationnel.

Ainsi, Julien a éprouvé des difficultés pour se lever notamment dans le premier stage effectué en pâtisserie « *en stage de pâtisserie... c'était plus dur... se lever tous les matins à 5 heures pour aller travailler... ça c'était dur* ». A cette difficulté du métier s'ajoute la perte d'un espace de socialisation « *le weekend rester avec les amis parce qu'on travaille le dimanche* » dont l'activité réalisée en stage ne permet pas « d'injecter » un sens qui pourrait être un soutien à ce manque : « *aller là-bas, s'habiller et faire la plonge directement... c'est pas ce qui donne le plus envie de retourner au travail le lendemain* ». De même, l'endurance physique et le rythme que demandent le travail sur le lieu de stage a induit pour Julien de revoir à la baisse ses activités sportives « *quand on rentre du travail on a pas forcément envie d'aller courir, alors que quand on rentre de cours on peut y aller* »

Julien a répété cette activité « plonge » 6 mois avant d'abandonner la pâtisserie, mettant en perspective une inadéquation entre désir du jeune et modalité d'accueil en entreprise. « *Mais j'avais envie de voir si il allait commencer à me faire travailler... tout ça voir que je restais longtemps... parce que 6 mois à faire la plonge c'est long* ». Cette activité répétitive, qui pour Julien ne faisait pas sens avec le travail de pâtissier, l'a conduit à changer d'entreprise « *j'ai vu qu'il me faisait par travailler et... donc... j'ai décidé de changer, j'ai trouvé une meilleure entreprise* ».

Par ailleurs, Julien évoque d'autres problématiques notamment dans le discours de son maître de stage en opposition avec les positions politiques et éthiques de Julien. « *le patron... il était raciste tout ça donc... entendre des trucs sur les arabes et sur les noirs... c'était pas...* ». Élément politique qui a entraîné une certaine distance dans la relation avec son maître de stage et contribué au désir de changer d'entreprise

Le retour de l'envie

Si Julien estime être « *mieux qu'au collège quoi* », ce changement de contexte scolaire a entraîné des changements pour Julien notamment dans « l'envie » d'apprendre mais également de renouer avec un contexte de scolarisation « *Plus l'envie... c'est tout.../... d'apprendre d'aller à l'école* ». Cette envie est également liée au contexte et la sollicitation dans l'ici et maintenant que demande le travail : « *plus envie... quand on est au travail après on est plus motivé pour travailler* ».

Le retour de la confiance et de l'écoute

Julien évoque également qu'il est plus en confiance qu'au collège qu'il met en lien avec le fait qu'il se sent en « réussite » dans les apprentissages, notamment la ré-explications « des bases » « *Plus en confiance qu'au collège... parce que au collège heu... j'y arrivais pas... là on revoit les base avec les profs qui nous réexpliquent tout heu... c'est cool...* ». Dans le même sens, Julien « écoute » fait « attention » durant les cours, même s'il évoque faire toujours un peu « le con », contrairement au collège où il n'écoutait pas, il n'avait envie de comprendre.

« *Je travaille plus qu'au collège... j'écoute... voilà... je fais toujours un peu le con mais un peu moins... beaucoup moins... beaucoup moins qu'au collège... en cours on écoute plus, on fait plus attention que quand on était au collège* »

- **La construction d'un avenir professionnel structuré au cœur de l'histoire familiale : entre grand-père et père**

Le métier : Entre histoire familiale et lieu de stage

Si lors de l'entrée en DIMA le projet de Julien était d'être pâtissier il avait d'autres idées notamment dans les métiers de bouche.

« *Je savais que ce qui me plaisait le plus c'était dans la cuisine et tout ça... donc c'est plus facile à... parce que depuis tout petit je voulais ça soit boulanger, soit pâtissier ou soit cuisinier* »

De l'enfance au grand-père

Le métier de pâtissier à l'instar de la Madeleine de Proust, est lié à l'enfance de Julien « *Depuis tout petit... la pâtisserie... tout le monde connaît la pâtisserie* ». Julien évoque également un grand père, qu'il connaît, et qui a fait un apprentissage en pâtisserie lors de sa jeunesse mais qu'il ne lie pas forcément avec son propre choix « *Mon grand-père avant il avait fait pâtissier mais bon c'était y a longtemps.../... il m'en parle mais bon... mais c'est pas ça qui m'a plus donné envie de faire ce métier* ».

L'initiation paternelle à la « bonne bouffe »

Néanmoins, ce qui a donné envie à Julien de devenir pâtissier s'inscrit dans la relation avec son père, dans le goût paternel pour la « bonne bouffe » mais également l'initiation et la découverte, lorsqu'il était enfant, de pâtisseries, ou de chocolatiers réputés. « *Mais après mon père il aime beaucoup la bonne bouffe, des trucs comme ça... donc j'allais chez Pillon à Toulouse voir les beaux trucs... ça ça m'a donné plus envie... ça ça m'a donné envie* ». Cette projection « d'être pâtissier » trouve des significations et re-significations à travers l'histoire familiale de Julien, (grand-père, père) lui permettant de nouer passé, actuel et futur, sous-tendu par les changements opérés par l'orientation. Nous pouvons également noter que son père est le point d'origine de l'orientation.

De la pâtisserie à la cuisine : un choix contextuel

Néanmoins, la difficulté du métier de pâtissier, les conditions de stages difficiles dans la relation au maître de stage et dans le travail proposé qui pourrait se résumer à « *j'arrivais là-bas je faisais la plonge et... je faisais la plonge* » ont conduit Julien à faire le choix de la cuisine. Il est à noter que ce choix reste lié aux conditions d'accueil sur le lieu de stage « *j'ai trouvé un autre patron et ça allait mieux... (en cuisine ?) Oui en cuisine* ». Dans ce nouveau lieu de stage, Julien a trouvé le métier de cuisinier plus actif et passionnant « *ça me plaît plus... plus passionnant... plus de choses à faire donc* ». De ce point de vue, le lieu de stage semble avoir contribué au choix du métier « *le stage de cuisine j'ai préféré... du coup... j'ai trouvé ça mieux* ». Si nous pouvons penser que les conditions de stage peuvent influencer le choix du métier, Julien articule également ce métier à un membre de sa famille « *j'ai mon oncle qui est cuisinier* » et les modalités d'apprentissage à son grand père « *Oui mon oncle il a fait cuisine et mon grand-père il a fait un an d'apprentissage* ». De ce point de vue, Julien « tisse » un réseau de significations qui sont autant de points d'ancrage culturel et historique permettant, en partie, de trouver un sens à l'aventure DIMA.

- **Construction de l'avenir : Continuer les études tout en valorisant l'expérience et la valeur monétaire offerte par la perspective de l'apprentissage**

Le retour du sens perdu

Ce changement de contexte scolaire, a également restructuré le rapport à l'avenir de Julien contribuant à l'adhésion à l'apprentissage. Comme l'évoque Julien là où le collège semblait une succession d'étape dénuée de sens « *j'aillais au collège au jour le jour* » l'entrée en DIMA lui a « *ouvert des portes* » dont le sens s'articule à une perspective utilitaire.

La valeur de l'expérience pour l'avenir

D'une part Julien évoque l'avantage de l'expérience professionnelle lors de l'entrée sur le marché du travail, contrairement aux autres diplômés. *"Y en a ils auront aucune expérience dans le métier... et nous on va arriver on saura déjà faire plus de choses qu'eux... on aura plus de chance d'être dans les 1^{ers} que les autres »* D'autres modes d'adhésion sont mis en perspective par Julien, comme « apprendre un métier », mais également l'argent *« je vais commencer à être payé donc... 350 euros »* argent qu'il perçoit non pas comme une nécessité mais plus comme de l'argent de poche *« on n'a pas besoin de payer de facture donc... c'est notre argent de poche »*.

Continuer les études et être payé

Par ailleurs, l'apprentissage reste pour Julien une porte pour continuer ses études et avoir un Bac *« Toute façon le BAC c'est quelque chose qu'il faut avoir »* dont il met les étapes et les possibles en perspective *« un CAP ça va pas suffire... faire apprentissage puis BAC pro alternance... et maîtrise... on peut rester au CFA ou changer... aller dans un meilleur lycée... »* Ainsi, Julien donne du sens à son entrée en DIMA et aux perspectives utilitaires qu'elle ouvre pour l'avenir *« savoir qu'on pouvait faire des choses derrière... commencer à apprendre un métier... gagner de l'argent... et continuer après... tout le temps... on sera payé tout au long de nos études nous alors... ça c'est bien »* avec néanmoins le projet de *« monter mon entreprise si c'est possible »* à mettre néanmoins en lien avec le statut de « patron » au cœur d'un rapport à l'apprendre personnalisant.

- **Le DIMA une expérience de transformation de soi : l'épreuve de la réalité du travail comme architecture de soi**

Plus responsable

Si Julien a des difficultés à exprimer et voir les changements liés au passage de collégien à pré apprentis *« Ben parce que nous on le voit pas tellement ... on y va quoi... y a pas tellement de changement... si on sent la différence que quand on était au collège... »*, il se définit comme plus *« plus ou moins » « responsable »*. Cette responsabilité, il la met en perspective avec les élèves, son ancien statut de collégien et les différences qui émanent de l'orientation, ouvrant sur deux espaces de socialisation différents ; eux et nous, le collégien « frivole » et le travailleur fatigué.

« Tous ceux qui sont au collège, ben y sont au collège, ils sont pas... ils sont pas dans la même chose que nous... nous quand on a travaillé... eux ils ont envie de sortir... quand on a fini de

travailler on n'a pas envie... et après ouais... j'ai plus de copains qui travaillent que de copains qui sont en cours normal ».

Contrainte du monde adulte et personnalisation

Julien évoque également que cette expérience du préapprentissage, l'a fait murir, l'a responsabilisé « *on est plus mûr... que ceux qui sont au collège... on est plus responsable qu'eux... on a compris qu'il fallait arrêter de faire l'idiot et de travailler* ». Ce changement a contribué à une prise de conscience relative à la rencontre avec la réalité du travail et ses contraintes, à son rythme et aux difficultés de l'univers professionnel du monde adulte.

« Quand on commence à travailler on voit la réalité... ben parce que on est au collège on fait rien... on est au collège... quand on travaille on voit ce que... par exemple ce que ma mère fait ou que vous faites... se lever tous les matins, aller au travail rentrer le soir et voilà... ».

Malgré cette difficulté, le DIMA a constitué pour Julien « une passe » entre l'enfance liée à la scolarisation au collège et l'univers adulte lié au monde du travail, pouvant constituer une injonction à grandir, à murir.

« Plus dur que le collège quand même... mais après c'est mieux... moi je préfère ça que d'aller au collège... quoi... collège... c'est pas ça... ».

Au-delà des difficultés liées à la socialisation dans l'entreprise pour des jeunes de 16 ans, l'orientation vers le DIMA a constitué pour Julien un point d'où, permettant le « projet de soi » adolescent, au regard des significations entre les différents milieux de vie (famille et école) ainsi que dans les différents espaces temporels (histoire et futur).

8.3 Chloé et Geoffrey : Collégiens recrutés dans le profil 3

8.3.1 Chloé : Une orientation non souhaitée mais étayée par le souci de ne pas rater sa vie

(cf. annexe 4.5 tableau p.139-145)

« Je le referai pas... le parcours scolaire du primaire en collège... y a rien qui me donnerait envie de le refaire »

- **Spécificité du contexte familial et particularité de Chloé**

Chloé à 16 ans lors du passage de l'entretien. Elle était scolarisée sur le DIMA au sein d'un CFA et a abandonné le dispositif après les vacances de février. Chloé vit chez sa mère. Néanmoins, cette configuration familiale est récente et ce n'est qu'à partir de la 3^{ème} qu'elle est venue habiter chez sa mère. Avant cela elle vivait chez son père mais des « histoires » l'ont contrainte à revenir au domicile de sa mère. *« En 4^{ème} j'étais chez mon père et je suis revenue en 3^{ème} parce que avec mon père ça n'allait plus et après voilà y a eu des histoires avec mon père »*. Elle a deux frères dont un qui *« a fait CAP menuiserie je crois »* ainsi qu'un cousin qui a effectué un CAP en peinture en apprentissage. En dehors de l'école, elle évoque aimer être avec ses amies. *« J'ai deux trois amies et voilà mais je les vois en dehors »*.

- **Pas de redoublement mais une chute des notes en 3^{ème}**

Chloé n'a jamais redoublé et était scolarisée l'année précédente dans une 3^{ème} générale « relais » avec des horaires aménagés. *« Le collège, il m'avait fixé des dates, c'est à dire que j'allais en cours le lundi, le mercredi et le vendredi, et le mardi et le jeudi j'y allais pas »*. Son cursus scolaire est marqué par une baisse des notes passant de la moyenne en 6^{ème} à 1 en fin de 3^{ème}. *« Après 6^{ème} ça allait, j'avais 12 de moyenne, mais pour moi c'était bien après 5^{ème} 10, 4^{ème} 8 et 3^{ème} 1. »*.

- **Une orientation « proposition » non souhaitée mais construite sur l'idée de trouver un métier pour ne pas rater sa vie**

D'une orientation non souhaitée à l'abandon en Février

Chloé a connu le DIMA par l'intermédiaire d'une responsable de son collège *« C'est la principale heu... la sous directrice »* qui l'a rencontrée pour lui proposer la classe de préapprentissage. Au même titre que la proposition de la 3^{ème} aménagée, la proposition institutionnelle de l'orientation en DIMA est à mettre en perspective avec des difficultés scolaires *« Comme ça n'allait plus, elle est venue me voir et elle m'a dit si tu veux on a un dispositif relais... non j'étais au dispositif relais, et après elle m'a mis au DIMA... elle m'a dit*

si ça t'intéresse, m'a mère ça l'a intéressée ». Si la mère de Chloé a adhéré à cette orientation, la collégienne n'était pas intéressée par cette perspective. « *Pas du tout. A la base je ne voulais pas y aller moi.../.... au début je voulais pas trop puis on m'a dit, allez, que c'était pas mal et tout... et j'ai dit vas-y !* ». Si Chloé avait réfléchi à une autre orientation « *Peut-être un Bac pro commerce* » et avait donné un avis plutôt défavorable pour le DIMA, elle a néanmoins intégré la formation en septembre suite à des « *pourparlers* » « *Après quand on m'a expliqué, je me suis dit ce n'est pas trop mal... en fait...* ». Ainsi, si la mère de Chloé a adhéré à cette proposition institutionnelle elle a également soutenu sa fille, lorsqu'elle a souhaité quitter le DIMA après les vacances de février « *Au début elle voulait que j'y aille et après j'ai voulu arrêté. J'ai arrêté aux vacances de février* ».

Chloé n'avait pas réellement de projet professionnel lors de cette orientation mais plutôt une vague idée pour la vente « *Je sais pas... je n'avais pas de métier. Plus la vente après* ».

Une orientation « proposition » : le discours de l'autre.

L'orientation s'articule autour d'un « *injonction* » acceptée par Chloé qui émane d'une part de l'institution et qui est soutenue par sa mère, s'articulant à la question : « *Qu'est-ce que tu vas faire ?* » Cette question s'inscrit d'une part dans le constat des difficultés scolaires de Chloé, et d'autre part dans l'incertitude de l'avenir, dans le fait qu'elle ne savait pas quoi faire « *au collège et ça allait pas du tout et du coup ils m'ont dit d'aller au DIMA, parce que je ne savais pas ce que je voulais faire et tout encore* ». A ce « *pousse à faire* », l'orientation trouve également un sens dans l'appui du discours maternel notamment dans le fait que cette orientation va permettre à Chloé d'être moins en cours « *Parce qu'elle savait très bien que les cours ça me plaisait plus et que voilà elle m'a dit pourquoi pas tu as un peu de cours* ». Si les deux discours institutionnel et maternel sont des tentatives à la fois d'intégration à travers le projet personnel et de soutien familial, Chloé s'appuie également sur les dires « *prémonitoires* » d'un camarade ayant l'expérience du DIMA: « *J'ai un ami sur M mais il était plus au collège, il y avait déjà été.../... il m'avait dit que ça allait vite me saouler il m'a dit franchement moi ça m'a saoulé* ».

Le travail : entre peur de rien faire et l'impossibilité du collègue

A ces discours d'autrui se greffe également un sens dans l'aspect utilitaire, relatif à l'objectif du DIMA. D'une part Chloé était intéressée pour faire des stages « *ça pouvait m'aider pour faire plusieurs stages* » lui permettant de répondre aux inquiétudes institutionnelles et familiales dans le fait qu'éventuellement le DIMA lui offrirait la perspective de trouver un métier « *le fait de trouver peut être... que ça pouvait m'aider à trouver un métier...* ». Par

ailleurs, Chloé ne souhaitait plus retourner au collège et ne souhaitait rester chez elle à ne rien faire : « *j'ai pas envie de rester tout le temps chez moi non plus parce que ça m'énerve au bout d'un moment de rien faire et d'être.../... j'ai peur de rien faire* ». Cette perspective, voire double impasse, particulièrement sous-tendue par l'impossible que représente le retour au collège, permettent à Chloé de trouver du sens à cette orientation dans la perspective du travail. « *On me dirait tu y retournes ou tu vas travailler, je vais travailler direct.../... je veux pas retourner au collège.../... je veux travailler* ».

Ne pas rater sa vie

Si le sens que donne Chloé à l'orientation reste externalisé et utilitaire, il s'articule également à une perspective personnalisante. Ce changement reste perçu par Chloé comme un nouveau départ, une occasion de reconstruire quelque chose de se « remettre bien » « *Quand je suis partie en DIMA je me suis dit ça y est, cette année je vais bien je vais me remettre bien et tout* ». L'entrée en DIMA prend une valeur plus globale de ne pas rater sa vie, de faire quelque chose, ne pas être un « sans diplôme » de ne pas être un « cas social ». « *Je veux... pas rater ma vie en fait... rien faire... sans diplôme... cas soc quoi* » Le diplôme, l'utilité de cette formation, le travail qui en découle, s'inter-structurent autour d'une perspective identitaire, sociale et temporelle: « ne pas rater sa vie ».

- **Un rapport à l'institution scolaire et à soi se transformant d'une affiliation vers une opposition au fil d'une expérience scolaire marquée par des difficultés personnelles et scolaires**

Du travail à l'exclusion scolaire

Dans les premiers moments de sa scolarité au collège, Chloé se décrit comme une élève travailleuse, qui aimait apprendre et était bien en cours, mais qui, de façon progressive, est passée de l'intégration du savoir en cours à l'exclusion des cours. « *Au début j'apprenais et tout j'étais trop bien en cours... mais après ils me renvoyaient de cours... je faisais la con après* ». Cette perspective n'est pas sans lien avec l'auto-évaluation du cursus qui s'inscrit dans cette même « descente ».

De l'incompréhension à l'énervement

Si Chloé se décrit comme une élève qui aimait rire « *Je rigolais bien d'abord* » au collège, elle évoque beaucoup d'affects, passant de l'énervement au « vide émotionnel », liés principalement au fait qu'elle avait des difficultés pour comprendre les cours. Chloé se décrit comme une élève qui dans un premier temps s'énervait si elle ne comprenait pas les cours « *tellement que je comprenais pas ça m'énervait* », ou encore évoque un mal être « *j'étais pas*

bien de pas comprendre ». Dans cette continuité, à mettre en lien avec son comportement (exclusion des cours) mais également son travail (baisse des notes), Chloé relate avoir lâché prise à la fin de son parcours de collégienne « *ils m'expliquaient mais je comprenais toujours pas... à la fin je pétais... je lâchais prise* ». Enfin, dans cette « descente » Chloé ne ressentait plus rien vis-à-vis de son travail et de ses notes : « *Franchement rien... par exemple je faisais une interro j'avais un zéro ça me faisait rien et c'est comme si j'avais un 20* ».

L'école c'est important oui et non

Pour Chloé, l'école reste relativement importante pour apprendre les bases, mais l'école ce n'est pas la vie, voire elle s'inscrit dans un non-sens avec le monde du travail et ne peut offrir les promesses que le travail scolaire, les diplômes, devraient permettre dans le passage entre espace scolaire et espace social. « *C'est important oui et non... je trouve pas que l'école c'est important ça t'apprend les bases... mais après ils s'en foutent... ils ont fait ta vie et tout... c'est pas ta vie n'ont plus y en a ils font des études de fou, ils finissent caissière à Lidl c'est la même chose...* » Néanmoins, Chloé trouvait du sens à l'école, du moins jusqu'en 3^{ème}, dans le fait de voir ses camarades. « *Mes potes... A part en 3^{ème} même mes potes ou quoi* ».

Amour de l'école : Du changement d'école primaire au décrochage de 3^{ème}

Chloé aimait aller à l'école primaire jusqu'en CM1, mais un changement d'école et de lieu d'habitation à partir du CM1 ont fait évoluer cet « amour » d'aller à l'école. Elle évoque notamment l'aspect « cloisonné » de sa nouvelle école située à M, en milieu rural. « *Je suis revenue ici en CMI, en fait j'ai fait toute ma scolarité en primaire à T et je suis revenue en CMI et j'ai fait... primaire ici c'était pas du tout bien... primaire... tout le monde sait tout... il y avait plus de monde à T* ». Concernant le collège Chloé exprime une obligation de s'y rendre « *Non j'aimais pas y aller mais j'y allais* » avec un rejet plus marqué lors de sa dernière année de 3^{ème} où elle bénéficiait d'allègements de cours car elle avait des difficultés à s'y rendre. « *Non pas le collège, l'année 3^{ème} ça n'allait vraiment pas, j'avais 1 de moyenne générale... j'y allais plus* ». La remémoration de ce parcours invite Chloé à exprimer :

« *Je le referai pas... le parcours scolaire du primaire en collège... y a rien qui me donnerait envie de le refaire* »

Une scolarité marquée par l'angoisse

L'expérience scolaire de Chloé est marquée par des moments d'angoisse, qu'elle lie à sa venue chez sa mère et la séparation d'avec son père. « *L'année de 3^{ème} j'avais beaucoup d'angoisses... C'était plus parce que je voyais plus mon père et tout* ». Ces angoisses qu'elle juge « fortes » marquent sa scolarité notamment lors des cours « *Même les cours je sais pas pourquoi, quand j'étais là, je sais pas... quand j'étais pas bien ou quoi... parce que ma mère elle a des angoisse*

aussi, elle arrive à me faire comprendre que c'est rien... que voilà... mais quand j'arrivais en cours, j'avais des angoisses trop fortes ». L'angoisse et l'altération subjective qu'elle impose peuvent être liées dans le parcours de Chloé, avec son ressenti à l'école, notamment l'énerverment et le mal être à ne pas comprendre jusqu'au « lâché prise » et la proposition de scolarisation allégée en 3^{ème}.

Des difficultés scolaires à la transformation du rapport aux professeurs

L'expérience scolaire de Chloé marquée par des difficultés scolaires dans de nombreuses matières « *Tout, maths, histoire* » qui ont commencé vers la fin de la 5^{ème}, « *depuis la 5^{ème} j'ai rien suivi...alors je suis foutue.../... que je faisais n'importe quoi... que les profs je m'en foutais... je suivais rien* », altérant quelque peu son rapport à l'avenir scolaire. Cette « chute » progressive, liée à un ensemble de facteurs, marque également une modification dans le rapport avec les enseignants avec lesquels elle entretenait de bonnes relations « *y avait que ma prof d'Anglais Mme F, elle était trop gentille par contre elle m'aidait et tout mais vers fin 3^{ème} on s'entendait plus* ». De façon générale et en lien avec la perception qu'elle a développée d'elle-même, Chloé a effectué une « migration » d'élève volontaire, qui tente de comprendre vers une élève qui « *faisait la misère* » aux professeurs. Cette construction semble s'être développée dans le miroir pédagogique du rapport que Chloé entretenait avec les professeurs : « *J'essayais mais j'arrivais pas je disais expliquez-moi mieux... mais à la fin peut être comme je voyais les profs qu'ils s'en foutaient je voulais leur faire la misère en fait ... Une façon à moi à me venger.../... après ils m'aidaient plus...* »

Cette structuration semble s'être généralisée en fin de 3^{ème} où Chloé évoque des problématiques de comportement et d'exclusion des cours, marquant néanmoins la fin de sa scolarité au collège et la proposition institutionnelle du DIMA.

« J'arrivais en cours je m'asseyais, tac... je parlais je rigolais après elle me disait tu sors... même quand elle me virait ça me faisait rien... au contraire j'allais en étude »

- **Une élève qui apprend pour l'utilité et la valeur monétaire liées au métier mais également par intérêt personnel**

Bien qu'en inter structuration, Chloé entretient un rapport à l'apprendre à la fois utilitaire et personnalisant.

L'obligation d'apprendre pour le métier

Si Chloé apprend pour avoir les bases « *Les bases déjà, c'est mieux de les apprendre* », elle met également en lien le métier projeté et l'apprendre. En effet, Chloé évoque qu'elle n'aime pas les Mathématiques, mais que dans les métiers de la vente ils sont obligatoires « *les maths par*

exemple ça m'intéresse pas trop, mais bon, ça j'ai pas trop le choix de l'apprendre pour la vente ». Par ailleurs, l'argent, à mettre en lien avec le rapport au travail lors des stages en entreprise permis par le DIMA reste un élément de sens, voire de récompense « sanctionnant » les efforts entrepris pour apprendre « *quand j'ai tout appris et que je fais la même tous les jours pour rien gagner* ».

Par intérêt personnel

Chloé entretient avec l'apprendre un rapport personnalisant. D'une part elle trouve un sens dans l'acte d'apprendre lorsque celui-ci l'intéresse, par intérêt personnel « *Oui si ça m'intéresse vraiment mais après.../... Un truc qui m'intéresse pas vraiment je vais pas m'y intéresser donc je l'apprendrai pas...* ». Dans le même sens, l'apprendre trouve sa valeur dans l'horizon plus large de la vie, du rapport et des relations interindividuelles permettant pour « l'être humain » de se définir « *Si on apprend rien dans la vie on va être bête tout le temps* ». Apprendre ouvre des possibles dans l'avenir « *si tu n'apprends rien tu vas pas aller loin...* ». Ainsi, même s'il réside pour Chloé un rapport utilitaire où l'apprendre trouve une valeur dans ce qu'il permet « *si j'apprends pas les maths je saurai pas compter, si j'apprends pas à lire, je saurai pas lire...* ». Cette valeur trouve un ancrage dans les rapports sociaux et symboliques dont le discours structure « l'être », son identité et son rapport à l'autre. « *Être bête tout le temps* ».

- **Une élève qui valorise certains aspects de la forme scolaire de l'apprendre : le français, l'écrit et la réalisation d'exposés**

Le français et l'orthographe « nickel », l'anglais un autre monde

Chloé évoque aimer apprendre les matières générales et met en perspective le Français comme un enseignement dans lequel elle se sent bien « *Français ça va, Français je me sens bien* » et particulièrement « *L'orthographe, là par contre là y pas de souci... en orthographe nickel* ». A l'inverse, l'Anglais n'est pas une matière qu'elle a plaisir à apprendre, pour Chloé l'anglais est géographiquement très éloigné d'elle, il représente un autre continent à atteindre « *Anglais c'est comme si on m'apprenait le chinois... en anglais...* ».

Ecrire et faire des exposés

Néanmoins, si les cours représentent un point de difficulté Chloé aime apprendre à travers des manières relatives à la forme scolaire. Ainsi, elle évoque aimer recopier les cours, mettre en forme les écrits de façon esthétique « *recopier les cours j'aime bien mais juste recopier, pour la présentation j'aime bien que ce soit joli mais après... après je passerai pas mes journées à écrire ou quoi* ». Elle évoque également avoir aimé faire un exposé sur le cannabis « *On faisait des exposés sur le cannabis* » contenu qui peut prendre pour un adolescent une valeur à la fois dans la forme (exposé) mais également dans le fond et dans le sujet choisi (le cannabis). Enfin,

Chloé évoque « *détester lire* » mais elle porte un intérêt hors cadre scolaire pour les revues adolescentes ou encore pour certaines émissions de télé-réalité. *Je déteste lire... Si je lis des Closer, les Public et tout... après la TV je regarde pas trop, je regarde secret story et tout, des trucs comme ça* ».

- **Une élève qui préfère apprendre dans le contexte de l'alternance dans une construction pédagogique positive**

La fatigue des cours

Si Chloé évoque l'alternance de façon positive « *le DIMA, c'est mieux... moi j'aime bien... l'alternance ça change un peu* » elle n'exprime pas d'autres lieux comme les stages en entreprise ou la pratique professionnelle comme potentiel lieu d'apprentissage. Pour elle, apprendre s'articule au seul espace qu'elle a expérimenté l'école qui est la salle de cours. « *Je sais pas j'ai jamais appris dans d'autres contextes* ». Néanmoins, les cours représentent une difficulté pour Chloé lorsque le sens du savoir ne peut être perçu « *Parce que c'est fatiguant de rester assis tu comprends pas tu t'endors* » l'entraînant vers les voies d'un savoir lié au songe dans les « enseignements de Morphée » « *après les cours... pfff... je m'endormais des fois* ». Ainsi, si l'orientation vers le DIMA trouve un sens dans l'idée de ne plus aller en cours, il est à lier avec cet ennui, cette fatigue, faisant des espaces extérieurs comme le travail ou le duo « canapé-télé » des lieux où Chloé, en contraste, pouvait donner un sens à cette fatigue. « *8 heures 5 heures en cours assis, c'est fatiguant... c'est encore plus fatiguant qu'aller au travail... On est assis toute la journée... Autant rester sur le canapé devant la télé... c'est pareil* ».

Apprendre et relations pédagogiques

La relation pédagogique positive est également un élément qui fait sens pour Chloé, notamment dans l'intérêt porté à son travail. Cette dimension est à lier à sa perception d'elle-même en tant qu'élève (énervement) et aux difficultés relationnelles avec les professeurs. Le cours pour Chloé peut prendre la forme de lieu d'abandon, de « lâcher prise » et de comportement de rébellion : « *Quand je comprends pas et que le prof je vois qu'il s'en fout, ça m'énerve je range mes affaires et je calcule plus... on lui dit des fois « monsieur s'il vous plait »... il vient pas ben viens pas... fais ta vie* ». Ce contexte scolaire, notamment cette « lassitude » des cours est un élément qui contribue à construire le sens que Chloé donne à l'orientation vers le DIMA, sens qui se structure dans l'opposition à cette forme scolaire et aux difficultés de compréhension.

- **Les stages comme point de démobilisation : des difficultés dans la relation aux adultes au non-sens d'une fatigue non rémunérée**

« Faire la clocharde » un non-sens

Lors de son entrée en DIMA, Chloé n'a fait qu'un stage en restauration rapide dans la cafeteria d'une grande surface. Ce stage a été l'occasion d'effectuer des activités « *je faisais le service, je nettoçais après, je faisais la plonge et les cafés, les apéritifs* » dans lesquelles elle trouvait un intérêt « *Au début oui mais après* ». A ce désintérêt croissant se sont ajoutées des difficultés relationnelles avec une employé « *Je me suis embrouillée avec une employée... on s'embrouillait tout le temps au début* » et ce malgré un rapport avec l'encadrement positif « *Je travaillais... Après ma patronne elle était très contente de moi* ». Chloé a progressivement abandonné le stage « *Au début oui, j'y allais à pieds et à la fin ça me saoulait, j'oubliais le réveil* ».

L'équation logique entre travail et argent

Si cette non adhésion au DIMA et notamment au lieu de stage peut être mis en lien avec « l'ambiance de travail » relative à cette première expérience, il peut également être noué avec le sens qu'accorde Chloé au travail et au préapprentissage. En effet, Chloé avait le sentiment d'être exploitée « *me lever pour avoir rien j'avais l'impression d'être une esclave* » de faire des efforts et travailler pour rien « *ça me soule de me lever pour aller au travail et tout, je faisais plus d'heures que la patronne du bistrot et j'avais même pas un euro* ». Chloé, n'a pas trouvé de sens dans ce stage dans ce qu'il doit dans l'idéal amener, « la découverte d'un métier ». Ce non-sens s'inscrit également dans l'effort réalisé pour rien, ne permettant pas d'octroyer à la fatigue du corps un sens à travers la réponse à la question pourquoi je suis fatigué et donnant à Chloé le sentiment qu'elle faisait la « clocharde ».

« J'aimais bien en fait être fatiguée le soir... fatiguée je sais pourquoi... que là le soir je suis fatiguée je sais pas pourquoi... parce que je fais rien... rentrer être fatiguée pour une bonne cause... après j'aurais été rémunérée ça aurait été encore mieux... les premier mois cela me faisait rien de pas être rémunérée, après je me suis dit ça va... je vais pas faire ça... faire la clocharde ».

Pour Chloé, comme pour les vérités populaires, « tout travail mérite salaire » et l'absence de rémunération dans un travail éprouvant, laisse une abîme dans les significations de présence en entreprise « *je rentrais le soir j'étais fatiguée, le matin je me lève je sais pas pourquoi... tandis que voilà j'aurais eu des sous ou quoi... j'aurais été rémunérée je sais pourquoi je me lève* » ouvrant par là-même une perspective dans le rapport à l'avenir « *si j'avais touché de l'argent j'y serais allée jusqu'au dernier jour* ». L'ensemble de ces facteurs n'ont pas permis la

mobilisation de Chloé sur le DIMA : « *en fait c'était les vacances et je devais reprendre et j'y suis jamais retournée* ».

Si Chloé n'a pas souhaité entrer en DIMA, elle avait néanmoins donné du sens à cette orientation autour d'un rapport utilitaire au DIMA, trouver un métier, quitter les cours et travailler, travail et effort qui pour elle restent synonymes de rémunération au risque d'être une esclave dominée par l'autre. Cette rupture a une fonction subjective, à voir comme un « *moyen d'échapper à des situations particulièrement douloureuses* » (Capdeveille-Mougnibas et Courtinat-Camps, 2012, p.281-296)

- **Expérience « ambivalente » du DIMA : entre liberté et stigmatisation**

Moins de cours mais une image de soi « handicapante »

L'expérience du préapprentissage en CFA a néanmoins trouvé « des points » de sens pour Chloé, notamment dans le fait d'être avec d'autres jeunes. « *J'ai passé une année avec mes collègues* » voire d'inférer un nouveau rapport aux enseignants et à la relation pédagogique « *en DIMA ils viennent et tout ils prennent le temps... au collège ils s'en foutent* ». Chloé a également trouvé un élément d'adhésion à travers le rythme lié à l'alternance diminuant par là-même sa présence en cours « *j'aimais bien par contre pas être tout le temps en cours... ça c'était nickel...* ». Cette adhésion s'articule au sens de l'orientation vers le dispositif, rompre avec les cours. Néanmoins, Chloé exprime un rejet dans l'image de soi perçue en formation, image développée dans le regard de l'autre, stipulant « *Ils nous prenaient un peu pour des handicapés là-bas... mais c'est vrai ils mettent des trucs de petit donc c'est facile.../... 3^{ème} SEGPA alors, parce que c'est facile* ».

- **L'avenir : entre construction de possibles encore fragile et enfermement dans un passé scolaire encore douloureux**

Rapport au passé scolaire : des regrets

Le discours de Chloé laisse néanmoins esquisser un sentiment de regret relatif à sa scolarité au collège. Ainsi, Chloé regrette son manque d'intérêt notamment en fin de 3^{ème} « *c'est vrai que j'aurais pu essayer de m'intéresser un peu plus... vers la fin* ». Par ailleurs, elle évoque regretter de pas avoir passé son brevet des collèges, qui pourtant semblait donner un sens à sa scolarité au collège « *Je sais pas... déjà avoir mon brevet* ». Ce regret s'articule au fait qu'elle aurait pu l'avoir « *je regrette un peu quand même... parce que j'aurais pu avoir le brevet* » mettant en avant qu'elle aurait pu apprendre les fiches (sujets) proposées « *j'avais trois fiches à apprendre... je sais que la fiche je peux l'apprendre hein... pour apprendre j'ai pas de mal* ».

A la recherche d'un apprentissage en vente ou bien

Néanmoins, Chloé a toujours l'idée d'intégrer le CFA à la rentrée pour effectuer un apprentissage en vente « *j'aimerais trouver un apprentissage dans la vente.../... parce que j'ai pas envie de rien faire... mais là je serais rémunérée donc* » dont le sens s'inscrit au même titre que l'entrée en DIMA, dans le souci de ne pas rien faire et d'être rémunérée, pouvant s'imaginer dans l'avenir « *je me vois bien me lever le matin, rentrer, être fatiguée* ». Néanmoins Chloé évoque d'autres métiers « *La petite enfance... assistante maternelle* » mais ce sont des métiers où « *y a trop d'étude* » perspective de scolarisation dans un contexte de cours qui évoque l'ennui « *c'est pas comme l'apprentissage... et je sais que ça va me souler* ».

La peur de la galère

Si Chloé a pour projet d'être autonome et d'avoir « *mon appartement ça c'est... le plus gros projet* », elle évoque l'avenir à travers la peur de la « galère », angoisse de galérer difficilement exprimable. « *J'ai peur de galérer... mais après c'est pas grave.../... Je sais pas... de galérer chez moi... je sais pas comment expliquer* ». Par cette « galère » s'exprime également l'idée qu'elle ne doit pas « répéter » l'histoire familiale, notamment celle issue de l'expérience de ses frères « *Mes frères c'est... ils ont fait que des bêtises... donc il faut pas que je les suive* ».

Aller ! Loin !

Chloé ne semble pas avoir noué cette expérience dans une construction de sens au regard de son avenir. En effet, Chloé paraît pour l'instant « scellée » dans le présent, voir dans les remaniements symboliques du passé lui permettant d'y chercher un point « de passe », à travers la projection d'un idéal de soi « aller loin », « pas être avocate », permettant de s'inscrire dans une histoire restant fondamentalement indéterminée.

« *Je sais pas... des fois je suis bête, parce que je me dis moi aussi j'aurais pu aller loin, j'ai fait la con d'un côté... je me dis que j'aurais pu, même si j'aurais pas fini avocate, j'aurais pu quand même faire un petit truc... déjà appris plus de trucs...* »

8.3.2 Geoffrey : Une orientation centrée sur la perspective d’être autonome et d’entrée en apprentissage en plomberie

(cf. annexe 4.5 tableau p.146-153)

« La vie active veut dire autonomie donc... il me tarde pour moi... vu que je suis suivi par un foyer, famille d’accueil et foyer l’ASE »

- **Spécificité du contexte familial et particularité de Geoffrey**

Famille d’accueil et « iris » poétique

Geoffrey a 16 ans lors de l’entretien, il est scolarisé en préapprentissage dans un CFA et est interne dans un Institut Thérapeutique Educatif Pédagogique (ITEP). Son père est chauffeur poids lourds, sa mère sans emploi, mais il ne vit pas au domicile familial depuis l’âge de «10 ... 11 ans ». En effet, Geoffrey est « placé en famille d’accueil » et vit au sein de deux familles d’accueil, une famille principale mais également une famille relais qui l’accueille durant certaines périodes de vacances scolaires. Par ailleurs, Geoffrey bénéficie d’un suivi de l’Aide Sociale à l’Enfance (ASE). Geoffrey évoque des activités de loisir. Il aime jouer aux jeux vidéo « j’aime bien la console » et exprime également aimer faire « Du sport... Du waterpolo... Je fais 5 heures d’entraînement par semaine ». Il évoque également aimer les balades en vélo « j’aime le vélo... j’aime vachement le vélo, je suis vachement sportif » et faire des photographies « j’aime bien la photo ». Si Geoffrey aime faire des photos des chantiers sur lesquels il travaille, il évoque également aimer prendre des photos de paysages, d’espaces qui l’inspirent. « Là j’aimais bien le contexte, un arbre... plein de fleurs... je venais de tondre l’herbe elle était verte ». A ce sujet, il relate un souvenir de balade en vélo, dans lequel il roulait jusqu’au sommet des montagnes, regardait autour de lui et prenait une photo fixant un point du présent : « je regardais autour de moi... regardait autour de moi et le paysage et prendre la photo ».

- **Auto-évaluation du cursus : « Je regardais pas mes bulletins »**

Geoffrey auto-évalue son cursus scolaire depuis l’école primaire en se définissant dans un premier temps comme un élève nul « Je suis très nul... ouais.../... enfin je suis pas nul... » puis comme un élève non doué « je suis pas doué on va dire ». Néanmoins, concernant le collège, Geoffrey indique un désintérêt pour ses notes « j’ai jamais eu de bulletin, je regardais pas mes bulletins ».

- **Un parcours scolaire adapté**

La scolarité de Geoffrey est marquée par deux redoublements précoces, l'un, semble-t-il ; lors de son année de CP, et l'autre durant le CM2 « *j'ai redoublé le CP il me semble puis ensuite j'ai redoublé le CM2* ». Lors de son année de CM2, Geoffrey a été scolarisé au sein d'un ITEP durant une année « *Je suis allé en ITEP, j'y suis resté un an, en faisant des cours là-bas* » puis a intégré une classe de 6^{ème} SEGPA dans un collège privé jusqu'en classe de 4^{ème}. Cette scolarité atypique, et ce retard scolaire important dans les premiers moments de son cursus, s'inscrivent dans le fait que Geoffrey est atteint d'une surdité d'une oreille dont le diagnostic a été tardif « *J'ai vachement de retard d'acquis par ce que je suis sourd d'une oreille, et on s'en est aperçu assez tard, donc du coup, j'ai raté vachement d'acquis* ».

- **Une orientation positive pour attendre d'entrer en apprentissage en plomberie et être autonome**

Une orientation unique : le DIMA

Concernant l'orientation, Geoffrey a entendu parler des classe de CPA « *j'ai entendu parler du CPA à la base* » dans les derniers moments de sa 4^{ème} lorsqu'il était au collège « *Ben juste une fois au collège et du coup, j'ai fait, j'ai cherché à en savoir un peu plus* ». Cette « proposition » d'entrer sur le DIMA « *on m'a parlé de ça j'ai trouvé ça intéressant* » est validée et appuyée par l' ITEP dans lequel est scolarisé Geoffrey, le collège ainsi que par sa famille « *j'ai quand même après proposé au foyer, à mes parents, ils ont été... au collège aussi.../... et ça a été accepté donc du coup... j'ai été accepté ici* ». Par ailleurs, ce collégien évoque n'avoir pas préféré d'autre orientation car d'une part il n'avait pas réfléchi à d'autres opportunités mais elle était la seule « *j'aurais pas pu préférer, parce que j'avais que celle-là quoi... je suis quelqu'un j'ai des œillères, j'ai un truc j'y vais* ».

Un projet professionnel en plomberie

L'entrée de Geoffrey sur ce parcours était appuyée par un projet professionnel précis, le souhait de devenir plombier, « *je savais que je voulais faire plombier* » souhait présent depuis sa classe de 6^{ème}.

Le sens qu'accorde Geoffrey à son orientation s'articule autour de plusieurs axes à la fois externalisé, utilitaire et personnalisant qui lui sont singuliers.

Se faire virer du collège

D'une part son orientation trouve sa genèse dans l'aménagement scolaire réalisé par l'établissement en fin de 4^{ème} SEGPA. En effet, durant les derniers mois de sa 4^{ème}, la scolarité de Geoffrey a été aménagée et il a été positionné sur des stages, pour des raisons de

comportement « *trois mois avant la fin de la 4^{ème} je faisais le fou quoi et du coup ils ont préféré me mettre en stage, tout le reste pour pas me virer* ». Ainsi, pour Geoffrey l'orientation s'articule autour d'une position institutionnelle dans laquelle il n'avait pas forcément le choix « *Ben je me suis retrouvé ici parce qu'il voulait me mettre à la porte...* ».

L'attente d'un apprentissage : apprendre le métier de plombier

Au départ Geoffrey souhaitait intégrer directement un apprentissage salarié mais, la perspective du cheminement administratif pour obtenir une dérogation relevait d'un point d'impossible. « *J'ai vu le tas de papiers pour faire une dérogation* ». De ce point de vue, l'entrée en DIMA prend sens pour Geoffrey dans l'idée de combler une année. « *Pour faire passer l'année* » dans l'attente d'entrer en apprentissage salarié « *c'est vraiment pour faire passer l'année quoi... parce que... moi ce que je voulais c'était rentrer en apprentissage et il fallait... heu... j'ai essayé de faire une dérogation et ça a pas été accepté alors* ». Dans la logique de l'orientation en DIMA, ce souhait d'entrer en apprentissage s'inscrit également dans le fait que Geoffrey aime travailler dans un domaine manuel et qu'il souhaite apprendre un métier « *J'aime travailler tout ça... tout ce qui est manuel... après il me tarde d'apprendre le métier que je veux faire* » par amour ou « *beauté* » du métier « *pour moi c'est un beau métier et du coup ça m'a tardé* ».

La pause cigarette

Dans ce rapport à son expérience scolaire antérieure, l'orientation s'inscrit également dans les modalités d'organisation propres au CFA, qui vont permettre à Geoffrey de pouvoir fumer une cigarette tranquillement désormais. « *Je suis quelqu'un qui fume... donc la pause cigarette entre midi et deux... donc ça... je sais pas j'ai pas recherché ailleurs... j'ai trouvé ici j'ai pris ici* ». Ce sens « *original* » donné à son orientation, dans ce « *pouvoir fumer* » s'appuie néanmoins sur des éléments liés à son expérience scolaire antérieure liés à l'organisation de son collège d'origine.

De l'argent à l'autonomie

Enfin, un dernier point de sens donné à l'orientation vers le DIMA, rejoignant une des modalités liée à la formation par apprentissage : la valeur monétaire. Ce sens « *utilitaire* » donné à l'orientation à travers l'intérêt pour les sous, est néanmoins en inter structuration avec des aspects plus personnalisants. Si l'argent articule une relation à l'autre centrée sur les échanges commerciaux, pour Geoffrey les « *sous* » représentent également une valeur dans ce qu'ils permettent pour l'être et son existence, à savoir l'affranchissement des autres : l'autonomie.

« *En trouvant une entreprise forcément on va toucher des sous à la fin du mois, toucher des sous à la fin du mois... (Les sous... c'est important...) l'autonomie... oui ce qui m'intéressait c'était l'autonomie...* ».

Cette relation apprentissage, travail, métier, argent permet à Geoffrey de devenir une personne autonome, notamment au regard de son histoire personnelle.

- **Un élève entretenant avec l'école un rapport d'opposition marqué par de lourdes difficultés scolaires en français et en lecture**

Turbulent, arrogant et pas motivé

Geoffrey se décrit comme un élève turbulent, « comportement trouble » qui trouve un sens dans l'ennui en cours. « *Quand on se fait chier on fait le con* ». Geoffrey évoque trouver des occupations, situées entre sommeil et amusements, permettant de palier cet ennui ressenti « *je m'amuse, soit je dors, soit je parle... soit je trouve une connerie... avec une boule de papier je m'amuse à tirer dans une trousse et voilà* ». Cet ennui lors des cours peut être lié à ce que Geoffrey nomme motivation, à la fois dans l'objet à investir « *j'y mets aucune motivation* » et également dans l'état affectif dont il se qualifie « *Non j'étais pas motivé* ». Par ailleurs, Geoffrey se définit comme un élève arrogant avec les professeurs « *Quand on me dit quelque chose je suis arrogant... donc du coup je réponds.../... ouais les profs... ils me disent un truc, je réponds, ils me redisent un truc, je re-réponds et du coup ils me disent arrête d'être arrogant* ». Néanmoins, pour ce collégien, ces comportements paraissaient être bien vécus, dans le rapport à l'autre, lors de sa scolarité au collège « *je faisais le fou... je foutais le bordel... ça se passait bien* ».

Mais sérieux

Malgré cette esquisse qui peint un élève aux antipodes de l'idéal scolaire, Geoffrey se décrit également comme un élève sérieux, et qui, lorsque il s'engage à réaliser quelque chose, le fait jusqu'au bout. « *Malgré que je foutais le bordel, j'étais quelqu'un de sérieux quelque part, parce que quand je suis engagé à faire quelque chose je le fais jusqu'au bout* ». Si cette caractéristique montre, malgré une genèse de l'orientation à chercher dans les propositions institutionnelles, que Geoffrey s'est approprié cette orientation, elle reste sous-tendue par un ancrage identitaire à chercher dans l'univers familial de Geoffrey et dans les re-significations du passé « *je dois ça à mon père... qui m'a toujours appris que quand on faisait un truc on le faisait de A à Z ...* ».

Rapport à l'école : Injonction à l'école

Geoffrey entretient avec l'école un rapport « d'injonction à y être », d'élève objet soumis à l'obligation scolaire. « *J'y allais par obligation, j'y allais pas de moi-même* » mais néanmoins il relate n'avoir jamais séché les cours. « *J'ai jamais séché les cours... mais j'y allais mais... mais ça faisait chier d'y aller... j'y allais.../... ha non je séchais pas du tout les cours* ». Geoffrey donne du sens à cette obligation scolaire, dans ce que l'école permet dans les interclasses notamment les repas « *quand j'arrivais le matin, il me tardait midi pour manger et puis quand c'était l'après-midi il me tardait le soir pour manger* » ou dans les perspectives sportive d'après classe lui permettant de s'extraire symboliquement du présent scolaire « *ce qui me tardait aussi, c'était aller faire du sport, j'aimais vachement le sport* ». Geoffrey décrit une présence à l'école trouvant un sens dans les « repas » et dans les « pensées sportives d'avenir » donnant sens au présent actuel, voire satisfaisant l'ennui du présent.

Difficultés dans le parcours scolaire

Geoffrey met en perspective des difficultés durant sa scolarité d'une part dans les cours mais également dans le rapport à l'autre et à la discipline.

Le français et la lecture à haute voix

Les difficultés scolaires de Geoffrey sont apparues de façon précoce dans son parcours notamment en Français qu'il met en lien avec sa surdité, dont le diagnostic n'a été réalisé que tardivement. « *Du coup j'ai vachement de mal en Français* » mais il évoque d'autres problématiques dans l'apprentissage des langues comme l'anglais « *je déteste l'anglais... j'ai du mal en Français... je parle plus... je vais pas y arriver dans une langue qui n'est pas la mienne* ». La lecture à haute voix représente également un point de difficulté pour Geoffrey, notamment dans ce qu'elle « dit » aux autres de la classe, dans la mise en perspective des « ratures » et des « manques » exprimés par lecture d'un texte. « *Il y a des jeunes qui lisent à une vitesse... je sais pas comment ils font... puis après ils voient un jeune comme moi qui va lire et quelque part il va y avoir un foutage de gueule quoi* ». A cette difficulté liée au Français, paradoxalement Geoffrey évoque ces talents d'orateur et sa capacité à la rhétorique dans le rapport conflictuel à l'autre, effectuant, dans cet art de la phrase, le passage d'un point de manque à un point de force. « *Je suis quelqu'un qui est assez doué à l'oral on va dire, je suis agile de ma parole... Ce qui fait que sans insulte j'arrive à blesser quelqu'un quoi, ça on me l'a déjà dit... après jusqu'à maintenant j'ai jamais frappé personne* ».

Un « rapport carcéral » au collège: Du bain aux îles du salut

Geoffrey relate également des difficultés ressenties dans « l'enfermement » qu'évoquait pour lui la scolarisation. *« Le plus difficile... le bâtiment j'avais trouvé le plus difficile.../... ben toutes les fenêtres il y avait des barreaux, un peu vers la fin ils avaient installé un portail de deux mètres de haut en fer... j'avais l'impression que c'était une prison »*. L'expérience scolaire de Geoffrey s'inscrit dans un univers carcéral, rythmé par la fermeture des portes *« oui parce que à chaque fois qu'on entrait la porte d'entrée était fermée à clés, une fois que tu y es dedans tu ressorts plus jusqu'à 5 heures quoi »*. Cette difficulté « psychologique » *« ah ouais... psychologiquement les barreaux heu »* est à mettre en lien avec la libération que représente l'entrée en DIMA, et dans la nouvelle organisation de l'établissement lui permettant de sortir fumer une cigarette. *« Je suis rentrée... on arrive le matin on regarde la porte... je me dis je la passe et on ressort pas avant 5 heures »* C'est dans ce sens que l'entrée en DIMA représente pour Geoffrey un « salut », une certaine libération de son expérience scolaire de collégien, dans des locaux et une organisation proches, à son sens, de celle d'un bain.

- **Un élève qui apprend pour l'utilité professionnelle et personnelle, par intérêt pour « des objets savoir » ainsi que pour se sentir utile à l'autre**

Des mathématiques et la plomberie

Geoffrey entretient avec le savoir une relation à la fois personnalisante et utilitaire. Geoffrey apprend dans l'idée que ce savoir doit servir, pour son travail mais également dans la vie de tous les jours, pour se débrouiller. Ainsi, l'apprentissage des mathématiques trouve sens dans l'utilité qu'il permet pour le métier de plombier. *« On s'en sert assez souvent les maths j'ai l'impression... quand on pose des longueurs entières de cuivre, on va mesurer avant... on sait qu'une longueur de cuivre fait 5m, les plus grandes, donc voilà »* pour gagner du temps sur les chantiers *« ça permet quand même de gagner du temps, parce que on fait qu'un voyage pour aller chercher tout le matériel, donc c'est vachement utile »* ou encore dans la vie personnelle pour effectuer les courses *« bon après... pour nous personnellement quand on va faire les courses »*. Cette utilité « d'apprendre » est liée à l'avenir, à la fois professionnel et personnel et dans une certaine appréhension d'un futur par essence incertain : *« Mon avenir... ma vie professionnelle donc heu... à ce moment-là quand on peut... quelqu'un est prêt à partager son savoir faire, à ce moment-là il faut pas dire non, ça peut toujours servir, même si c'est une petite combine... ça servira toujours »*. Geoffrey évoque des savoir-faire techniques mais également des savoirs qui sont autant d'outils, des « trucs et combines », servant à la maîtrise

d'un réel hasardeux *« des trucs à savoir si on crève en plein milieu de nulle part... sur la charpente, le bois ».*

Epistémologie de la pratique

Néanmoins, cette relation au savoir permet « d'injecter » du sens dans les apprentissages professionnels et notamment dans les activités liées à la pratique. Si pour Geoffrey, le savoir-faire est important il est tout aussi majeur de savoir à quoi cela va servir, comprendre pourquoi il réalise un acte, l'intérêt qui sous-tend l'acte.

« C'est toujours mieux de savoir ce qu'on fait quoi... parce qu'il va m'expliquer comment le faire et il va aussi m'expliquer à quoi ça va servir... c'est quand même important... savoir-faire c'est important... mais savoir pourquoi à quoi ça va servir, c'est bien aussi de le savoir... parce il faut pas tout bêtement monter ».

Se sentir utile aux autres : sentiment d'existence de soi

Dans le même sens, si apprendre pour Geoffrey s'inscrit dans une perspective de loisir instructif *« faire passer le temps et pour m'instruire »*, il s'inscrit également dans un « effet d'existence » sous-tendu par le reflet de soi dans le rapport à l'autre. Ainsi, l'apprentissage du métier de plombier s'inscrit dans ce qu'il permet *« c'est un métier qui me plait... ce que j'aime bien on arrive chez les clients y en a ils sont désastrés.../.... et là nous on vient on arrive à déboucher tout ça, on repart... elle est quand même contente la cliente, elle est soulagée... ça j'aime bien, j'aime bien... Oui ben... je me trouve utile »* Ainsi, si Geoffrey trouve un sens dans l'utilité de l'acte d'apprendre, le métier et le savoir liés à la plomberie permettent à Geoffrey de se constituer en tant « qu'objet » de ce savoir pour lui-même être au service de la cause de l'autre, plus fondamentalement « être utile aux autres » s'inscrivant dans une acte « d'existence » de construction de soi et de socialisation.

- **Un élève qui valorise les mathématiques, le travail manuel et les savoir liés à la vie civique**

Les mathématiques

Geoffrey indique prendre plaisir à apprendre les mathématiques dont l'intérêt s'inscrit toujours dans la perspective du métier *« qu'est-ce que j'aimais... les maths... ça tombe bien je veux faire plombier »*. Ce plaisir à apprendre les mathématiques est relayé par des évaluations positives, même si Geoffrey met en perspective qu'il s'agit d'une classe adaptée, il se définit comme avancé en mathématiques. *« J'avais 19.5 de moyenne.../... oui mais c'est de la SEGPA après... quoi que bon elle faisait quand même du niveau général, parce que j'étais quelqu'une de*

vachement avancé en maths, j'adore ça » Au-delà de la perspective utilitaire qu'il représente pour le métier, les « maths » constituent une source de « plaisir d'apprendre avec d'autres savoirs, d'autres savoirs généraux, artistiques et sportifs *« ...l'histoire, heu... dessin on va dire... puis je crois que c'est tout... puis éducation physique »*.

Les activités manuelles

Par ailleurs, Geoffrey évoque aimer les activités manuelles auxquelles il joint le sens de travailler. *« J'aime bien tout ce qui est manuel, je suis quelqu'un qui aime travailler, j'aime ça travailler, j'aime le sport, j'aime travailler... mais manuel hein pas »*. Il évoque des exemples de ce qu'il aime apprendre notamment dans un ensemble de secteurs du bâtiment *« Je sais plâtrer, mettre les plaques de plaquo, mettre les rails... poser l'électricité aussi »* et en lien avec les savoirs professionnels il dit aimer *« j'aime bien le dessin technique »*.

Conscience « politique » d'un futur travailleur

Geoffrey exprime aimer la politique *« ça peut paraître bizarre mais à mon âge je m'intéresse à la politique »* et le cadre scolaire du CFA offre un lieu d'échange avec un ami. Ce que Geoffrey aime dans la politique, ce sont les décisions qui le concernent et peuvent impacter, dans le futur, son statut de « futur travailleur » auquel il se sent affilié.

« C'est pas tellement la politique qui m'intéresse c'est ce qu'ils prennent comme décision, forcément il y a un moment où ça va nous concerner tout ça... je regarde la retraite... j'ai 16 ans je vais rentrer en apprentissage heu... je suis pas près d'être à la retraite »

- **Un rejet de la forme « magistrale » pour apprendre mais un élève qui aime lire hors contexte scolaire et qui privilégie les apprentissages en entreprise construits sur une relation positive**

Les cours c'est « emmerdant »

En lien avec son rapport au métier d'élève, Geoffrey relate ne pas aimer les cours pour apprendre pour lui les cours c'est « emmerdant ». *« Je trouve ça emmerdant et quand je m'emmerde ben je m'amuse quoi... »*. Pour Geoffrey, les cours représentent un lieu où sa personne n'a pas d'utilité, d'intérêt spécifique, qu'il met en lien, non sans humour, avec l'écriture, avec laquelle il entretient une relation naturellement compliquée. *« Je vois pas trop à quoi je sers ici assis sur une chaise à écouter une prof parler et écrire, en plus je déteste écrire, j'écris d'ailleurs très mal... je suis gaucher en plus alors j'ai tout pour moi »*. Dans le contraste des chantiers, lieu où il se signifie à travers l'action « personnellement utile », les cours représentent pour Geoffrey, un espace de non-sens pour son être et une forme de passivité.

Le plaisir de lire : dans l'ombre de l'autre

Une des difficultés liées à son expérience scolaire est le « foutage » de gueule que Geoffrey a éprouvé lors des lectures à haute voix en classe. Néanmoins, pour ce collégien la lecture n'est pas un point négatif, bien au contraire, et avoue durant l'entretien aimer lire à voix basse, à l'intérieur de lui-même. *« J'ai dit que j'aimais pas lire tout à l'heure mais je lis vachement »* *« Je lis très mal, c'est dans ma tête encore ça va, mais à voix haute je lis »*. Si Geoffrey est conscient de ses difficultés qu'il rencontre en lecture *« C'est dans ma tête si je lis à voix haute, vous avez le temps de vous endormir avant que je finis une phrase quoi »*. Il dit lire souvent notamment des documentaires *« mais bon après je lis vachement tout ce qui est bouquin, comment ça s'appelle ça ce truc... heu... des documentaires »* lors de ses moments de pause *« quand je trouve un moment où je fais rien en général je lis »*.

L'entreprise une autre dimension pour apprendre : La responsabilité de l'acte

Geoffrey évoque préférer le contexte de l'entreprise et du terrain pour apprendre. *« Je suis tellement content d'aller en entreprise, je suis tellement content de ce que j'ai fait en entreprise »*. Cette préférence se structure autour de plusieurs axes. D'une part pour Geoffrey l'entreprise ce n'est pas être en cours, le temps s'écoule plus vite. Cette dimension est à mettre en lien avec l'ennui qu'il éprouve lors des cours *« en entreprise, on a moins de cours... on a moins de semaines de cours par rapport à une année scolaire, ce qui fait que ça passe bien plus vite... ça passe bien plus vite en entreprise la semaine »*. A cette perception du temps singulier s'articule également une préférence pour l'activité pratique. Ainsi, Geoffrey préfère également le travail en entreprise aux travaux pratiques effectués en CFA. L'entreprise offre une autre dimension du travail, notamment dans la possibilité d'effectuer des chantiers de plus grande envergure.

« Je pense que parce que au contraire que si je faisais un TP là on va faire une installation... ce qui est marrant c'est qu'avec l'entreprise.../... et là on fait une installation qui est quand même, je sais plus combien il fait de mètres carrés le bâtiment, mais il y a trois étages et à chaque étage il y a au moins... je sais pas combien... 13 piaules par étage... ce qui est quand même énorme ».

A cet aspect important de la réalisation, Geoffrey trouve du sens à l'apprentissage en entreprise dans le rapport au réel qu'il implique. D'une part à travers le sentiment de responsabilité qu'un tel chantier implique, charge professionnelle qui indique également que l'activité de Geoffrey peut avoir des conséquences non négligeables pour la « communauté » *« cette chambre c'est toi qui a tout fait, mais si il y a une fuite, c'est toi qui la reprendra un jour... c'est ça que j'aime*

bien » et d'autre part dans l'aspect pédagogique lié à l'apprendre en situation réelle « *il va nous montrer comment on fait une soudure par exemple, mais on saura pas si sur la soudure il y a une fuite, alors que là on va apprendre à faire la soudure, à faire en application donc contre un mur... vraiment en plan réel* ».

Ce sentiment de participer à une réalisation importante qui est d'installer « *le réseau chauffage* » dans un grand bâtiment qu'est le « *nouveau foyer des jeunes travailleurs et qui va s'ouvrir et qui fait partie d'ici du CFA* », n'est pas sans lien avec une dimension plus subjective relative à la perception de soi, et à l'importance pour « l'identité » de s'inscrire dans une « œuvre » qui participe également à l'accueil d'élèves du CFA. Ainsi, l'entreprise est pour Geoffrey un lieu d'existence, qui s'inscrit pour lui à travers un sentiment d'utilité, sentiment inopérant en cours au collège ou au CFA « *On se sent quand même plus important quelque part... j'ai l'impression de me sentir plus utile à l'entreprise que ici en cours quoi... puis j'ai l'impression de servir à quelque chose... je sais pas si c'est le bon terme mais bon* ».

L'alternance : un rythme différent

Si Geoffrey a une préférence pour l'entreprise pour apprendre, l'alternance lui permet d'apporter une « rupture temporelle » donnant au temps un nouveau rythme. « *Ben l'alternance... c'est vrai que ça coupe vachement là.../... c'est vrai que quand on a une semaine ici et une semaine en entreprise, l'année est passée à une vitesse* ». Par ailleurs, contrairement au collège, où il avait du mal à se rendre, il indique un contentement à y retourner « *je suis quand même content dès fois de revenir au CFA* ».

L'observation et la relation positive au maître de stage

Si Geoffrey aime apprendre sur les chantiers en observant les autres « *sur les chantiers en regardant les autres faire... c'est toujours utile* » il évoque la relation positive qu'il a développée avec un ouvrier, en espérant qu'il sera son maître d'apprentissage. « *La première fois que j'étais en entreprise, j'étais avec lui hé bé... on a vachement parlé tout ça... il connaît un peu par quoi je suis passé et c'est quelqu'un avec qui je m'entends très bien et il aime bien apprendre lui aux apprentis le travail et j'espère l'année prochaine tomber avec lui parce que il n'y a pas que lui forcément* ». Cette relation positive constitue une modalité non négligeable de l'adhésion et du désir d'intégrer un apprentissage. Geoffrey met en avant cette relation de proximité, de dialogue et de compréhension qui constitue un ancrage positif dont la base est la confiance pédagogique pour apprendre. Geoffrey met également en perspective la dimension du désir de transmettre qu'implique ce mode de formation, désir de former et de prendre le temps, malgré les contraintes liées à l'entreprise. « *Il aime bien... là il m'a rempli mon carnet,*

que j'ai là d'ailleurs et il est vachement bien noté quoi... et il... même si il prend une heure et demie à m'expliquer pour faire un truc pour qu'il y en a pour une heure, il le fera ». De ce point de vue, la valeur qu'accorde le maître de stage à transmettre un savoir à Geoffrey, ainsi qu'au travail qu'il réalise, participe au mode d'adhésion à ce type de formation, au regard de l'histoire scolaire de l'élève.

- **Le DIMA : la construction d'un savoir sur soi entre stage et formation**

Représentation de soi en tant que stagiaire

Si les stages ont été pour Geoffrey un lieu d'apprentissage du métier de plombier il a néanmoins induit un savoir de cette expérience de terrain, notamment noué à sa propre condition de stagiaire dans le fait « *que le stagiaire ramasse la merde* ».

De la légèreté des cours à l'apaisement en classe

A cette expérience de stage s'inscrit un rapport plus « positif » à la scolarisation en DIMA, notamment à lier avec la coupure que constituent les cours dans le temps scolaire « *j'ai pas l'impression que j'ai fait un an c'est passé assez vite...* » et dans l'allègement pédagogique relatif au programme classique « *Y a pas de devoir quasiment donc... ça c'est bien quand même... on rentre chez soi on sait qu'on peut se reposer, qu'on pas en plus quelque chose à faire pour le lendemain...* » Geoffrey met en perspective que son comportement, à travers « l'évaluation de l'autre », semble s'être apaisé. « *Il paraît que je me suis calmé, c'est déjà un point positif* ».

- **Une place importante accordée à la valeur travail qui ne trouve pas « écho » du regard de l'autre**

Occuper l'existence par le travers

Comme nous l'avons vu, Geoffrey aime « bosser ». « *Je suis quelqu'un qui bosse beaucoup... je te l'ai dit pas mal de fois... je suis quelqu'un qui bosse beaucoup parce que j'aime ça* ». Si le travail, l'argent qu'il induit, constituent des points majeurs de son orientation vers le DIMA, il travaille pour faire passer le temps, au même titre qu'en cours il s'occupait en se balançant ou jetant des boulettes de papier. S'occuper, « s'arracher » dans l'activité, mais également faire passer le temps sont autant d'éléments fondamentaux de son rapport au travail. « *Dans ma famille d'accueil ils ont une veille maison qu'on rénove et j'ai fait des journées assez importantes... 7h30 au dépôt en entreprise, je m'arrache au chantier à 8 heures, je rentrais chez moi le soir à 6 heures et je travaillais jusqu'à 23 heures, je faisais des journées assez importantes... (Tu aimes bien travailler ?) Oui voilà... ça fait passer le temps* ».

La difficulté d'une reconnaissance de soi par le travail

Si Geoffrey a décroché un apprentissage dans une grande entreprise de plomberie, ce « sésame » s'articule de façon conflictuelle à la valeur travail que Geoffrey a développée. Ainsi, il met en avant ce rapport au travail, voire rapport au labeur, à travers la « non reconnaissance » de sa personne et du travail réalisé. *« Tous ceux qui travaillent chez les artisans forcément il y a la pièce.../... j'ai jamais rien touché et là au mois de juillet, je vais encore bosser gratuitement, j'aurais bossé un an sans être payé juste pour avoir un apprentissage ».*

- **De nouvelles perspectives : continuer les études et monter sa boîte**

Continuer des études : CAP, BAC pro et BTS

Geoffrey souhaite continuer ses études dans un premier temps au sein d'un « *CAP installateur thermique* ». Il aimerait intégrer dans un second temps d'autres formations relatives au métier de plombier. *« J'aimerais bien aller jusqu'au BTS, BTS 2^E option chaud... faire un CAP installateur thermique, un BAC pro toujours dans le chaud et un BTS 2E qui va être en rapport avec toute les énergies renouvelables chaud ».*

Monter sa boîte : un projet tissé au cœur de la socialisation familiale « d'accueil »

Geoffrey a découvert le métier de plombier aux grés des chantiers au sein d'une famille d'accueil. *« J'avais bossé avec une famille d'accueil sur un chantier, la maison de son fils et il y avait le plombier justement... j'ai aidé le plombier tout ça... et ça m'a vachement intéressé ».* Ainsi, si le « père » de sa famille d'accueil régulière est plombier, il en est de même au sein de sa famille d'accueil relais. *« Parce que je suis en famille d'accueil relais aussi et le mari est plombier aussi... oui je sais c'est étonnant ».* C'est au cœur de cette seconde famille, que se situe la genèse du désir de monter son entreprise. *« Son mari est plombier à son compte, artisan... et je vois il a créé sa propre boîte il y a quatre ans ».* Ce désir trouve son point de construction sur le constat que l'activité d'artisan plombier permet de gagner correctement sa vie. *« Ça compte quand même... on dit ça fait pas tout... l'argent ne fait pas le bonheur... mais la situation actuelle heu... sans argent on fait pas grand-chose... et il gagne quand même très bien sa vie ».* A ce constat qui permet de signifier l'avenir, Geoffrey évoque également que créer sa boîte est le rêve de bon nombre de plombiers *« ben ce serait le rêve d'un plombier... ¾ des plombiers rêveraient de créer leur propre boîte... et pour faire sa boîte il faut au moins aller jusqu'au BTS ».* Ce désir de s'installer à son compte est également à mettre en lien avec son désir de continuer ses études, mais il participe également au « projet de soi » à travers une affiliation identitaire au corps de métier pouvant être définie par des « rêves » propres et partagés, tissant un réseau de significations au cœur de ses familles d'accueil. Dans ce sens, Geoffrey perçoit les éléments qui esquissent son avenir, qu'il souhaiterait faire advenir. *« En*

sortant de mon BTS... j'aimerais faire quelques années si possible en entreprise... de un, pour savoir, pour acquérir du savoir-faire et pour mettre des sous de côté... parce que c'est quand même une entreprise qui ne se fait pas comme ça ».

Retourner dans sa famille d'origine

Au-delà de ces projets, Geoffrey envisage un retour chez son père, suite à son apprentissage. Ce projet peut se comprendre dans une certaine crainte de l'avenir, à l'issue de son apprentissage « *pas repartir les mains vides non* ». Le retour chez son père s'inscrit comme un point de passage, un temps de transition possible avant l'autonomie. « *Chez mon père... parce que prendre un appart, une voiture... c'est pas comme ça... quoi... autant rentrer même si j'y reste pour 6 mois ou 1 an, le temps de mettre des sous de côté* »

- **Socialisation dans l'entreprise : un espace de personnalisation**

Le gain de maturité

Pour Geoffrey le DIMA et le rapport avec le monde professionnel qu'il permet est également une expérience de transformation interne, l'amenant vers plus de maturité « *J'ai gagné en maturité... ça c'est sûr parce que je suis rentré quand même, j'ai mis un pied dans le monde professionnel, donc forcément à l'intérieur il faut que ça suive, alors ça change* ».

La vie active l'autre signifiant d'autonomie

Ce « pousse au changement » qu'est le réel de l'entrée dans l'univers professionnel, trouve un sens pour Geoffrey, dans l'autonomie que cette vie active va lui apporter. Désir d'autonomie, d'argent, de liberté de mouvement, sous-tendent l'adhésion au DIMA ainsi qu'à la formation par apprentissage du métier de plombier. Autant de significations qui s'inter-structurent au cœur de l'histoire personnelle et scolaire de Geoffrey, celle d'un enfant qui souhaite « s'exiler » d'un discours pluri-institutionnel.

« La vie active veut dire autonomie donc... il me tarde pour moi... vu que je suis suivi par un foyer, famille d'accueil et foyer l'ASE, il y a vachement de monde autour et au bout de 5 ans ça commence à être lourd ».

8.4 Synthèses des analyses des entretiens

Ci-dessous sont proposées des synthèses de l'analyse de chaque entretien ainsi que le lien avec le profil auquel chaque jeune était lié.

Synthèse de l'analyse de l'entretien avec Maëva

Résumé : Maëva est une élève qui s'est orientée en DIMA sur les conseils de son assistante sociale, pour trouver un métier et ne pas être « à la rue ». Si elle était une élève sérieuse à l'entrée au collège, elle évoque une évolution « négative » dans le rapport à l'école, liée aux notes ainsi qu'à des problématiques familiales. Elle a rencontré des difficultés dans la relation avec les autres durant son parcours (professeurs, camarades). Elle évoque aimer apprendre en entreprise à travers des relations positives, mais aime également les supports alternatifs pour apprendre (Vidéo). L'entrée en préapprentissage lui a permis de construire un projet en vente qui s'articule autour de significations familiales. Si Maëva a trouvé un apprentissage, son adhésion reste ambivalente.

Synthèse de l'analyse de l'entretien avec Pierre-Etienne

Résumé : Pierre-Etienne est un élève qui s'est orienté vers le DIMA pour trouver un métier et renouer avec la motivation perdue au collège. Ce collégien entretenait avec l'école un rapport positif, se définissant comme travailleur. Il évoque des difficultés ressenties dans le rapport aux professeurs, notamment dans la relation liée au travail scolaire. Si Pierre-Etienne aime des savoirs professionnels en entreprise, il évoque également aimer apprendre les matières scolaires. Le préapprentissage a permis à Pierre-Etienne de renouer avec la « motivation » et de se « libérer » du contexte scolaire. S'il s'est engagé dans un apprentissage et souhaite réaliser un CAP, il évoque également d'autres projets post-apprentissage.

Synthèse de l'analyse de l'entretien avec Yannick

Résumé : Yannick s'est orienté de façon positive vers le DIMA. Son orientation est construite d'un part sur un projet professionnel dans le « bâtiment » et d'autre part il s'agit pour cet élève de « quitter le collège » et « l'envie de s'en sortir ». C'est un élève qui n'a jamais aimé aller à l'école et dont l'expérience scolaire est marquée par des difficultés dans le rapport aux professeurs. Yannick privilégie les savoirs professionnels et les apprentissages dans le contexte de l'entreprise et valorise les relations positives et privilégiées avec son maître de stage. Le préapprentissage lui a permis de renouer avec une représentation positive de soi via de meilleurs résultats scolaires. Il lui a également permis de signer un contrat d'apprentissage en maçonnerie et de se projeter dans l'avenir entre étude et désir d'être patron.

Synthèse de l'analyse de l'entretien avec Julien

Résumé : Julien est un élève qui s'est orienté vers le DIMA pour quitter les cours et tester une passion, relative à son projet en pâtisserie. C'est un élève qui se définit en opposition au métier d'élève évoquant qu'il n'a pas envie de travailler et d'écouter en cours. Il évoque une expérience scolaire marquée par des relations difficiles avec les professeurs. C'est un élève qui n'aime pas les cours classiques et privilégie l'alternance comme mode d'apprendre privilégiant l'observation et le rapport à l'autre pour apprendre. De même il privilégie les savoirs professionnels, sportifs et artistiques mais également des savoirs scolaires spécifiques comme l'histoire. Il évoque apprendre pour être « libre ». S'il a rencontré des difficultés sur les lieux de stages, son expérience du DIMA reste marquée par des remaniements positifs sur l'image de soi. Il a trouvé un apprentissage en cuisine et envisage de poursuivre ses études.

Synthèse de l'analyse de l'entretien avec Chloé

Résumé : L'orientation de Chloé n'est pas souhaitée et émane de l'institution scolaire ainsi que de sa mère. Néanmoins, elle est construite sur le désir de ne pas rater sa vie mais également dans l'impossible que représente un retour au collège. L'expérience scolaire de Chloé est marquée par une évolution « négative » du rapport à l'école qu'elle lie à ses notes ainsi qu'à des problématiques personnelles et familiales. Cette évolution s'inscrit dans des remaniements dans la représentation de soi, ainsi que dans le rapport aux professeurs. Chloé articule l'apprendre au rapport utilitaire avec le métier, mais elle apprend également par intérêt personnel. Chloé valorise certaines manières d'apprendre relatives à la forme scolaire (écriture, orthographe, exposé). Elle aime apprendre dans le contexte de l'alternance et dans une relation positive à l'autre. Chloé a rencontré des problématiques sur ses stages qui l'ont décidée à abandonner le DIMA dans le courant de l'année. Chloé a vécu l'expérience du DIMA de façon négative et stigmatisante. Si Chloé a éprouvé des regrets liés à son expérience scolaire elle souhaite néanmoins toujours entrer en apprentissage dans la vente.

Synthèse de l'analyse de l'entretien avec Geoffrey

Résumé : L'orientation de Geoffrey est construite sur le projet de réaliser le métier de plombier qu'il qualifie de « beau métier » ainsi que de réaliser un apprentissage lui permettant d'accéder à une autonomie utilitaro-existentielle. Si le DIMA représente un passage obligé pour Geoffrey,

il lui permet de pallier l'éviction du collège ainsi que de rompre avec un rapport « carcéral » à l'école. Geoffrey a développé un rapport à l'école en opposition avec les attentes scolaires. Il a rencontré des difficultés dans le rapport avec les enseignants et ainsi qu'avec des camarades. Si Geoffrey apprend pour l'utilité du savoir dans le métier et pour se sentir utile aux autres, il apprend également pour « connaître », savoir. Il valorise la pratique et le travail manuel, mais également les matières générales lorsqu'elles sont au service du métier. Il privilégie les apprentissages en entreprise à travers une relation positive. L'entrée en DIMA s'articule autour d'un sentiment d'apaisement. Il souhaite continuer ses études et évoque avoir grandi dans cette expérience.

Chapitre 9. Discussion des résultats

Nous avons formulé dans le cadre de cette étude, trois hypothèses. La première envisageait l'existence d'une spécificité de la population des collégiens orientés en DIMA. La seconde postulait une hétérogénéité des modes d'engagement et/ou d'adhésion au DIMA enfin la dernière portait sur le rôle du rapport au savoir dans la construction du sens de l'orientation. Au terme de ce travail, nous avons pu confirmer l'ensemble de nos hypothèses. Dans ce chapitre, nous discuterons de ces résultats au regard de notre modèle théorique.

9.1 Les collégiens du DIMA représentent un groupe d'élèves ayant des caractéristiques socio-biographiques et psychosociales spécifiques

Notre première hypothèse de travail consistait à montrer l'existence, au sein de la population DIMA, de caractéristiques psychosociales et scolaires spécifiques. Pour ce faire nous avons opté pour une étude comparative avec un groupe de collégiens (3^{ème} PFP) inscrits dans un dispositif relativement semblable.

- **Des élèves de DIMA qui ont connu plus souvent des difficultés scolaires précoces et sont plus nombreux à se trouver dans une situation de précarité**

Conformément à la littérature (Charlot, 1999 ; de Léonardis et al., 2006 ; Moreau, 2003) relative à l'entrée dans la formation professionnelle initiale ou dans des dispositifs atypiques (Palheta, 2012 ; Périer, 2008, 2010), nos résultats nous permettent de décrire pour nos deux groupes de collégiens (DIMA et 3^{ème} PFP) un public majoritairement masculin, d'origine populaire dont l'ancrage socioculturel reste éloigné de la culture scolaire (André, 2012). Ainsi, nos observations apparaissent conformes aux travaux issus des perspectives sociologiques. En effet, cette orientation présente un caractère « inégalitaire » (Merle, 2012) inscrivant les élèves d'origine populaire les plus éloignés de la culture scolaire (André, 2010) dans un « procès » de relégation (Duru-Bellat, 2003 ; Périer, 2010), voire d'éviction ou de logique ségrégative (Payet, 1997). Dans cette perspective, l'entrée vers les classes atypiques s'inscrit dans un processus de reproduction sociale et culturelle (Merle, 2000) légitimé par le système scolaire (Bourdieu, 1989).

Néanmoins, nos analyses comparatives montrent la nécessité de se doter d'indicateurs plus fins pour comprendre la situation des élèves concernés par ces dispositifs. Ainsi, nos deux

populations souvent présentées dans la littérature comme constituant un groupe homogène (Palheta, 2012) sont à différencier. Ainsi, les élèves de DIMA présentent une trajectoire scolaire spécifique. Ils entrent en DIMA à partir de filières plus diversifiées que leurs homologues de 3^{ème} PFP et ont connu un redoublement survenu de manière plus précoce dans leur parcours. Ils sont ainsi plus nombreux à venir de l'enseignement adapté (SEGPA). Ils sont aussi plus souvent issus de milieux sociaux précaires. (Famille monoparentale, taux de chômage élevé). Sans doute faut-il envisager que le choix d'une orientation en DIMA, qui ouvre à la possibilité de devenir apprenti et de bénéficier d'un salaire pour continuer ses études, soit privilégié par certains élèves dont les familles se trouvent dans une situation économique difficile qui impose de trouver des solutions financières à court terme. Pour autant, cette interprétation est loin de suffire pour expliquer la dynamique qui structure la construction du sens de l'orientation vers le DIMA.

- **Des élèves de DIMA qui souhaitent rompre avec l'école et apprendre autrement**

L'approche comparative nous a permis également de différencier les élèves scolarisés en préapprentissage des élèves scolarisés en 3^{ème} PFP sur les mobiles d'orientation. Les pré-apprentis adhèrent de façon plus marquée à leur orientation. Ils sont aussi plus nombreux à souhaiter rompre avec l'école, à vouloir apprendre autrement et à affirmer venir en DIMA pour satisfaire une passion. Cette volonté de rupture s'articule avec un intérêt certain pour la pédagogie liée à l'alternance. Elle montre le rôle fondamental joué par le sens de l'expérience scolaire antérieure dans la construction du sens de l'orientation en DIMA. En effet, l'expérience scolaire de ces élèves reste marquée par des difficultés aussi bien sur le plan scolaire que sur celui de la socialisation (respect du règlement...) suscitant pour beaucoup un important sentiment de mal-être. De même, si les pré-apprentis affirment plus souvent éprouver du plaisir à apprendre que leurs homologues de LP, ce plaisir ne s'articule pas aux objets de savoir liés au contexte scolaire. En effet, les pré-apprentis indiquent préférer apprendre avec un patron ou en entreprise aux dépens du professeur. Ce résultat comparatif met en avant l'existence d'une spécificité de ces collégiens, qui ne souhaitent pas rompre avec les apprentissages mais avec un contexte et un lieu, celui d'une école classique. Pour ces derniers, l'adhésion positive au DIMA s'articule autour de cette rupture « épistémique » entre deux modalités de formation : l'école classique et l'alternance. Il s'agit à la fois d'une rupture salutaire (Périer, 2008), avec un passé scolaire plus « difficile », mais également d'un « divorce » épistémique avec ce que l'école leur a proposé jusque-là.

9.2 Expliquer le sens de l'orientation : le rôle du rapport au savoir

- **Un projet professionnel insuffisant pour rendre compte de la diversité des formes d'adhésion au DIMA**

Notre seconde hypothèse postulait l'existence d'une diversité des modes d'adhésion et d'engagement vers le DIMA.

Même s'il existe un faible pourcentage d'élèves qui n'ont pas souhaité entrer en DIMA (Bouznac, Capdevielle-Mougnibas & de Léonardis, 2015), nos observations, conformément aux études traitant de l'orientation vers la formation professionnelle initiale (Dumora & Lannegrand-Willems, 1999 ; Franquet, Friant & Demeuse, de Léonardis, Capdevielle-Mougnibas & Prêteur, 2006), montrent que l'entrée en DIMA suscite une forte adhésion parmi les élèves concernés qui sont plus nombreux que les 3^{ème} PFP à se dire satisfaits de leur orientation. Pour autant, l'analyse multi variée réalisée sur les réponses aux questionnaires DIMA et la description de trois profils de collégiens différents révèle que ce rapport apparemment très positif à l'orientation vers le pré-apprentissage s'étaye sur des logiques complexes et diversifiées (section 7.6).

Les points communs et différences existant entre ces trois profils apportent plusieurs éléments de compréhension des dynamiques en jeu.

Les élèves des trois profils (section 7.6) adhèrent aux finalités du dispositif DIMA. Il s'agit pour eux d'avoir un diplôme et de trouver du travail. De la même façon, il n'existe pas de différence en ce qui concerne le projet professionnel. Bien que l'objectif des classes préprofessionnelles soit la découverte des métiers, les élèves ont déjà, paradoxalement, un projet de métier précis. Ils présentent, dans la grande majorité, un projet professionnel réaliste, cohérent avec le dispositif DIMA

Ce constat pourrait tendre à accréditer l'hypothèse de l'existence, chez ces élèves, d'un rapport pragmatique, voire stratégique à l'orientation si on s'en tenait à ces seuls éléments descriptifs, partagés entre tous les profils. Au même titre que les « futurs ouvriers » décrits par Dubet (1991), il semble que ces élèves abordent de façon rationnelle leur entrée en DIMA qui doit leur permettre d'accéder à un métier et à une insertion professionnelle. Pour autant, même si l'existence d'un rationalisme pragmatique (Dubet, 2004) ou d'une stratégie décisionnelle des familles d'origine « populaire » (Boudon, 1977) qui met l'accent sur l'utilité de la formation pour préparer un avenir professionnel peut se percevoir, ils ne peuvent être suffisants pour expliquer le sens et la valeur que ces jeunes accordent à leur orientation. Sans nier la place

importante du projet et l'ancrage « utilitaire » qu'il permet pour ces jeunes, la perspective à la fois diachronique et synchronique que nous avons adoptée montre l'importance de l'histoire familiale et scolaire ainsi que des processus identitaires liés à la construction de soi dans les différents contextes de formation et milieux de vie.

- **L'influence des formes de socialisations inhérentes aux différents milieux de vie est à mettre en lien avec le sens et la valeur donnés à l'orientation vers le préapprentissage.**

De ce point de vue, les entretiens nous ont permis de repérer le rôle joué par les dynamiques identificatoires familiales (fratrie, parents...) ou extra familiales à la fois sur la construction du projet de métier (Julien, Yannick, Geoffrey et Maeva) ainsi que le choix de la filière de l'apprentissage pour y parvenir (Chloé, Julien, Pierre-Etienne et Maeva).

Ainsi, parmi les élèves interviewés, Geoffrey, Yannick et Julien présentaient un choix de métier précis construit dans l'expérience familiale ou extra-familiale qui a servi d'étayage à l'entrée en DIMA. Par exemple, l'intérêt de Geoffrey pour la plomberie, voire le bâtiment, est né dans les relations « de bricolage » qu'il a entretenues au sein de ses deux familles d'accueil avec les « pères » qui exerçaient tous deux la profession de plombier. De même, le souhait « d'apprendre » par apprentissage s'inscrit au cœur de l'univers familial, où souvent un grand frère ou une sœur a lui-même été apprenti. Maeva trouve un appui significatif dans la figure de son frère qui a réalisé un apprentissage dans le secteur du commerce, choix de Maeva. De même, Julien, cadet d'une famille favorisée, valorisant l'école, est le seul à avoir fait un préapprentissage. Il trouve néanmoins dans la figure de son grand-père, un ancrage lié à ce mode de formation, même si il ne lie pas le métier de pâtissier à ce dernier.

La famille s'inscrit comme un lieu de conflit et d'opposition qui peut être un point d'ancrage permettant un engagement positif sur le DIMA. C'est par exemple le cas de Yannick qui donne un sens à l'acte d'apprendre en DIMA dans le rapport à sa famille et notamment à son père avec lequel il reste en désaccord et en conflit. L'engagement de Yannick sur le DIMA s'inscrit dans le souhait de prouver qu'il peut réussir à cet « autre » paternel et institutionnel qui reste moteur dans ce rapport conflictuel de personnalisation. « *La prochaine fois ils pourront se taire, c'est une fierté* » (Yannick, 15 ans).

Si les études (Moreau, 2003) mettent en avant que parfois l'entrée en apprentissage peut s'inscrire dans une pré-socialisation dans les milieux artisans ou ouvriers, l'entrée en préapprentissage trouve un sens pour ces jeunes au cœur de l'univers familial. Ces

« remémorations » et tissages signifiants entre passé familial et construction de soi, mettent en perspective une certaine « *objectivation de soi* » (Malrieu, 1973, p.402), fondée sur une construction biographique de soi dans le rapport à l'autre (réel ou imaginaire).

L'influence des conditions d'existence familiales : moteur de l'orientation en préapprentissage

Parmi les processus liés à l'influence de l'histoire sociale et familiale, l'existence d'une conscience de classe joue aussi un rôle considérable. La seule identification aux « figures parentales » ne peut rendre compte du sens donné à l'orientation.

Par exemple, si Maeva était tentée de ne « *rien faire* ». Elle accorde un sens à cette orientation à partir de la crainte de se retrouver à la rue et de finir comme « *les gens qui demandent des pièces* ». Cette crainte, peur construite dans le rapport à son père, n'est-elle pas la prise de conscience des risques majorés d'entrer dans une situation de précarité du fait de l'origine sociale qui est la sienne soit en définitive d'une conscience de classe ? Son origine sociale, le contexte de socialisation dans lequel elle évolue et le discours familial ont conduit Maëva à structurer un rapport à l'avenir dans lequel le réel des conditions matérielles appelle une projection dans un avenir incertain et précaire. Si le terme de « relégation sociale » permet de décrire cet état, se développe conjointement à partir de l'expérience de cette position sociale l'esquisse d'une personnalisation de l'adolescent pouvant se lire entre l'angoisse et le refus « d'être » un « naufragé » (Declerck, 2001) dans l'espace social. Dans le même sens, Chloé donne un sens « rudimentaire » à son orientation en l'inscrivant dans l'idée de « *trouver peut être.../... un métier* », de « *ne pas rien faire* », d'éviter d'être sans diplôme, sans travail. Pour elle, cette situation va de pair avec une image de « *cas soc* » s'articulant plus fondamentalement à l'angoisse de « *rater sa vie* », de louper cet « idéal de soi » propre à la construction de l'adolescent (Lacadée, 2010). Pour Geoffrey, entrer en apprentissage s'inscrit comme un point d'ancrage qui lui permettrait d'accéder à un salaire et d'être en partie libéré des institutions qui ont suppléé à des conditions familiales difficiles : « *Ce qui m'intéressait, c'était l'autonomie* ». Ces constats ne sont pas sans évoquer l'hypothèse d'une stratégie d'orientation (Boudon, 1973) ou d'un pragmatisme (Dubet, 1991) de classe. Pour autant, pour ces adolescents il s'agit principalement de se construire en combinant, à travers un réseau signifiant, les diverses influences, à la fois familiales et scolaires et temporelles (passé/futur) pour esquisser un projet de soi qui les orientent vers la quête d'une unité et de personnalisation (Malrieu & Malrieu, 1973).

Les adolescents insistent en effet d'abord beaucoup sur le rôle joué par les difficultés de la vie personnelle et familiale. Changement de lieu de scolarisation lié à des remaniements et des éclatements au sein des familles (divorce, alternance de lieux de vie), problématiques sociales ou problématiques familiales, sont autant d'évènements déclenchant à l'origine des modifications dans l'expérience scolaire des élèves. Nous retrouvons dans les dires des élèves ces ruptures (Charlot, 1999) qui donnent sens à l'orientation vers la voie professionnelle. Par exemple, Maeva et Chloé évoquent toutes deux des problématiques familiales et personnelles dont les affects (angoisse, mal-être psychologique et corporel) « débordent » sur la scolarité venant impacter le rapport aux professeurs, les résultats scolaires et le rapport aux autres. Ces collégiennes doivent combiner entre antagonismes, familial et scolaire, qui influencent l'expérience, remodelant par là-même le rapport à l'école et la représentation de soi, donnant du sens à l'orientation. Nous pouvons également évoquer Geoffrey, suivi par l'ASE et placé en famille d'accueil, qui met en lien la prise en charge tardive de sa « surdité » et ses difficultés scolaires ou encore Pierre-Etienne qui lie son redoublement à l'école primaire à ses difficultés familiales. Ces difficultés éprouvées au sein de la famille ou dans l'espace social montrent l'influence des milieux et des modes de vie sur l'expérience scolaire. Les problématiques scolaires et familiales sont autant d'éléments de significations octroyés d'une part aux difficultés scolaires éprouvées et à l'orientation vers le DIMA.

- **Le rôle de l'expérience scolaire et du rapport à l'apprendre dans le processus d'orientation**

Outre l'histoire sociale et familiale, d'autres motifs liés à l'expérience scolaire antérieure et au rapport à l'apprendre participent et structurent l'engagement sur ces parcours atypiques. Les significations accordées au DIMA se construisent aussi à partir de l'histoire scolaire.

De ce point de vue, conformément à la littérature (Moreau, 2003 ; Périer, 2008 ; Ramé & Ramé, 1999 ; Willis, 1977) nos résultats mettent en avant des pré-apprentis ayant développé un désamour pour l'école souvent construit dès l'école primaire. De même, il réside chez ces élèves une préférence marquée pour la pratique, privilégiant l'entreprise et la figure du patron, aux dépens de la théorie, de la figure du professeur et du contexte classe. Si ces constats constituent autant de formes d'adhésion à ce type de formation étayant par là-même le souhait majeur de « quitter l'école » et d'en finir avec un passé scolaire douloureux (Périer, 2010), nos résultats indiquent que cette « culture d'atelier » et cette culture « anti-école » restent insuffisantes pour appréhender les modalités d'adhésion au DIMA.

Du « désamour » pour l'école à l'attrait pour la « culture d'atelier » : une orientation différenciée vers le DIMA

Ainsi, nous ne pouvons réduire les pré-apprentis à la simple figure du « cancre » du fond de la classe rêvant à une école buissonnière, à sécher les cours, à faire « *la misère aux profs* » (Chloé, 16 ans) et entretenant un rapport à la discipline et aux règles scolaires conflictuel propre à la culture anti-école (Willis, 1977). Si notre analyse multi variée met en avant ce type d'élèves à travers les profils 2 (section 7.6.3) et 3 (section 7.6.4) décrivant des élèves qui entretenaient avec l'école un rapport d'opposition et de résistance avec les attentes institutionnelles, le profil 1 (section 7.6.2) décrit à l'inverse un élève ayant construit un rapport d'affiliation avec le système scolaire. Même les profils 2 et 3 qui décrivent des élèves qui n'aimaient pas se rendre au collège, voire qui n'ont jamais aimé aller à l'école (Profil 3) et qui ont développé une représentation d'eux-mêmes en opposition avec les attentes scolaires, l'orientation vers le DIMA ne peut être réduite à la seule description de leur hostilité envers l'école. Ils n'en ont pas pour autant désinvesti le registre des apprentissages pour peu qu'ils fassent une place à d'autres registres de la transmission que ceux de la forme scolaire. Si le profil 1 (Section, 7.6.2) n'entretient pas un rapport de rejet et d'hostilité envers les modalités de fond et de forme liées aux apprentissages scolaires, son orientation est construite sur le souhait d'apprendre différemment, à mettre en lien avec le « plaisir » d'apprendre et la « passion ». Ces résultats montrent la complexité et les pluralités des mobiles étayant l'engagement vers les vers le DIMA.

L'orientation du collège vers le DIMA ou la reconquête d'une image positive de soi dans le rapport à l'autre

L'auto-évaluation du cursus reste un élément majeur qui a une influence considérable sur le sens donné à l'expérience scolaire. La conscience de sa position dans l'espace scolaire, est décrite dans la littérature comme un élément de l'expérience scolaire susceptible de participer au choix d'orientation et à l'anticipation de la trajectoire scolaire future. Si l'hypothèse d'une causalité des probables (Duru-Bellat, 1995) ou d'une logique de résignation (Lannegrand-Willems & Dumora, 1998) peut se retrouver dans nos analyses, le sens qu'accordent les collégiens à cette position reste néanmoins pluriel. Les entretiens nous ont permis de mettre en avant plusieurs manières de donner sens aux difficultés scolaires qu'ont connues ces jeunes. Dans ce changement scolaire, il s'agit pour ces jeunes de repartir à la conquête d'une image de soi positive et entachée par l'expérience scolaire.

Pour ces élèves, la baisse de leur niveau scolaire va de pair avec une « injonction » à l'orientation dont ils ont parfaitement conscience : « *Mes notes elles baissaient encore plus et j'ai vu qu'il fallait vite choisir une orientation* » (Maeva, 16 ans). Elle suscite aussi de nombreux affects à l'origine d'un fort sentiment de démotivation. Yannick et Pierre-Etienne décrivent comment durant leur scolarité la perte de sens, voir le sentiment d'impasse, dans les apprentissages, l'absence de retour positif les a conduits à baisser les bras. Par exemple, le sens que Pierre-Etienne donne à son orientation se structure, en partie, autour de la reconquête de l'objet « motivation », fil d'Ariane qu'il a perdu dans le labyrinthe de son expérience scolaire. Yannick quant à lui évoque « l'envie » comme mobile de l'orientation, l'envie qui structure également son rapport au travail « *sans l'envie on fait rien* ». Chloé et Maeva relatent également comment les affects ressentis face aux notes conduisent certains élèves au départ travailleurs et soucieux de comprendre les cours à « lâcher prise » ou à « perdre le fil ».

De même, la représentation de soi et l'auto-évaluation du cursus sont également à mettre en lien avec le rapport aux enseignants. Les entretiens permettent de comprendre comment ces élèves qui ont rencontré des difficultés scolaires souvent très tôt dans leur trajectoire ressentent un sentiment de solitude pédagogique, voire d'abandon ou encore de dénigrement par les professeurs. A cette observation, une valeur récurrente dans les entretiens est la mise en avant de la bonne entente dans les relations pédagogiques. Si l'expérience scolaire de ces élèves s'avère trouver des points de difficultés dans la relation avec les professeurs faisant émerger des représentations de soi en disharmonie avec les attentes institutionnelles, « paradoxalement », les élèves mettent en perspective qu'ils aiment apprendre dans des relations positives. Certaines études sur les élèves d'origine populaire (Charlot, 1999, Capdevielle-Mougnibas & al., 2011) mettent en perspective cette valeur accordée au respect et aux bonnes relations.

L'entrée en entreprise et en CFA implique un changement dans les relations avec autrui. Les entretiens mettent en avant cette recherche affective dans les relations pédagogiques. Par exemple, Yannick, Geoffrey et Pierre-Etienne, trouvent dans la relation avec leurs maîtres de stage un mobile positif lié à l'apprendre, qui s'inscrit dans l'écoute, la compréhension, et la transmission « intime » et personnelle du savoir. Cette valorisation des rapports positifs avec le corps enseignant, et l'aspect positif de l'expérience du préapprentissage dans le rapport à « l'autre » s'articule à des mobiles d'orientation vers le DIMA. L'orientation permet de rompre avec un passé scolaire difficile et conflictuel (Périer, 2010), et de renégocier la perspective d'un développement de soi positif, notamment dans le rapport à l'autre. S'il s'agit pour ces

adolescents de rompre avec des rapports sociaux conflictuels, cette rupture s'étaye sur l'espoir d'entretenir, de se construire soi à travers un rapport à l'autre positif.

9.3 L'orientation en DIMA : « conflit » et « résistance » développés au cœur de l'histoire scolaire et familiale

Notre troisième hypothèse s'articule autour de la question du rapport au savoir que nous considérons en tant que processus d'intersignification comme un indicateur possible du processus de personnalisation. Nous stipulons que le rapport au savoir a une influence sur la construction du sens de l'orientation vers le préapprentissage qui relève quelque soit sa forme d'un processus de personnalisation.

- **Entrer en DIMA pour sortir d'une impasse « aliénante »**

La rupture avec le collègue constitue un des enjeux majeurs de l'entrée en DIMA. Julien, Geoffrey, Yannick évoquent l'idée que l'entrée en DIMA représente pour eux une rupture « salutaire » qui vise à leur permettre de rompre avec les difficultés qui ont été les leurs sur le plan de la socialisation. Il s'agit de mettre un terme à un rapport conflictuel avec l'institution ainsi qu'à un sentiment de « ras-le-bol » généralisé. Leur comportement en classe peut s'appréhender comme un rejet, une remise en cause institutionnelle, servant à dépasser un état d'aliénation, « d'impasse » ressenti par l'adolescent. Par ailleurs, elle peut s'inscrire dans un désir d'en « finir avec l'école », comme l'exprime Yannick, « *va falloir que ça s'arrête* ». Pour Yannick, ce rapport de conflit s'exprime dans le rapport à une professeure, qui porte à travers sa position symbolique, la marque d'une certaine acculturation scolaire. Geoffrey et Julien évoquent par exemple, avoir atteint une certaine limite dans le rapport au collègue un « border line » scolaire, les laissant sur la faille entre exclusion et départ. L'entrée en DIMA pour Geoffrey s'apparente à la sortie d'un univers « carcéral » dont les tentatives de résistances et d'opposition symbolisées dans son comportement « trouble » s'articulaient à un acte de personnalisation. L'entrée en DIMA constitue pour ces élèves un solution créative marquant la fin d'un sentiment d'aliénation voir d'oppression.

Entrer en DIMA pour refuser « d'être sans qualité » ou la « notification » de soi

Des études mettent en perspective le lien entre résultats scolaires et perception de soi. (Bressoux & Pansu, 2003). L'expérience scolaire reste pour les élèves en situation d'échec une expérience stigmatisante (Palheta, 2012) forgeant un sentiment de disqualification (Paugam, 2006), laissant

le sentiment d'être sans qualité (Guichard, 1993). De même, cette situation réduit les perspectives d'avenir et de capacité exploratoire sur soi et sur l'environnement (Huteau, 1982). Si nous ne pouvons nier cette perspective, nos résultats nous permettent de montrer en quoi le conflit lié à cette position peut être un élément de personnalisation de l'adolescent lui permettant de s'extraire de ce sentiment d'aliénation.

De notre point de vue, les transformations qui s'opèrent dans le rapport au savoir, s'articulent autour de déséquilibres et de conflits entre soi et l'espace scolaire, s'inter-signifiant dans le rapport à l'autre. Les notes peuvent être perçues, non pas uniquement comme évaluations numériques et moyennes, mais comme des significations, des « notes de soi », des notifications extérieures sur soi, qui modifient les modalités de l'expérience scolaire venant « acter » des comportements d'opposition, de refus d'humiliation ou d'abandon, donnant un sens « créatif » à l'orientation. Si nous pouvons percevoir des logiques adaptatives ou pragmatiques liées à l'entrée en formation professionnelle, il s'agit dans notre perspective, pour l'adolescent, de se « *personnaliser en s'opposant à leurs adversaires* » (Malrieu, 1973, p. 403). L'adolescent s'interroge sur ses raisons « d'être » dans l'espace social et temporel, réflexion constitutive de la construction d'un idéal de soi. Être évalué dans un système, c'est avoir une valeur parmi d'autres, si cette valeur s'articule à un écho réflexif « d'homme sans qualité » (Guichard, 1993), les actes d'opposition, de non affiliation au système sont pour l'adolescent une condition de sa personnalisation. L'orientation vers la formation préprofessionnelle apparaît, pour ces jeunes d'origine populaire comme une condition « d'existence », permettant le développement d'un « soi » s'arrachant des divisions issues des milieux dans lesquels il gravite. Dans cette perspective, « *le moi se conquiert en s'opposant* » (Bautier & Rochex, 1999, p.44) aux notes négatives, construites d'une part sur fond d'inégalité (Merle, 2010), mais également dans le refus pour l'adolescent en construction « d'être dévalué ». Le projet vers le DIMA, peut représenter, sans s'y réduire, le « symptôme créatif » de ce rapport de conflit, où le rôle de l'autre pour la construction du moi reste majeur (Wallon, 1946). Ainsi, paradoxalement, si les élèves en situation délicate dans le système scolaire ont des difficultés à se projeter dans un métier, l'abandon pédagogique et la dévaluation auxquels ils doivent faire face est moteur de personnalisation soutenant cette orientation atypique.

Si les notes conditionnent l'orientation, ces évaluations et les interactions sociales qu'elles induisent, renvoient aux élèves des significations sur « soi » avec lesquelles ils veulent rompre. L'orientation apparaît donc comme une « rupture originale » pour l'adolescent, liée à un

comportement fondamental de la personnalisation : « *L'affirmation de soi* ». (Malrieu, 1973, p.403).

Rompre avec le modèle « dominant » de transmission du savoir : l'espace des cours au cœur du conflit.

Comme l'évoquent de nombreux élèves, les cours sont assimilés à un lieu à « fuir » et constituant ainsi un point de sens vers l'orientation en DIMA. Ainsi, outre les évaluations scolaires, les cours représentent un point « d'aliénation » pour ces jeunes dont la rupture avec le collège représente un acte de personnalisation.

Les entretiens permettent de mieux saisir le lien entre « classe » comme lieu de formation mais également comme lieu d'opposition, de « comportement trouble » et de transformation dans le rapport au savoir. Cette transformation a comme point d'ancrage un rejet majeur des cours. Les élèves lient la classe à un lieu « d'inaction » et « d'ennui » ou encore pour reprendre les termes de Maeva « *chiant* » voire évoquant un sentiment de dégoût (Julien). L'ennui implique plusieurs « comportements réponses » tels que « dormir », faire « l'imbécile », « parler », « discuter » ou trouver des parades pour être actif, comme par exemple Geoffrey qui évoque se balancer sur une chaise en permanence, jeter des papiers. « *Quand on se fait chier on fait le con* » (Geoffrey, 16 ans). Le non-sens que représentent les cours induit une modification dans la représentation de soi, le rapport à la règle et à l'école. Ce rapport spécifique à la classe, symbolisé par un professeur qui « *parle, parle, parle* » (Julien, 16 ans) mais dont les dires ne communiquent pas de sens ou de valeurs pour les élèves, est un point d'ancrage permettant d'attribuer du sens à l'alternance et à l'entreprise comme lieux privilégiés.

L'alternance permet d'aérer, de « couper » les cours dans le temps et de rompre avec cet espace aliénant que semble représenter la classe pour ces élèves. Ce constat permet de mieux comprendre le souhait de « rupture avec l'école » et « d'apprendre autrement » mais également, les modifications de soi (perte de l'envie, motivation, ennui, « comportement trouble », opposition) et la valeur que prend ce mode de formation pour ces élèves.

Si la quête d'un sens « hors école » dans l'espace professionnel apparaît en contradiction avec l'appropriation des savoirs scolaires (Rochex, 1993), ce sens représente pour ces élèves une possibilité offerte par l'espace social, venant rompre avec « *l'acceptation d'être déterminé par certains secteurs* » (Malrieu, 1983, p.32), soit ici, la domination « épistémique » qu'est la forme scolaire représentée par ses acteurs symboliques. L'orientation apparaît comme un espace de liberté de soi, d'affirmation « *Je me suis senti bien pendant que je travaillais, y avait pas*

d'oppression d'avoir un prof derrière le dos, t'as l'employé qui t'expliquait comment faire, voilà » (Pierre-Etienne, 16 ans).

Ne pouvons-nous pas lire dans les dires de Pierre-Etienne, élève entretenant avec l'école un rapport d'affiliation, ce passage d'un sentiment d'oppression s(c)ociale, d'une domination symbolique (Palheta, 2012) par l'entremise du savoir à un mode d'apprendre plus horizontal, avec l'employé, plus proche des valeurs et des modes de rapport au monde (Charlot, 1999) des jeunes d'origine populaire ?

C'est dans ces remaniements dans le rapport au savoir, qui sont à percevoir dans les divisions internes propres à l'adolescence (désir d'autonomie, dépendance aux adultes), mais également dans les décalages et multiples conflits liés à l'organisation institutionnelle (forme d'apprendre académique historiquement construite, démocratisation), que le processus de personnalisation œuvre. Pour ces jeunes, l'orientation vers le DIMA peut être la perspective d'une quête plus fondamentale d'une unité entre soi et espace social, dont les coordonnées sont fondatrices du « moi ».

9.4 L'expérience du DIMA et la construction de l'avenir

Nous retrouvons dans cette étude certains des résultats obtenus par Périer (2008, 2010) dans son étude sur les élèves de CPA. Nous avons ainsi observé d'une part un effet positif de l'entrée en préapprentissage sur la revalorisation de soi dans le rapport à l'école et d'autre part la façon dont ces élèves envisagent leur orientation non pas uniquement comme une « roue de secours » (Ibid.) mais davantage comme un tremplin permettant d'envisager de ne pas abandonner l'école et de continuer ses études (Lannegrand-Willems & Dumora, 1998). Autre point de convergence, les analyses montrent également qu'il s'agit pour ces adolescents, d'une « épreuve » développementale dont les changements trouvent leurs ressorts dans la rupture avec le contexte scolaire classique et l'entrée plus ou moins brutale dans le monde du travail (Zittoun, 2006).

- **Le DIMA : des remaniements dans le rapport a soi**

L'expérience du DIMA a provoqué certaines modifications dans le rapport au savoir des élèves. La revalorisation de soi reste un élément majeur de cette expérience. Ces remaniements subjectifs s'inscrivent d'une part dans l'espace scolaire et d'autre part dans l'espace de l'entreprise. Cette revalorisation de soi s'inscrit dans l'augmentation des notes, permettant de renouer avec les apprentissages, la motivation et des remaniements dans la représentation de

soi en tant qu'élève à la fois au niveau du travail mais également du comportement. Ces modifications de soi sont également à mettre en lien avec le rapport pédagogique avec les professeurs perçus comme soutenant et aidant face aux difficultés, contrairement à la solitude vécue dans l'expérience scolaire du collègue « *ici par exemple la prof de maths dès qu'elle voit qui y en a un qui comprend pas elle essaye de l'aider* » (Pierre-Etienne, 16 ans).

○ **Le DIMA : les risques d'une nouvelle expérience de relégation**

Néanmoins, loin de constituer un idéal, l'expérience des élèves sur les lieux de stage montre également les difficultés relationnelles et les abus que ces jeunes peuvent rencontrer sur ces parcours (nombre d'heures élevés, répétitions des tâches, conflits ouverts...). Ainsi, Chloé qui n'a jamais redoublé et arrive de 3^{ème} générale, a le sentiment d'avoir été prise pour une « handicapée ». Pour elle, la simplicité des cours « *3^{ème} SEGPA alors parce que c'est facile* » et les difficultés liées au lieu de stage « *l'impression d'être une esclave* » ont contribué à accentuer le processus de rupture construit sur une adhésion à l'orientation déjà fragile. Si nos résultats mettent bien en perspective la possibilité d'une revalorisation de soi et d'une remobilisation sur le registre des apprentissages scolaires, l'entrée en DIMA ne constitue pas une garantie en soi. Il convient en effet d'insister sur la qualité des conditions de formation et de socialisation offertes au jeune en entreprise qui ne sont pas toujours au rendez-vous. Les risques d'isolement en entreprise ou encore de se sentir laissé pour compte, « humilié », voire comme l'indique Geoffrey, de réaliser des tâches dont l'objectif est de « *ramasser la merde* » sont autant de problématiques et de difficultés spécifiques à ce type de 3^{ème} dérogatoire. L'objectif des stages implique l'idée de découverte métier, de possibilité de choix. La réussite et l'adhésion sur ce type de parcours avec des élèves marqués par une expérience scolaire et sociale difficile ne doit pas s'inscrire dans une nouvelle relégation, celle constitutive du marché du travail et de l'idéal salarial des entreprises.

● **Le DIMA : ouvrir le champ des possibles**

L'expérience positive du DIMA inscrit les élèves dans un processus de « réaffiliation » scolaire (Périer, 2010) ou de réconciliation avec l'école permettant l'ouverture des possibles et la projection de soi dans un nouvel avenir scolaire.

Par exemple, Yannick et Geoffrey dont le rapport à l'école était plutôt négatif, se projettent dans un avenir scolaire et professionnel à long terme. S'ils envisagent tous deux d'être patrons, Yannick souhaite continuer ses études dans d'autres formations de niveau CAP (CAP zinguerie, conducteur d'engin de chantier), Geoffrey a même l'ambition d'un BTS dans les énergies

renouvelables. De même, Pierre-Etienne et Julien envisagent de continuer leurs études vers un « Bac pro », voire de continuer plus loin. « Avec un CAP ça va pas suffire... faire apprentissage puis BAC pro alternance... et maîtrise, on peut rester au CFA ou changer... aller dans un meilleur lycée » (Julien, 16 ans). Cette orientation depuis le collège jusqu'à la fin du DIMA reste un espace de changements pour les élèves. L'entrée dans l'univers de l'entreprise, monde adulte, implique fondamentalement des remaniements dans le rapport à soi. Les signifiants exprimés par les élèves s'inscrivent dans le même champ lexical : sentiment d'avoir grandi, d'être plus mature, plus responsable, d'être passé d'un monde à l'autre. L'expérience du DIMA, la réalité et l'épreuve du monde du travail, la fatigue, les nouveaux rythmes qu'imposent les stages ont des conséquences sur l'espace de socialisation. Cette rupture avec un état ancien de collégien s'accompagne d'une différenciation laissant percevoir les collégiens comme encore « frivoles ». De même, la réalité du monde du travail induit une certaine injonction à grandir.

Si le DIMA peut être un point structurant de la construction identitaire de certains adolescents et contribue à constituer un « idéal de soi » à travers les divers espaces de socialisation qu'il permet (formation, entreprise), ce constat ne peut être généralisé ni idéalisé. Si ce type de dispositif permet de renouer avec les savoirs, de remobiliser des élèves en difficultés, nos entretiens montrent que cet avenir reste toujours en construction, voire quelque fois précaire et angoissant.

CONCLUSION GENERALE

A travers une approche compréhensive, notre étude nous a permis d'apporter une contribution au débat sur l'orientation vers le pré-apprentissage qui constitue un dispositif en marge du système scolaire classique. Les apports de cette recherche peuvent se structurer autour de trois axes. Dans un premier temps elle nous a permis de décrire un public de collégiens minoritaire, d'en montrer les spécificités. Dans un deuxième temps, nous avons appréhendé le sens et la valeur que ces adolescents accordent à leur orientation. Cette perspective nous a offert l'opportunité d'explorer et d'affiner la compréhension relative à cette orientation atypique. Enfin, elle nous a montré le rôle des processus d'acculturation et de personnalisation qui sous-tendent la construction du rapport que ces jeunes entretiennent avec leur orientation, à partir d'une approche psychologique du rapport au savoir. Nos résultats montrent que cette orientation reste dépendante de l'origine sociale et de la position scolaire des élèves sans pour autant que ces dimensions suffisent à expliquer les particularités des formes de rapport à l'orientation que nous avons observées. En effet, les collégiens ont des mobiles qui s'articulent autour de dimensions à la fois utilitaires, permettant l'insertion professionnelle (trouver un métier, travailler, gagner de l'argent), mais également qui visent à la construction de soi, même lorsqu'il s'agit de se résigner à une décision vécue comme imposée, chaque élève de DIMA est toujours un acteur très impliqué dans cette entrée précoce dans le monde de la formation professionnelle. Ainsi, même si l'orientation est influencée par un tiers (famille, institution) elle reste construite autour de significations constitutives du projet de soi adolescent (« Ne pas rater sa vie », « Finir à la rue ») mettant en perspective la part active du sujet.

Si la 4^{ème} constitue la classe « charnière » de cette orientation précoce, elle reste aussi pour ces collégiens en difficulté, « l'acmé » où se joue une remise en cause des fondements institutionnels, de « l'ordre scolaire » à la genèse de la quête d'une « affirmation originale de soi » que représente la période adolescente (Malrieu, 1973). Ce conflit plus ou moins « marqué » se cristallise dans la remise en cause des cours, des professeurs, du savoir, des enseignements, de l'ensemble des espaces symboliques d'un « *système éducatif normal* » (Pierre-Etienne, 16 ans, section 8.1.2).

L'espace scolaire constitue un lieu « d'affrontement idéologique », se situant dans les interactions sociales, les communications, les médiations, dans lesquelles l'adolescent doit prendre position et trouver une cohérence. C'est dans le dépassement de ces antagonismes développés au cœur de l'expérience scolaire et des milieux de vie, que l'adolescent invente et

se crée des possibles, dans les re-significations de son passé et de son présent pour structurer son avenir, son projet de soi s'articulant aux perspectives de cette orientation.

Ainsi, au-delà du choix de métier ou du projet professionnel, l'orientation vers le DIMA constitue une fonction « désaliénante » pour le collégien, lui permettant de rompre avec des déterminismes et des divisions issues de ses milieux de vie et de se créer un point de cohérence dans l'espace social. La forte adhésion au dispositif s'inscrit entre autre, autour de ces enjeux de personnalisation à l'adolescence. Sans s'y réduire, le désir majeur de rupture avec le collège qui étaye cette orientation s'inter structure dans ce champ idéologique et institutionnel qui ne fait plus sens, voire « démotive » ou fait perdre « l'envie ». Si notre étude met en perspective des élèves qui ont développé des formes d'insubordination scolaire, d'autres néanmoins ont développé des formes d'affiliation scolaire mais ne trouvent plus de sens au sein du système classique. Pour ces derniers, il ne s'agit pas tant d'une opposition et d'une rupture mais d'une désaffiliation du système scolaire classique.

L'analyse du rapport au savoir permet la prise en compte du sens et des valeurs et met en perspective ce décalage entre attentes institutionnelles et sens que donnent les élèves aux savoirs, aux apprentissages. Cette rupture avec le collège est une rupture avec les normes et valeurs dominantes d'une institution. L'orientation vers le DIMA constitue une solution créative, un point de « passe », permettant la reconquête du sens, élément fondamental pour cet « animal social » qu'est l'être humain. (Wallon, 1945). Ce nouveau départ pour ces pré apprenis correspond à cette prise de conscience des divisions et des antagonismes à la fois institutionnels et familiaux, s'actualisant dans le rapport au savoir, à partir desquels le DIMA apparaît comme « projet de soi » voire étayant la construction d'un moi autonome (Larroze-Marracq, Huet-Gueye & Oubrayrie-Roussel, 2013)

Le développement psychologique s'inscrit dans le dépassement des « conflits » et des « crises » à la fois internes et externes auxquels ces adolescents doivent faire face. Le projet en DIMA peut être perçu comme une articulation de soi au social, comme un acte visant une « désaliénation » qui permet une nouvelle affiliation sociale. Il s'agit d'acter une différenciation soi autrui, dans le tissage signifiant des milieux de vie.

S'il réside dans cette orientation, des sentiments de « haine », de « rage », (Palheta, 2012), des logiques d'adaptation (Gottfredson, 1996 ; Dumora & Lannegrand, 1998), de pragmatisme, de la culpabilité ou encore l'impression de n'être pas à sa place (Dubet, 2004), « l'élève » reste acteur de cette orientation *via* les significations qu'il accorde à cette expérience. Ces

remaniements ne peuvent se réduire aux seules influences externes laissant le sujet dans l'impasse de l'adaptation à un système dominant. Notre approche psychologique du rapport au savoir permet d'effectuer une lecture de l'orientation précoce à partir du processus de socialisation (Malrieu, 2003), transformant une orientation-adaptation en une conception Nietzscheenne de l'« *Amor fati* » (Palheta, 2011b, p.374) celle du courage de « devenir soi » au cœur d'un discours idéologique dominant (Nietzsche, 1882).

Si cette orientation constitue un changement scolaire elle s'articule surtout à une modification de l'espace de socialisation et à des interactions individuelles qui constituent un point d'ancrage et d'esquisse à l'idéal du moi adolescent. Ainsi, que ce soit à travers une scolarité conflictuelle (collège), ou dans l'affiliation à un nouveau mode d'apprentissage (entreprise/CFA), les autres, comme le met en avant Malrieu (1999) « *travaillent à l'intérieur de nous-mêmes pour nous aider à nous découvrir y compris dans des situations où nous nous opposons à eux pour leurs signifier notre singularité* » (ibid., p.48).

Malgré sa place à la frontière du collège unique et la position dévalorisée qu'il occupe dans l'espace scolaire et social, le préapprentissage peut devenir, sous certaines conditions et pour certains adolescents, un contexte de scolarisation source de développement et d'émancipation. Néanmoins, si le DIMA constitue un ancrage à l'interface de sujet et du social, étayant la personnalisation de l'adolescent, il pose également la question de l'injonction à la maturité et à l'insertion rapide dans la vie professionnelle. Si l'adolescent majoritairement d'origine populaire trouve un espace de construction de soi dans ce rapport quelques fois brutal au « réel social », il convient de mettre en perspective que l'adolescent se construit à travers ses « *rêveries professionnelles sexuelles ou morales* » (Malrieu, 1973, p.402) et qu'il convient, surtout sur ces parcours atypiques, de lui laisser le temps et le « droit de rêver » (Bachelard, 1942-1962).

Intérêts et limites méthodologiques

La complexité de notre objet d'étude nous a amené à adopter une méthodologie mixte. Le premier volet de l'étude, par questionnaire nous a permis d'effectuer un recueil de données dans les premiers temps de l'orientation. Le volet par entretiens semi-directifs ne nous pas permis à travers des études de cas, de mettre en perspective la singularité des histoires de vie des élèves.

- **Le volet extensif : l'approche par questionnaire**

Du volet extensif réalisé au total sur 217 pré apprentis et 199 élèves de 3^{ème} PFP, nous avons dans un premier temps extrait des données originales et décrit un public de collégiens atypique très peu étudié. Si cette démarche par questionnaire nous a permis de différencier et sélectionner notre population d'étude et d'étudier certaines représentations relatives à l'orientation partagées par ces collégiens, elle n'offrait pas véritablement les moyens d'étudier la dynamique du processus de personnalisation et la complexité des formes de rapport au savoir identifiées.

Concernant l'analyse comparative, le choix d'un second groupe témoin sélectionné parmi des élèves de 3^{ème} générale aurait peut-être permis de mettre en évidence des divergences plus marquées avec les élèves de DIMA susceptibles d'éclairer davantage leur spécificité. Néanmoins, cet angle méthodologique aurait induit la création d'un second questionnaire réduisant par essence la perspective comparative et nous aurait d'autre part éloigné de notre objet d'étude. La mise en contraste de l'orientation vers le préapprentissage, ne pouvait s'appréhender que dans la comparaison avec un groupe relativement similaire.

La construction des typologies et la mise en évidence des profils différenciés, visait à recruter des élèves ayant développé des rapports différenciés à l'orientation en DIMA pour les entretiens semi-directifs. Si les jeunes recrutés ne peuvent refléter, sur l'ensemble des dimensions, les idéaltypes construits à partir des réponses au questionnaire, cette méthodologie tend à réduire le « hasard » d'un choix de sujet réalisé sur une population tout venant. Cette approche visait à mettre en perspective l'existence d'une hétérogénéité des formes du rapport au savoir et de « rationaliser » en termes de probabilité un recrutement de collégiens hétérogènes.

- **Le volet par entretiens semi-directifs**

Dans cette phase de la recherche, notre objectif visait l'analyse des processus d'inter significations liés aux dimensions du rapport au savoir des élèves permettant d'expliquer l'orientation vers ce dispositif. L'approche qualitative par entretien, en conformité avec notre positionnement compréhensif (Santiago-Delefosse & Rouan, 2001) avait pour objectif d'une part de recueillir les significations à travers une approche clinique, considérant le discours comme un indicateur fondamental de l'expérience et d'autre part de donner la parole à des populations minoritaires (Capdevielle-Mougnibas & de Léonardis, 2010).

Néanmoins, si nos entretiens étaient semi-directifs, construits autour des dimensions de l'expérience scolaire, du rapport à l'apprendre et du rapport à l'avenir, ils visaient à étudier ces dimensions en laissant une place à l'inattendu. De ce fait, les entretiens cliniques réalisés avec un public d'adolescents impliquent l'encouragement à la parole, à la réflexivité, l'utilisation de

relances, de reformulations, de synthèse qui peuvent induire des inférences sur le matériel recueilli. Si dans le cadre de la recherche qualitative, la co-construction des données et l'intersubjectivité entre sujet et chercheur restent des éléments qui participent à la construction de l'objet de recherche (Bosisio & Santiago-Delefosse, 2014), il était difficile dans le contexte de cette étude de prendre en considération les effets de cette rencontre. En effet, la rencontre ponctuelle avec les élèves et le peu de temps accordé à l'entretien rendent difficile la prise en compte de l'impact de la rencontre et ses effets sur le matériel recueilli. Ainsi, si certains jeunes rencontrés parlent librement de leur expérience scolaire, d'autres, bien que volontaires, doivent être encouragés à prendre la parole. Cette problématique liée à la conduite de l'entretien nécessite de trouver un équilibre et un positionnement permettant de questionner le jeune sans induire certaines réponses que le cadre théorique préconstruit, tend à orienter et faire naître. Si cette perspective constitue une limite, l'étude du vécu, de l'expérience signifiante ne peut être qu'implicative entre chercheur et sujet.

Une seconde limite réside dans la difficulté à procéder aux entretiens dans un même lieu. En effet, certains jeunes ont souhaité réaliser les entretiens dans le cadre scolaire et d'autres à leur domicile (rupture scolaire). Le biais réside dans le positionnement du chercheur pouvant être affilié à l'institution dans le cadre des entretiens réalisés dans les centres de formation. Ce positionnement peut faire naître des inhibitions dans la parole, voire un « biais de désirabilité », qui restent néanmoins valables pour tous les entretiens. La réflexion sur le cadre de passation, la connaissance du public, de l'attention portée à la dynamique de l'entretien, construite durant notre expérience de psychologue, nous ont permis la prise en considération de ces biais pour en atténuer la portée.

- **Triangulation des données**

La triangulation des données offre l'opportunité « d'approcher » la complexité de l'être humain ainsi que la singularité des points de vue tout en nous donnant des critères de scientificité (Pourtois & Desmet, 1997). Dans notre recherche nous avons privilégié une approche comparative (deux populations différentes DIMA et 3^{ème} PFP) extensive par questionnaire et entretien semi-directif (deux méthodes de recueil des données). Cette démarche de construction du savoir visait dans un premier temps à appréhender les représentations partagées au sein d'un groupe spécifique. La perspective comparative adoptée avait pour objectif de mettre en évidence l'existence d'une différenciation. Néanmoins, si ces résultats permettaient de décrire des populations, leur interprétation se risquait au réductionnisme. Les entretiens offrent

l'opportunité d'étayer les résultats extensifs à travers l'analyse clinique d'expérience de vie. La triangulation des données reste un critère de scientificité de la recherche qualitative permettant par là-même d'appréhender la subjectivité et de la singularité des sujets, objet fondamental de la psychologie (Bruner, 1990).

Perspectives et ouvertures

Au même titre que Périer (2008) nous avons mis en perspective qu'il réside en fin d'année scolaire pour certains élèves un processus de réaffiliation scolaire ainsi qu'une ouverture des possibles en termes d'avenir. Si cette « réconciliation » et ce renouveau scolaire modifient la représentation de soi et permettent d'adhérer à un parcours de formation, qu'en est-il par la suite pour ces jeunes ? Par exemple, si Pierre-Etienne adhère de façon positive au DIMA et réhabilite une motivation « perdue », il se questionne sur des choix d'avenir (vente, chauffeur). Cet exemple questionne sur le mobile d'entrée, mais également sur les perspectives de l'apprentissage futur. Est-ce que ce type d'orientation permet de sécuriser les parcours de formation ? Une étude longitudinale nous permettrait de mieux saisir l'évolution de ce processus d'adhésion post DIMA et d'appréhender l'évolution et le développement de ces jeunes au regard de leur histoire. Est-ce que le DIMA permet de favoriser la mobilisation sur des parcours qualifiants ?

- **La dimension familiale et personnelle et l'orientation**

Certaines études montrent le poids du soutien familial sur le sens et la mobilisation scolaire. Prêteur, Constant & Fréchant (2004) ou encore Charlot (1999) mettent en perspective les trajectoires de rupture des jeunes orientés vers la formation professionnelle. Notre étude met également en avant cette dimension liée aux difficultés familiales et personnelles des jeunes. Si nous avons pu définir des élèves rencontrant des difficultés scolaires précoces, d'autres difficultés apparaissent sur ces trajectoires qui dépassent le seul cadre scolaire. Nous ne pouvons nier l'impact des problématiques personnelles et familiales (angoisse, séparation, divorce...) ou encore sociales (précarité, solitude...) sur l'entrée dans ces parcours de formation et l'impact qu'elles peuvent produire dans les sorties prématurées du système scolaire. Il serait intéressant d'explorer cette dimension plus « intime » du parcours de vie et ses effets sur l'expérience scolaire, l'orientation et le développement de l'adolescent.

- **La place du rapport au « travail » et l'entrée en formation professionnelle**

Le travail de projet est perçu comme un préalable motivationnel à l'entrée en formation professionnelle, permettant de construire l'avenir. Notre recherche met en avant que certains jeunes (Yannick, Geoffrey et Julien) avaient préalablement un projet précis. Nous avons pu mettre en avant le rôle de la socialisation familiale dans la construction des projets liés à la formation professionnelle et son rôle positif dans l'adhésion à ces parcours. Par exemple Yannick, au même titre que les « lads » (Willis, 1977) a développé un rapport au travail qui s'étaye sur des valeurs identitaires fortes (force, éthos masculin, faire face aux difficultés du réel). Il serait intéressant de mettre en avant le rôle de la valeur « travail » et son lien avec le développement du rapport au savoir. Cette dimension du rapport au savoir nous permettrait de comprendre l'orientation et l'adhésion vers ce type de dispositif des jeunes d'origine populaire. De même, elle nous offrirait également la perspective de saisir en quoi l'espace professionnel constitue une valeur dominante aux dépens de l'école étayant la construction identitaire des pour les jeunes d'origine populaire.

Pistes de réflexion

- **Réflexion sur le « besoin »**

Cette recherche nous a permis de mieux comprendre et de décrire un public minoritaire qui tend à être confondu avec d'autres publics atypiques au sein du système scolaire (classes relais, technologique, adaptation).

De nos jours, les modules « préprofessionnels » s'articulent autour du Programme Personnalisé de Réussite Educative (PPRE) dont les objectifs est l'inclusion des groupes d'élèves « à risques » (Frاندji, 2011) *via* une réponse pédagogique s'adaptant à la spécificité des besoins. Si cette approche « managériale » (Ebersold, 2009a) vise à assouvir l'idéal de réussite « pour tous », elle pose la question du rôle de l'école dans la création et l'émergence des besoins qu'elle se propose de traiter « pré-professionnellement ». En effet, le sens de la scolarité ne s'articule pas uniquement sur l'élaboration d'un projet professionnel visant l'inclusion d'élèves en « échec scolaire » dans un système spécifique. Si la sécurisation des parcours, mais également la lutte contre les inégalités s'inscrivent de nos jours dans la prise en compte des besoins, ce « besoin » ne peut être réduit et légitimé par l'école à une réponse « préprofessionnelle ». Au même titre que l'idéologie du don, le besoin tend à internaliser les problématiques scolaires, voire à les légitimer à travers la notion de « talent » ou de trait individuel « inné » (Frاندji & Rochex, 2011) affaiblissant l'idée même d'éducation. Notre étude montre le rôle fondamental de l'école dans la construction du « besoin », plus centré pour

ces jeunes autour par exemple des dimensions affectives, des bonnes relations de travail et pédagogiques, dans le sentiment d'exister en tant qu'élève dans le rapport à l'institution, d'avoir une place et non simplement être réduit à la dimension de l'échec, d'être sans valeur (Guichard, 1993) ou de « spectre » de fond des classes. Le « besoin » et les projets de réussite éducative tendent à morceler l'idée d'un collègue unique, plus fondamentalement au cœur de la socialisation des élèves et dont le savoir ne doit pas uniquement être au service de l'économie et de la réussite, au risque d'indiquer et de légitimer aux jeunes d'origine populaire que le savoir reste un instrument au service du travail et de l'économie de marché.

- **La sécurisation des parcours**

Ce travail nous indique également que l'entrée dans ces parcours doit être en rapport avec les attentes du jeune. L'adhésion à ce type de dispositif ne peut s'effectuer uniquement dans les perspectives de travail rémunéré qu'il permet, le réduisant à un dispositif d'insertion professionnelle. Si pour certains, l'apprentissage représente l'objectif majeur, ce dispositif sous statut scolaire reste une découverte métier. Les lieux de stage sont ici le tremplin de cette découverte et doivent être centrés sur un projet pédagogique. Les difficultés rencontrées sur les lieux de stages sont autant de vecteurs de rupture de parcours ou de mal-être de ces élèves sous statut scolaire. Si ce dispositif peut être un « point d'où », il peut également constituer un lieu de conflit. De même la rencontre avec l'univers du travail s'articule pour ces adolescents à des remaniements psychologiques sous-tendant une certaine fragilité. La condition pour que ce dispositif devienne un lieu de socialisation, une ouverture à l'autre permettant de se construire, un lieu d'exil (Lacadée, 2010), est dépendante de l'accueil, de l'accompagnement et de la prise en charge de ces jeunes. Enfin, cette perspective pose la question de la prise en charge pédagogique de ces élèves au sein de l'entreprise, voire de la formation des maîtres de stage.

- **Les pratiques de l'orientation**

Notre étude met en avant le poids du passé à la fois scolaire et familial dans la construction des intentions d'avenir à l'adolescence. De même, l'analyse « clinique » du rapport au savoir reste une grille théorique permettant de mieux comprendre et appréhender les phénomènes d'orientation en prenant en considération l'histoire et la singularité d'un sujet. Cette grille de lecture reste un ancrage pouvant servir à l'accompagnement des adolescents lors des phases d'orientation. Ainsi, comme le met en avant Guichard (2013), l'orientation scolaire du XXI^{ème} siècle s'inscrit plus dans un espace de construction de soi. Le modèle psychologique- du rapport au savoir, construit autour de la dialectique entre sujet et social, permet d'envisager les phénomènes de construction et de développement de soi dans les processus d'orientation

scolaire et professionnelle. Notre étude met en évidence les restructurations que ce parcours, du collège aux portes de l'apprentissage, implique et que nous pouvons analyser sous l'angle du développement de l'adolescent. Dans notre perspective, cette trajectoire se construit à partir des conflits liés aux inter-significations à la fois synchroniques et diachroniques structurant la personnalisation de l'adolescent à travers l'inter-structuration et l'alternance des processus : d'objectivation de soi, d'affirmation de soi et d'engagement avec les autres (Malrieu, 1973). Il s'agit pour l'adolescent, à travers l'orientation vers le DIMA, de se situer dans le temps, de revendiquer son originalité et de se construire dans un espace social dans lequel « l'autre » permet une affiliation idéologique ou cohérente. Quel que soit le contexte, cette structuration du « projet de soi » adolescent ou « jeune adulte » devrait constituer le cœur du travail d'accompagnement et de soutien du psychologue en charge de l'orientation.

BIBLIOGRAPHIE

- Académie de Limoges (2009). Ecole-Entreprise. *Lettre de la Mission Académique*. Académie de Limoges. Ministère de l'Éducation Nationale. 2, Mars, 2009.
- André, G. (2012). *L'orientation scolaire. Héritages sociaux et jugements professoraux*. Paris : PUF.
- Aicart, C. (2001). Les stages en entreprise ont-ils une utilité ? In Brunel, O., & Etienne, R. (Eds.). *99 questions sur l'Éducation à l'Orientation* (Question n°57). Montpellier : CRDP Languedoc-Roussillon.
- Agulhon, C. (1998). L'orientation scolaire, prescription normative et processus paradoxal. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 27(3), 353-371.
- Agulhon, C. (2000, avril-mai-juin). L'alternance: une notion polymorphe, des enjeux et des pratiques fragmentées. *Revue française de pédagogie*, 131, 55-63.
- Almudever, B., le Blanc, A., & Hajjar, V. (2013). Construction du sens du travail et processus de personnalisation : l'étude du transfert d'acquis d'expériences et des dynamiques de projet. In A. Baubion-Broye, R. Dupuy, Y. Prêteur (Eds.), *Penser la socialisation en psychologie*. Actualité de l'œuvre de Philippe Malrieu (pp. 171-185). Toulouse : ERES.
- Antoniou, L., Dyson, A., & Raffo, C. (2008). Entre incantation et fébrilité : Les nouvelles politiques d'éducatrices prioritaires en Angleterre (1997-2007). In M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger, J.-Y. Rochex, (Eds.), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débats* (pp. 37-84). INRP.
- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.
- Arroba, T. (1977). Styles of decision making and their use. An Empirical study. *British journal of guidance and counseling*, 5, 149-332.
- Bachelard, G. (1942-1962). *Le droit de rêver*. Paris : PUF.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*. Englewoods Cliffs, NJ. : Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck.
- Barak, A. (1981). Vocational interest : A cognitive view. *Journal of vocational behavior*, 19, 1-14.
- Barak, A., Librowsky, I., & Shiloh, S. (1989). Cognitive déterminants of interests : an extension of a theoretical model and initial empirical examination. *Journal of vocational behavior*, 34, 318-334.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Baubion-Broye, A. (1998). *Événements de vie, transitions et construction de la personne*. Toulouse : Editions ERES.
- Baubion-Broye, A., Dupuy, R. & Prêteur, Y. (2013). *Penser la socialisation en psychologie. Actualité de l'œuvre de Philippe Malrieu*. Ramonville St-Agne : Erès
- Baubion-Broye, A., Malrieu, P. (1987). Pour une étude de la structure et de la genèse du projet. In M. Bru, L. Not (Eds.), *Où va la pédagogie du projet ?* (pp.129-150). Toulouse : Edition universitaire du sud.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1975). *L'école primaire divisée*. Paris: Maspero.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1989). *Le niveau monte*. Paris: Seuil
- Baudelot, C., & Establet, R. (1989). *Avoir 30 ans en 1968 et 1998*. Paris: Seuil
- Baudelot, C., & Establet, R. (1992). *Allez les filles !* Paris : Edition du Seuil.

- Baudouin, N. (2007). *Le sens de l'orientation*. Paris, France: L'Harmattan.
- Bautier, E., & Rochex, J-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisations ou massification ?* Paris: Armand Colin.
- Bautier, E., & Rochex, J-Y. (1999). *Henri Wallon. L'enfant et ses milieux*. Paris, Hachette.
- Beaucher, C., Beaucher, V., & Moreau, D. (2013). Contribution à l'opérationnalisation du concept de rapport au savoir. In C. Nafti-Malherbe, G. Samson (Eds.), *Rapport au savoir. Esprit Critique, 11*, 6-29. Repéré à <http://www.espritcritique.fr/publications/1701/esp1701.pdf> Consulté le 15 janvier 2015.
- Beaumat, A., Baubion-Broye, A., Hajjar, V. (2010). Socialisation active et nouvelles perspectives en psychologie de l'orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle, 39*(1), 43-52. Doi : 10.4000/osp.2455.
- Beaud, S., & Pialoux, M. (1999). *Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*. Paris, Fayard.
- Beauvois, J.-L. (1994). *Traité de servitude libérale. Analyse de la soumission*. Paris: Dunod.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., & Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Benghozi, P. (1999). *Adolescence, Identité chrysalide*. Paris : L'Harmattan.
- Bernard, P.-Y. (2009). La politique du traitement du décrochage scolaire. L'exemple de la mission générale d'insertion de l'Education Nationale. Thèse de doctorat, sous la direction d'Yves Dutercq, Université de Nantes. En ligne : <http://archive.bu.univ-nantes.fr/pollux/show.action?id=e66af267-29ab-4638-8532-21129f61b2ea> Consulté le 15 septembre 2014.
- Bernard, P.-Y. (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris : Que sais-je ? Presse Universitaire de France.
- Berthelot, J.-M., (1993). *Ecole, orientation, société*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bonnery, S., & Martin, E. (2002). *Les classes-relais. Un dispositif pour les élèves en rupture avec l'école*. Paris : ESF.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances*. Paris : Colin.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Les éditions de Minuit, coll. « Le sens commun ».
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1970). *La reproduction. Eléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les éditions de Minuit, coll. « Le sens commun ».
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Les éditions de Minuit, coll. « Le sens commun ».
- Bourdieu, P. (1989). *Noblesse d'état. Grandes écoles et esprit de corps*. Les éditions de Minuit, coll. « Le sens commun ».
- Bourdieu, P., & Champagne, P. (1992). Les Exclus de l'intérieur. *Actes de la recherche en sciences sociales, 91/92*, 71-75.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques : Sur la théorie de l'action*. Paris : Edition du Seuil.
- Boutin, G., & Daneau, C. (2004). *Réussir : Prévenir et contrer l'échec scolaire*. Montréal : Editions Nouvelles.
- Boutinet, J.-P. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris : PUF.
- Boutinet, J.-P. (1993). Les conduites de projet ; idéalisation, banalisation ou simple injonction paradoxale. In *Projet d'avenir et adolescence*. Paris : ADAPT-SNES.

- Bouysse, V., (2011). L'éducation nationale et les publics à besoin éducatifs particuliers. In « *Le système éducatif Français et les élèves à besoins éducatifs particulier* ». Actes du colloque de l'Université D'automne du 27 au 30 octobre 2003, Vichy. Repéré : Eduscol, Portail National des Professionnels de l'Education. Ministère de l'Education Nationale. En ligne : <http://eduscol.education.fr/cid45888/l-education-nationale-et-les-publics-a-besoins-educatifs-particuliers.html>
- Bouznigac, V., Capdevielle-Mougnibas, V., & de Léonardis, M. (2013). Sens de l'orientation et rapport à l'école des collégiens orientés vers les classes préparatoires à la formation professionnelle. In *6ème Colloque international du RIPSYDEVE; Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Éducation* (pp. 275–286). En ligne : <https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-01018914/>
- Bouznigac, V., Capdevielle-Mougnibas, V., & de Léonardis, M. (2015). Projet professionnel, rapport à l'apprendre et sens de l'expérience scolaire des collégien(ne)s orienté(e)s vers le dispositif d'Initiation aux Métier de l'alternance DIMA. *Orientation scolaire et professionnelle*, 44, 2, 171-206.
- Bressoux, P., & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF.
- Brizard, A. (1995). Zones d'éducation prioritaire à la rentrée 1994. *Note d'information, n°25*. En ligne : <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/ni9525.pdf> Consulté le 12 aout 2014.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Massachusetts, Cambridge : Harvard University Presse.
- Brucy, G., & Troger, V. (2000). Un siècle de formation en France : La parenthèse scolaire ? *Revue Française de Pédagogie*. 131/2000, 9-21. doi : 10.3406/rfp.2000.1040
- Brucy, G., Maillard, F., & Moreau, G. (2013). *Le CAP diplôme du peuple : 1911-2011*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Brunel, O. (2001). Qu'est-ce que l'Education à l'orientation. In Brunel, O., & Etienne, R. (Eds.), *99 questions sur l'Education à l'Orientation* (Question n°3). Montpellier : CRDP Languedoc-Roussillon.
- Bruner, J. (1990). *Car la culture donne forme à l'esprit : De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris : Eshel
- Bruno, C., & Caze, S. (1997). Le chômage des jeunes en France : Un état des lieux. *Revue de l'OFCE*, 62, 75-107.
- Buck, J.-N., & Daniels H.-W. (1983). *Manual for the assessment of career decision making*. Los Angeles : Western psychological services.
- CNLE. (2014). Conseil National des Politiques de Lutte contre la Pauvreté et l'Exclusion Sociale. (2014). Plan de cohésion sociale 2004. Ministère de l'Emploi du Travail et de la Cohésion sociale. En ligne : https://www.cnle.gouv.fr/IMG/pdf/plan_cohesion_sociale_20_programmes.pdf Consulté le 14 aout 2014.
- Cahuzac, R., Riquier, R., & Thierry, J. (2007). *Le module découverte professionnelle*. Rapport N°2007-010. Inspection générale de l'Education Nationale. Ministère de l'Education Nationale De l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Janvier 2007. En ligne : http://www.cerpep.education.gouv.fr/EG/decouverte_eg/comptesrendus/rapportThierry-Cahuzac.pdf Consulté le 14 novembre 2014.
- Cahuzac, R., Delhay, J.P. & Doriath, B. (2003). *Les dispositifs de formation en alternance au collège*. Rapport N°03-002. Ministère de l'Education Nationale De l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. En ligne : <http://media.education.gouv.fr/file/01/6/6016.pdf> consulté le 22 septembre 2014.
- Caille, J.-P. (2007). Perception du système éducatif et projets d'avenir des enfants d'immigrés. *Éducation & Formations*, 74, 117-142.

- Cannard, C. (2015). *Le développement de l'adolescent : L'adolescent à la recherche de son identité* (2^{ème} Ed). Louvain-La-Neuve : De Boeck.
- Capdevielle-Mougnibas, V. (2010). Sens de l'expérience scolaire différenciée et orientation vers la formation professionnelle de niveau V. in V. Rouyer, S. Croity-Belz, Y. Prêteur (Eds). *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte : Expliquer les différences, penser l'égalité*. (pp.85-97). Toulouse : ERES.
- Capdevielle-Mougnibas, V., (Coord), de Léonardis, M., Garric, N., Prêteur, Y., Rossi-Nèves, P., Besses, M.-O. & Courtinat-Camps, A. (2006). Rupture de contrat d'apprentissage : rapport au savoir et à l'apprendre des apprentis professionnels de niveau V. Rapport terminal pour la Chambre Régionale de Métiers et Conseil Régional Midi-Pyrénées. Toulouse, mars, 167 pages + annexes. Non publié.
- Capdevielle-Mougnibas, V., Garric, N., Prêteur, Y., Rossi-Neves, P., Rossi-Gensane, N., Besses, M.-O. & Courtinat-Camps, A. (2008a). Etude des effets des dispositifs pédagogiques de l'enseignement professionnel sur les savoirs, les compétences et les représentations des apprenants. Genèse des ruptures dans les parcours de formation des lycéens professionnels et d'apprentis de niveau V. Rapport terminal. ACI PIREF « Education et formation : contextes et effets ». PROJET EF 0020. Toulouse, janvier, 199 pages. Non publié.
- Capdevielle-Mougnibas, V., Prêteur, Y., & Rossi-Neves, P. (2008b). Diversité et paradoxes des curricula des élèves d'origine populaire exclus de l'enseignement général. L'exemple des apprentis et lycéens professionnels de niveau V. Actes du colloque "*Ce que l'école fait aux individus*". CENS & CREN, octobre 2008.
- Capdevielle-Mougnibas, V., & de Léonardis, M. (2010). Ségrégation sociale et responsabilité du chercheur en psychologie : donner la parole à ceux qui ne l'ont pas. *Recherche Qualitative*, 29(2) 134-159.
- Capdevielle-Mougnibas, V., Garric, N., Courtinat-Camps, A. & Favreau, C. (2011). Diversité des formes de rapport au savoir chez des lycéen(ne)s professionnels et apprenti(e)s de niveau V. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 60(2) 94-100.
- Capdevielle-Mougnibas, V., Prêteur, Y., & Favreau, C. (2013). Rapport au savoir et construction des parcours de formation au sein de la formation professionnelle initiale de niveau V. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 42(1), 103-126.
- Capdevielle-Mougnibas, V., de Léonardis, M., & Safont-Mottay, C., (2013). Socialisation et construction du sens : vers une éthique de l'indétermination. In A. Baubion-Broye, R. Dupuy, Y. Prêteur (Eds.), *Penser la socialisation en psychologie. Actualité de l'œuvre de Philippe Malrieu* (pp. 221-227). Toulouse : ERES.
- Capdevielle-Mougnibas, V. & Courtinat-Camps, A. (2013). Préparer un certificat d'aptitude professionnel en 2011. In G. Brucy, F. Maillard & G. Moreau (Eds.), *Le CAP, un diplôme du peuple. 1911-2011* (pp. 281-295). Rennes : PUR.
- Carré, P. (Eds.). (2001). *De la motivation à la formation*. Paris : L'harmattan.
- Carré, P., & Fenouillet, F. (2009). *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod.
- Carré, P., & Caspar, P. (2011). *Traité des sciences et des techniques de la formation* (3^{ème} édition). Paris : Dunod.
- Carselva, A. (2013). *L'échec : Anatomie d'un tabou*. Paris : La Différence.
- Catheline, N., (2012). *Psychopathologie de la scolarité* (3^{ème} éd). Paris : Elsevier Masson.
- Champy, V., Etévé, C., Forquin, J.C., & Robert, A.-D. (2005). *Dictionnaire encyclopédique de l'enseignement et de la formation*. Paris : Retz.
- Charlot, B. (1997). *Du Rapport au Savoir. Eléments pour une théorie* (2^{ème} Ed.). Paris : Anthropos.

- Charlot, B. (2001). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues...et ailleurs*. Paris : Colin.
- Charlot, B., Rochex, J.-Y., 1996. L'enfant-élève : dynamiques familiales et expérience scolaire. *Lien social et politiques*, 35, 137-151.
- Chevalier, P. (1986). Les filières scolaires de l'échec. *Revue Française de pédagogie*, 77, 39-46.
- Claes, M. (1994). *L'expérience adolescente (4^{ème} édition)*. Edition P. Mardaga. Liège : Belgique.
- Clémenceau, P., & de Virville, M. (1981). Garçons et filles face à leur insertion professionnelle. *Economie et statistique*, 134(1), 27-42. DOI : 10.3406/estat.1981.4498
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Cosnefroy, O., & Rocher, T. (2005). Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : nouvelles analyses, mêmes constats. Ministère de l'Education Nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective. *Les dossiers*, 166. En ligne : <http://media.education.gouv.fr/file/49/5/2495.pdf> consulté le 16 octobre 2014.
- Courtinat-Camps, A. (2010). Socialisation familiale, estime de soi et expérience scolaire chez des collégien(ne)s à haut potentiel. *Pratiques Psychologiques*, 16(4), 319-335
- Courtinat, A., & de Léonardis, M. (2010). Contextes de scolarisation et expérience scolaire chez des collégien(ne)s à haut potentiel. *Enfance*, 1, 99-109.
- Courtinat-Camps, A., de Léonardis, M., & Prêteur, Y. (2011). Formes du rapport au savoir chez des collégien(ne)s à haut potentiel intellectuel. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 59(6), 336-341.
- Courtinat-Camps, A., & Fourchard, F. (2011). Alternance et orientation : vers de nouvelles formes d'adhésion à l'apprentissage salarié de niveau V. *Psychologie du travail et des organisations*, 17(3), 15-32.
- Courtinat-Camps, A., & Prêteur, Y. (2012). Diversité des expériences scolaires chez les collégien(ne)s scolarisé(e)s en 3^{ème}. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41(4), 591-624.
- Cousin, O. (1998). *L'efficacité des collègues. Sociologie de l'effet d'établissement*. Paris : PUF.
- Cohen-Scali, V. (2010). *Travailler en étudiant: des situations aux enjeux différents*. Paris : PUF.
- Dardier, A., Laïb, N., & Robert-Bobée, I. (2013). Les décrocheurs du système éducatif : de qui parle ont ? *France Portrait social*, INSEE références. Edition 2013. En ligne : http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/FPORSOC13.pdf consulté le 20 septembre 2014.
- Deci, E.-L., & Ryan R.-M., (1985). The general causality orientation scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Deci, E.-L., & Ryan, R.-M. (1991). A motivational approach to self : Integration in personality ; in R. Dienstbier (Eds.), *Nebraska symposium on motivation: perspective on motivation*, 38, 237-288. Lincoln, NE : University of Nebraska Press,
- Deci, E.-L., & Ryan, R.-M. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E.-L., & Ryan, R.-M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.

- Declerck, P. (2001). *Les naufragés. Avec les clochards de Paris*. Paris : Edition Plon, coll. Terre Humaine.
- De Léonardis, M. (2004). Rapport au savoir et socialisation familiale et scolaire. Introduction. *Pratiques psychologiques*, 10(2) 89-92.
- De Léonardis, M., Capdevielle-Mougnibas, V., & Prêteur, Y. (2006). Sens de l'orientation vers l'apprentissage chez les apprentis de niveau V : Entre expérience scolaire et rapport à l'avenir, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35(1), 5-27.
- De Léonardis, M., & Prêteur, Y. (2007). Expérience scolaire, estime de soi et valeur accordée à l'école à l'adolescence. In A. Florin & P. Vrignaud (Eds.), *Réussir à l'école : les effets des dimensions conatives en éducation* (pp. 31-45). Rennes : Presses Universitaires.
- Demailly, L. (2000). Management et évaluation des établissements. In Van Zanten, A. (Ed.). *L'école l'état des savoirs* (pp. 130-147). Paris : Editions la découverte.
- Delay, C. (2011). *Les classes populaires à l'école. La rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale*. Presses Universitaires de Rennes.
- Depoilly, S. (2014). *Filles et garçon en lycée pro*. Rennes : Presses Universitaire de Rennes.
- Desforges, C., Martin, H., Ville, C., Dupays, S., Benac, M., Collignon, & J.Y., Plaud, A. (2014). *Les freins non financiers au développement de l'apprentissage*. (2013-145R) Inspection Générale des Affaires Sociale. (IGAS) En ligne : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/144000160/0000.pdf> Consulté le 12 septembre 2014.
- De Queiroz, J.-M., Ziolkowski, M. (1994). *L'interactionnisme symbolique*. Rennes : PUR.
- De Sardan, J.-P.-O. (2004). *La rigueur du qualitatif : Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain la Neuve : Editions Academia.
- De Singly, F. (1992). *L'enquête et ses méthodes : questionnaire*. Paris : Nathan.
- Draelants, H., & Dumay, X. (2011) *L'identité des établissements scolaires*. Paris : Presses Universitaire de France.
- Dubar, C. & al. (Ed.) (1987). *L'autre jeunesse*. Lille : PUL.
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances*. Paris : Seuil.
- Dubet, F., Cousin, O., & Guillemet, J.-P. (1989). Mobilisation des établissements et performances scolaires : Le cas des collèges. *Revue Française de Sociologie*, 30(2), 235-256.
- Dubet, F. & Martucelli, D. (1996). *A l'école sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- Dufour, L., Peretti, J.-M. (2008). Comportement organisationnel et conception du travail des jeunes à faible capital scolaire : proposition d'une typologie. In *Actes des congrès de l'Association Francophone de Gestion des Ressources Humaines (AGRH)*. Dakar, 2008. En ligne : <http://www.reims-ms.fr/agrh/docs/actes-agrh/pdf-des-actes/2008dufour-peretti.pdf> consulté le 14 mars 2015.
- Dhume, F., Dukie, S., Chauvel, S., & Perrot, P. (2011). *Orientation scolaire et discrimination : De l'(in)égalité de traitement selon l'origine*. Paris : La Documentation française.
- Dupont, J.B., Bersier, P.A., & Müller, B. (1987). Types de personnalité et types d'études. *Uni-Lausanne*, 5, 36-49.
- Dupont, V., Monseur, C., Lafontaine, D., & Fagnant, Y. (2012). L'impact de la motivation et des émotions sur les aspirations professionnelles des jeunes de 15 ans. *Revue Française de pédagogie*, 181, 55-70.

- Durkheim, E., & Mauss, M. (1901). De quelques formes de classification. Contribution à l'étude des représentations collectives. *Année sociologique*, 6.
- Dumora, B. (1988). *La dynamique vocationnelle chez l'adolescent de collège : continuité et ruptures*. Thèse pour le Doctorat de l'Université de Bordeaux.
- Dumora, B. (1990). La dynamique vocationnelle chez l'adolescent de collège: continuité et rupture. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 19(2), 111-127.
- Dumora, B. (1998). Expérience scolaire et orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 27(2), 211-234.
- Dumora, B. (2000). Ambiguïtés et risques de l'éducation à l'orientation. *Question d'orientation*, N° 4. En ligne http://orientation.ac-clermont.fr/pmb/opac_css/doc_num.php?explnum_id=91 consulté le 18 janvier, 2015.
- Dumora, B. (2004). La formation des intentions d'avenir à l'adolescence. *Psychologie Du Travail et Des Organisations*, 10, 249–262. doi:10.1016/j.pto.2004.07.003
- Dumora, B., Boy, T. (2008) Les perspectives constructivistes et constructionnistes de l'identité (1^{ère} partie) », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(3), 347-363.
- Dumora, B. & Lannegrand-Willems, L. (1999). Le processus de rationalisation en psychologie de l'orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 28(1), 3-29.
- Dumora, B., Aisenson, D., Aisenson, G., Cohen-Scali, V., & Pouyaud, J. (2008). Les perspectives contextuelles de l'identité. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(3), 387-411.
- Duru-Bellat, M., (1985). *De l'orientation en fin de 5^{ème} au fonctionnement du collège*. Dijon : institut de recherche sur l'économie de l'éducation et service académique d'information et d'orientation. France.
- Duru-Bellat, M., (1988). *Le fonctionnement de l'orientation. Genèse des inégalités sociales à l'école*. Lausanne : Editions Delachaux et Niestlé.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*. Paris : PUF.
- Duru-Bellat, M. (2003). Actualité et nouveaux développements de la question de la reproduction des inégalités sociales par l'école. *L'orientation scolaire et professionnelle*. 32(4), 571-594.
- Duru-Bellat, M., Jarousse, J.-P., Lapobin, M.-A., & Perrier, V. (1994). Le processus d'autosélection des filles à l'entrée en première. *L'orientation scolaire et professionnelle*. 22(3), 259-267.
- Duru-Bellat, M., Jarousse J.P., & Mingat A. (1992). *De l'orientation en fin de cinquième au fonctionnement du collège*. Les inégalités sociales de carrières du cours préparatoire au second cycle du secondaire, Dijon, Cahiers de l'IREDU.
- Duru-Bellat, M., & Merle, P. (2000). Politiques éducatives, évolution des scolarités et transformations de la sélection. *L'Année sociologique*, 50(2), 319-344.
- Duru-Bellat, M., & Mingat A. (1993). *Pour une approche analytique du système éducatif*. Paris : PUF.
- Duru-Bellat, M., & Tenret, E. (2009). L'emprise de la méritocratie scolaire : Quelle légitimité? *Revue française de sociologie*, 50(2), 229-258.
- Duru-Bellat, M., & Van Zatanen, A. (1999). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin. Réédition 2002.
- Duru-Bellat, M., & Van Zatanen, A. (2009). *Sociologie du système éducatif : Les inégalités scolaires*. Paris : PUF.

- Dyson, A., Raffo, C., & Rochex, J.Y. (2011) Les PEP à ciblage territorial. In Deumeuse, M., Frandji, D., Greger, D., Rochex, J.Y., (Eds.), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Quel avenir pour l'égalité scolaire ?* (p.105-134). Lyon : ENS Editions
- Ebersold, S. (2005). Inclusion : Du modèle médical au modèle managérial ? *Reliance*, n° 16 (2), 43-50. Doi : 10.3917/reli.016.0043
- Ebersold, S. (2009a). Inclusion. *Recherche et formation*, 61 , 71-83. En ligne : <http://rechercheformation.revues.org/522> Consulté le 26 septembre 2014.
- Ebersold, S. (2009b, Juillet) *Reconfiguration de l'action publique et managérialisation des problèmes sociaux*. Communication présenté dans le cadre du colloque : "Le travail social à l'épreuve du management et des impératifs gestionnaires" du 1^{er} au 3 juillet 2009, Université Toulouse II-Jean Jaurès. En ligne : http://www.canal-u.tv/video/universite_toulouse_ii_le_mirail/reconfiguration_de_l_action_publique_et_managerialisati_on_des_problemes_sociaux_serge_ebersold.5263 Consulté le 18 septembre 2014.
- Eccles, J.-S., & Wigfield A. (2002). Motivation beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Erikson, E. (1959). *Identity and the life cycle*. New York : Norton.
- Erikson, E. (1972). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris : Flammarion.
- Evrard, Y., Pras, B., & Roux, E. (2003). *Market : études et recherche en marketing*. Paris : Dunod.
- Fabre-Cornali, D., & Stefanou, A. (1996). L'expérimentation en collège menée sixième pendant l'année scolaire 1994-1995. Note d'information N°21. En ligne : <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/ni9621.pdf> consulté le 12 septembre 2014.
- Favreau, C., (2013). Approche psycho-développementale de la diversité des pratiques tutorales dans les micro-entreprises : influence du rapport au savoir sur l'activité des artisans maîtres d'apprentissage. Thèse de doctorat. Université Toulouse 2, Le Mirail.
- Favreau, C., & Capdevielle-Mougnibas, V. (2011). Formation par alternance : expérience scolaire et rapport à l'apprendre chez des apprentis de niveau V et leurs maîtres d'apprentissage. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 17(3), 253-267.
- Favreau, C., & Capdevielle-Mougnibas, V. (2013). Le rôle des pratiques tutorales dans la genèse des ruptures de contrat d'apprentissage. *Education et formation*. Belgique, 302.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, ILL., Row and Peterson.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. *The nature of intelligence*, 12, 231-235.
- Forstmann, P., Cahuzac, R., Georget, M., & Metoudi, M. (2005). *La mise en place de la formation en alternance au collège*. Rapport N°2005-030. Ministère de l'Education Nationale De l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. La documentation Française. En ligne : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/054000526/0000.pdf> consulté le 12 octobre 2014.
- Fournier, M., (2005). L'école républicaine en débat. In Fournier, M., Troger, V., (Eds.), *Les mutations de l'école. Le regard des sociologues* (pp. 21-28). Auxerre : Sciences Humaines éditions.
- Frandji, D., (2011). « Groupes à risque », « Besoins spécifiques » : Raison gestionnaire et ghetto épistémologique. In Deumeuse, M., Frandji, D., Greger, D., Rochex, J.Y., (Eds.), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Quel avenir pour l'égalité scolaire ?* (pp.169-197). Lyon : ENS Editions.
- Frandji, D. (2011). « Groupe à risque », « besoins spécifiques » : raison gestionnaire ou ghetto épistémologique au service d'une redéfinition scolaire ? In Deumeuse, M., Frandji, D., Greger, D.,

- Rochex, J.-Y., (dir.), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Quel avenir pour l'égalité scolaire ?* (pp.169-197). Lyon : ENS Editions.
- Frandji, D., Choukri, B.A., Emin, J.C., Moignard, B., & Vandembroucke, A. (2011) : Pluralités des catégories de « cibles », tensions et implicites dans les élaborations. In Deumeuse, M., Frandji, D., Greger, D., Rochex, J.-Y., (dir.), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Quel avenir pour l'égalité scolaire ?* (pp. 53-104). Lyon : ENS Editions.
- Frandji, D., & Rochex, J.-Y. (2011) De la lutte contre les inégalités à l'adaptation au besoin spécifique. *Education et Formation*, 80, 95-108.
- Franquet, A., Friant, N., & Demeuse, M. (2010). (S')orienter dans l'enseignement secondaire technique et professionnel en Communauté française de Belgique : la part du choix. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39(4).
- Freud, S. (1905-1915). *Trois essais sur la théorie sexuelle* (traduit par P. Cottet & F. Rexand-Galais). Paris : PUF. Edition, 2010.
- Géminard, L. (1968). Problème d'enseignement et section d'éducation professionnelle. *Revue Française de pédagogie*, 4, 5-17.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1998). *Les enquêtes en sociologie : Théories et pratique* (6^{ème} édition). Paris : Armand Colin.
- Gilly, M., Lacour, M., & Meyer, R. (1972). Image propre, images sociales et statut scolaire : étude comparative chez des élèves de CM2. *Bulletin de psychologie*, 25, p.792-806.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S., Axelrad, S., & Herma, J. (1951). *Occupational Choice : an approach to a general theory*. New York : Columbia University Press.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology Monograph*, 28, 545-579.
- Gottfredson, L.-S. (1996). Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In D. Brown, L. Brooks, associates (Eds.), *Career choice and development* (pp. 179-23). San Francisco : Jossey-Bass.
- Grindal, A., & Ouvrier-Bonnaz, R. (2006). *La découverte professionnelle*. Paris : Delagrave.
- Guichard, J. (1992). *Représentations d'avenir spontanées et pédagogie du projet des jeunes en difficulté in colloque européen : Publics, Ecoles, Economies en difficulté*. Paris : Editions Paedeia.
- Guichard, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris : PUF.
- Guichard, J. (2003). De l'éducation à la carrière à l'éducation à l'humanité: quelles perspectives pour les approches éducatives en orientation au 21^{ème} siècle ? *Carriérologie*, 9, 191-218.
- Guichard, J. (2004). Se faire soi. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33, 499-534.
- Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 111-124. DOI : [10.1007/s10775-005-8789-y](https://doi.org/10.1007/s10775-005-8789-y)
- Guichard, J. (2006). Pour une approche copernicienne de l'orientation à l'école. *Rapport du Haut Conseil de l'Education*. Novembre 2006. (pp. 1-66).
- Guichard, J. (2008). Proposition d'un schéma d'entretien constructiviste de conseil en orientation pour des adolescents ou de jeunes adultes. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 37, 413-440.
- Guichard, J. (2009). Self-constructing. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 251-258.
- Guichard, J. (2007a). L'organisation des écoles et la structuration des intentions d'avenir des jeunes. In F. Picard, J. Masdonati (Eds.). *Les parcours d'orientation des jeunes : Dynamiques institutionnelles et identitaires* (pp.15-50). Laval : Presse de l'université de Laval.

- Guichard, J. (2007b). Développement. In Guichard, J., & Huteau, M. (Eds.), *Insertion et orientation professionnelle : 75 concepts clés* (pp. 128-137). Paris : Dunod.
- Guichard, J. & Huteau, M. (2006). *Psychologie de l'orientation*. Paris : Dunod.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2007). *Insertion et orientation professionnelle : 75 concepts clés*. Paris : Dunod.
- Guichard, J., Huteau, M. (1997). L'école et les intentions d'avenir professionnelles des adolescents. In Rodriguez Tome et al. (Eds). *Regards actuels sur l'adolescence*. Paris : PUF.
- Guichard, J., Pierotti, M., Scheurer, E., & Viriot, M. (1988). *Orientation éducative de la sixième à la troisième*. Issy-les-Moulineaux : EAP.
- Guillevic, E. (2010). *Ce sauvage*. Poème. PO&PSY. Ramonville Saint-Agne : Editions Erès.
- Herin, R. (1990). Démocratisation de l'enseignement et diversité géographique systèmes éducatifs. *Espace, populations, sociétés*, 8(1), 13-31.
- Hermet, I., Laterrasse, C., & Capdevielle, V. (2001). Rapport au savoir et importance des caractéristiques disciplinaires dans les choix d'études des doctorants en histoire et en mathématiques. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 30(4), 449-484.
- Hugon, M., Vilatte, A. & Prêteur, Y. (2013). Philippe Malrieu : un modèle de la socialisation-personnalisation. In A. Baubion-Broye, R. Dupuy, & Y. Prêteur (Eds.), *Penser la socialisation en psychologie. Actualité de l'œuvre de Philippe Malrieu* (pp. 37-51). Toulouse : Erès.
- Huteau, M. (1982). Les mécanismes psychologiques de l'évolution des attitudes et des préférences vis-à-vis des activités professionnelles. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 11, 107-125.
- Huteau, M. (2007a). Orientation scolaire. In Guichard, J., & Huteau, M. (2007). *Insertion et orientation professionnelle : 75 concepts clés* (pp. 316-331). Paris : Dunod.
- Huteau, M. (2007b). Intérêts professionnels. In Guichard, J., & Huteau, M. (2007). *Insertion et orientation professionnelle : 75 concepts clés* (pp. 268-279). Paris : Dunod.
- Holland, J.L. (1973). *Making vocational choices : a theory of carrers*. Englewoods Cliffs, NJ. : Prentice-Hall.
- Isambert-Jamati, V. (1990). Les choix éducatif dans les zones prioritaires. *Revue Française de sociologie*. 31/1, 75-100. En ligne : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1990_num_31_1_1080 consulté le 28 aout 2014.
- Jacques, M.-H. (2013). La transition vers l'apprentissage. Choisir le CAP par apprentissage à la fin de la troisième. *Éducation et formation*, e-298-03, 1-16.
- Jellab, A. (2001). *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*. Paris : PUF.
- Jellab, A. (2008). *Sociologie du lycée professionnel. L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Toulouse : Presse Universitaire du Mirail.
- Jellab, A. (2014). *L'émancipation scolaire : Pour un lycée professionnel de la réussite*. Toulouse : Presse Universitaire du Mirail.
- Kant, E. (1776-1787). *Réflexion sur l'éducation*. Paris : Vrin.
- Kant, E. (1781). *Critique de la raison pure* (8^{ème} Ed., traduit par François Picavet). France : PUF. Edition de 2012.
- Kergoat, P., & Capdevielle-Mougnibas, V. (2013). Les formations par apprentissage : un domaine de recherche à développer. *Revue française de pédagogie*, 183, 5-13.
- Kergoat, P. (2006). De l'indocilité au travail d'une fraction des jeunes populaires. Les apprentis et la culture ouvrière. *Sociologie du travail*, 48, 545-560.

- Kergoat, P. (2014). Entre élaboration et transmission (en situation de travail). Quand le genre bouscule les résistances. In V. Cohen & J. Calderon (Eds.), *La résistance, usage et enjeux d'une catégorie d'analyse*. Paris : Editions Septentrions.
- Kergoat, P. (2015). Trouver une place, tenir sa place en entreprise. Les apprenti(e) et la confrontation au travail. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 44(2), 207-234
- Kherroubi, A., & Rochex, J.Y. (2004). La recherche en éducation et les ZEP en France. *Revue Française de pédagogie*. 146, 135-143.
- Kinney, P., & Gray, C. (2005). *SPSS facile appliqué à la psychologie et aux sciences sociales : Maitriser le traitement de données*. Bruxelles : De Boeck.
- Lacadée, P. (2007). *L'éveil et l'exil. Enseignements psychanalytiques de la plus délicate des transitions : l'adolescence*. Nantes : Cécile Defaut, coll. Psyché.
- Lacadée, P. (2010). *Le malentendu de l'enfant : Que nous disent les enfants et les adolescents d'aujourd'hui ?* Paris : Editions Michèle.
- Lacan, J. (1973). Le Séminaire. Livre XI. *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Paris : Seuil.
- Lacan, J. (1975). Le Séminaire. Livre I. *Les écrits techniques de Freud 1953-1954*. Paris : Le Seuil.
- Lahire, B. (1998). La réussite en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse. *Ville-Ecole-Intégration*, 114.
- Lannegrand-Willems, L. (2004). Sentiment de justice et orientation : croyance en la justice de l'école chez les lycéens professionnels. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33(2), 249-269.
- Lannegrand, L. & Dumora, B. (1998). Attraits et rejets de l'enseignement professionnel chez les jeunes. *Revue de Psychologie de l'Éducation*, 1, 285-316.
- Larroze-Marracq, H., Huet-Gueye, M., Oubrayrie-Roussel, N. (2013). Personne et histoire. Construction du sens et création de soi. In A. Baubion-Broye, R. Dupuy, Y. Prêteur (Eds). *Penser la socialisation en psychologie. Actualité de l'œuvre de Philippe Malrieu* (pp. 113-130). Toulouse : ERES.
- Laterrasse, C. (Ed). (2002). *Le rapport au savoir à l'école et à l'université*. Paris : L'Harmattan.
- Laterrasse, C., & Brossais, E. (2006). Le rapport au savoir. In J. Beillerot & N. Mosconi, *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp. 381-393). Paris : Dunod.
- Law, B. (1981). Community interaction : a mid-range focus for theories of career development in young adults. *British journal of guidance and counselling*, 9, 142-158.
- Lazarus, R.-S., & Folkman, S (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York : Springer.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale des contenus. Méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Le Bastard-Landrier, S. (2005). L'expérience subjective des élèves de seconde : influence sur les résultats scolaires et les vœux d'orientation », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(2), 143-164.
- Leger, F., (2005). Ministère de l'Éducation Nationale (2005). Le sorties sans qualification : la baisse se poursuit. Note d'information 08-05. Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance. (MEN-DEPP). En ligne : http://media.education.gouv.fr/file/2008/41/4/ni0805_22414.pdf Consulté le 20 septembre 2014.
- Lent, R-W. (2008). Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : considérations théoriques et pratiques ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(2), 57-90.
- Lent, R. W., & Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions. *Journal of vocational Behavior*, 30(3), 347-382.

- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of vocational behavior*, 45(1), 79-122.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of counseling psychology*, 47(1), 36.
- Levinson, D. (1978). *The Seasons of man's Life*. New York : Knopf.
- Lieury, A. (1996). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
- Lipiansky, E.-M. (2008). Critique des postulats cognitivistes. Identité et subjectivité. *Connexion*, 1 (89), 47-81.
- Malewska-Peyre, H., & Tap, P. (1991). *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*. Paris : PUF.
- Malrieu, P. (1973). La personnalisation chez l'adolescent. In I. Meyerson (Eds.), *Problèmes de la personne, colloque du centre de recherches de psychologie comparative* (pp. 399-405). Paris, Mouton.
- Malrieu, P. (1977). La notion d'interstructuration du sujet et des institutions. Remarques de psychologie génétique. *HOMO*, XVI, (7), 7-23.
- Malrieu, P. (1983). Vers une recherche marxiste en psychologie. *Pensée (La) Paris*, (235), 19-38.
- Malrieu, P. (1996). Milieux sociaux et genèse de la personne selon René Zazzo. *Enfance*, 2, 134-142.
- Malrieu, P. (1999). Dialogues et dialectique dans les subjectivations. *Champs psychosomatique*, 16, 47-63.
- Malrieu, P. (2003). *La construction du sens dans les dires autobiographiques*. Toulouse : Eres
- Malrieu, P., & Malrieu, S. (1973). *La formation de la personnalité. Traité de psychologie de l'enfant*, 5. Paris : PUF.
- Masdonati, J., Lamamra, N., Gay-des-Combes, B., & Puy, J. D. (2007). Les enjeux identitaires de la formation professionnelle duale en Suisse: un tableau en demi-teinte. *Formation emploi*, (4), 15-29.
- MEDEF, (2012). Pour une école exigeante, personnalisée et créative. Contribution du MEDEF à la Concertation pour la Refondons l'école de la république. Mouvement des Entreprise de France (MEDEF). Septembre 2012. En ligne : <http://www.medef.com/fileadmin/www.medef.fr/documents/Ecole/PropositionsMEDEF-Ecole.pdf> consulté le 26 septembre 2014.
- MEN-DEPP, (2007). Ministère de l'éducation nationale. (2007). L'état de l'école de la maternelle à l'enseignement supérieur. N°17. Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance (DEPP). 40-41. En ligne : <http://media.education.gouv.fr/file/05/5/7055.pdf> Consulté le 17 septembre 2014.
- MEN-EDUSCOL (2011). Programme Personnalisé de Réussite Educative (PPRE). Ministère de l'Education Nationale. Portail National des professionnels de l'Education (EDUSCOL). En ligne : <http://eduscol.education.fr/cid50680/les-programmes-personnalisés-de-reussite-educative-ppre.html> Consulté le 14 septembre 2014.
- MEN-EDUSCOL (2014a). Dispositif relais : classes et ateliers relais. Ministère de l'Education Nationale. Portail National des professionnels de l'Education (EDUSCOL). En ligne : <http://eduscol.education.fr/pid23264/dispositifs-relais.html> consulté le 1er septembre 2014.
- MEN-EDUSCOL (2014b). Découverte professionnelle en classe de 3^{ème}. Ministère de l'Education Nationale. Portail National des professionnels de l'Education (EDUSCOL). En ligne : <http://eduscol.education.fr/cid45784/option-facultative-ou-module-de-decouverte.html> consulté le 1er septembre 2014.
- MEN-RER, (2013) Ministère de l'Education Nationale (2013). Repère et Références Statistiques sur l'enseignement la formation et la recherche. (RERS, 2013) (DEPP). En ligne :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/49/9/DEPP-RERS-2013_266499.pdf Consulté le 14 juillet 2014.

MEN-RER, (2014) Ministère de l'Éducation Nationale (2014). Repère et Références Statistiques sur l'enseignement la formation et la recherche. (RERS, 2014) (DEPP). En ligne : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/04/7/DEPP_RERS_2014_344047.pdf Consulté le 1er novembre 2014.

Merle, P. (2002). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris : La Découverte. Réédition de 2009.

Merle, P. (2002). *L'élève Humilié*. Paris : PUF.

Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. Paris : La Découverte.

Meuret, D. (1994). L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges. *Revue Française de pédagogie*, 109/1994, 41-64. En ligne : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1994_num_109_1_1245 Consulté le 25 août 2014.

Meyerson, I. (1995). *La fonction psychologique des œuvres*. Paris : Albin Michel

Minier, P. (1998). La métacognition selon une approche constructiviste sociale de l'apprentissage. In Lafortune, L., Mongeau, P., Pallascio, R. (Eds.), *Metacognition et compétences réflexives en éducation* (p.261-280). Montréal : Edition Logiques.

Millet M., & Thin, D. (2005). *Les Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : PUF.

Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives : La France fait-elle les bons choix ?* Paris : Presses Universitaires de France.

Moos, R-H. (1987). Person-environnement congruence in work, school and health care settings. *Journal of vocational behavior*, 31, 231-247.

Moreau, G. (2002). *Les patrons, l'Etat et la formation des jeunes*. Paris : La Dispute.

Moreau, G. (2003). *Le monde apprenti*. Paris : La Dispute.

Moreau, G. (2008). L'apprentissage, une singulière métamorphose. *Formation-emploi*, 101, 119-133.

Moreau, G. (2015). L'apprentissage un bien public ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 44(2), 147-170.

Mosconi, N. (1996). Relation d'objet et rapport au savoir. In Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N. (Eds.), *Pour une clinique du rapport au savoir* (pp. 75-97). Paris : L'Harmattan.

Mosconi, N. (2000). Préface. In Mosconi, N., Beillerot, J., & Blanchard-Laville, C. (Eds), *Formes et formations du rapport au savoir* (pp. 5-11). Paris: L'Harmattan.

Mousny, C. (2002). La politique européenne d'éducation et de formation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 29, 145-151. En ligne : <http://ries.revues.org/1933> Consulté le 28 juillet 2014.

Mullet, E. (1984). Orientation décision, décision d'orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 17, 71-83.

Mullet, E., Barthelemy, J.-P., Duponchelle, L., Munoz-Sastre, M.-T., & Neto, F. (1996). Décision, Choix, Jugement, Orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 25, 169-192.

Nietzsche, F. (1882). *Le gai savoir*. Paris : Edition Gallimard.

Nuttin, J. (2000). *La théorie de la motivation humaine*. Paris, PUF.

OCDE (2000). *Besoins éducatifs particuliers*. Statistique et indicateur, Paris : CERI-OCDE.

- ONISEP, (2014). *Parcours individualisé 3^{ème} Prépa-pro, DIMA*. Office National d'Information sur les Enseignements et les Professions. Ministère de l'Éducation Nationale. En ligne : <http://www.onisep.fr/Choisir-mes-etudes/Au-college/Collegiens-a-besoins-educatifs-particuliers/Parcours-individualises-3e-Prepa-pro-DIMA> Consulté le 15 septembre 2014.
- Oubrayrie-Roussel, N., Safont-Mottay & Bardou, A. (2011). Diversité des structures familiales et des expériences éducatives : perception de l'engagement parental dans le suivi des devoirs et des leçons des adolescents de 12 à 14 ans. In Zaouche-Gaudron, C., Safont-Mottay, C., Troupel-Cremel, O., Rouyer, V., & de Léonardis, M (Eds.), *Précarités et éducation familiale* (pp.91-95). Toulouse : Eres.
- Paillé, P., & Mucchielli, M. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Collin.
- Palheta, U. (2011a). Enseignement professionnel et classes populaires : comment s'orientent les élèves orientés. *Revue française de pédagogie*, 175, 59-72.
- Palheta, U. (2011b). Le collège divise. Appartenance de classe, trajectoires scolaires et enseignement professionnel. *Sociologie*, 4(2), 363-386.
- Palheta, U. (2012). *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. Paris : PUF, coll. « Le lien social ».
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston : Houghton Mifflin.
- Paugam, S. (2006). *La disqualification sociale (3^{ème} éd)*. Paris : PUF.
- Payet, J.-P. (1997). *Collèges de banlieue : Ethnographie d'un monde scolaire*. Paris, Armand Colin.
- Périer, P. (2007). Après la rupture du collège. La formation de la « dernière chance » des jeunes pré-apprentis. In *Actualité de la Recherche en Éducation et Formation*. [Actes du Congrès international de Strasbourg 28-31 août 2007]. Repéré à : <http://www.congresintaref.org/Acte475.html>.
- Périer, P. (2008). La scolarité inachevée. Sortie de collège et expérience subjective du préapprentissage. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(2), 241-265.
- Périer, P. (2010). *L'ordre scolaire négocié. Parent, élèves professeur dans les contextes difficiles*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Peterson, G.-W., Sampson, J.-P., & Reardon, R.-C. (1991). *Career development and services : a cognitive approach*. Pacific grove, CA. : Brook-Cole.
- Prost, A (1981, Ed. 2004). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation en France. Depuis 1930 : Tome IV L'école et la famille dans une société en mutation*. Paris : Perrin. Coll tempus.
- Piaget, J. (1963). *La naissance de l'intelligence. 4^{ème} édition*. Paris : PUF.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris : PUF.
- Pourtois, J.-P. (1979). *Comment les mères enseignent à leur enfant âgé de 5-6ans ?* Paris : PUF.
- Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (2007). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Wavre (Belgique) : Editions Mardaga.
- Préfecture de la Creuse, (2011). L'action de l'état en Creuse en 2011. République Française. Préfecture de la Creuse. En ligne : <http://www.creuse.gouv.fr/content/download/2803/17632/file/Rapport%20des%20Services%20de%20l%27Etat%202011.pdf> Consulté le 22 juillet 2014.
- Prêteur, Y., Constans, S. & Féchant, H. (2004). Rapport au savoir et (dé)mobilisation scolaire chez des collégiens de troisième. *Pratiques psychologiques*, 10(2), 119-132.

- Prêteur, Y. & de Léonardis, M. (2002). Quelles conceptions du rapport au savoir dans l'enseignement spécialisé à l'école primaire ? In Laterrasse, C. (Ed.), *Le rapport au savoir à l'école et à l'université* (pp. 43-76). Paris : L'Harmattan.
- Prêteur, Y., & de Léonardis, M. (2005). Précarités et scolarités. *Empan*, (4), 101-107.
- Prêteur, Y. & de Léonardis, M., Leyrit, A. (2011). Soutien éducatif perçu et mobilisation scolaire à l'adolescence selon les contextes sociofamiliaux. In Zaouche-Gaudron, C., (dir), Safont-Mottay, C., Troupel-Cremel, O., Rouyer, V., de Léonardis, M. *Précarités et éducation familiale* (pp.79-84). Toulouse, Eres.
- Prêteur, Y., & Vial, B. (1997). Rapports à l'écrit et à l'école de la famille et de l'enfant en 1ère année du cycle des apprentissages fondamentaux. In Barré-de Miniac, C. & Lété, B. (Eds.), *De la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte* (pp. 103-128). Bruxelles : De Boeck Université.
- Ramé, L. & Ramé, S. (1995). *La formation professionnelle par apprentissage*. Paris : l'Harmattan.
- Reuchlin, M. (2002). *Les méthodes en psychologie*. Paris : PUF
- Robert, A., (2006). De Gaulle, l'école et l'économie. In Troger, V., (Ed.). *Une histoire de l'Éducation et de la Formation* (pp. 183-197). Auxerre : Sciences Humaines Editions.
- Rochex, J.-Y. (1988). Les zones d'éducatons prioritaires depuis 1981. *Société Française*. 29, 21-31. En ligne : http://revuesshs.u-bourgogne.fr/societe_francaise/document.php?id=840 consulté le 21 aout 2014.
- Rochex, J.-Y. (1993). Interrogations sur le "projet" : la question du sens. In *Projet d'avenir et adolescence. Les enjeux personnels et sociaux* (pp. 65-80). Paris: ADAPT-SNES.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rochex, J.-Y. (2000). *Expérience scolaire et procès de subjectivation. L'élève et ses milieux*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Université Paris 8.
- Rochex, J.-Y. (2004, juin). La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques. *Pratiques psychologiques*, 10, 93-106.
- Rochex, J.-Y. (2008). Vingt-cinq ans de politique d'éducation prioritaire en France : Une spécificité incertaine et des résultats décevants. In Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., Rochex, J.Y., (Eds.), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débats*. INRP, 135-174.
- Rochex, J.-Y. (2013). Expérience scolaire et subjectivation. In A. Baubion-Broye, R. Dupuy, Y. Prêteur (Eds). *Penser la socialisation en psychologie. Actualité de l'œuvre de Philippe Malrieu*. (pp. 85-97). Toulouse : ERES.
- Rodriguez-Tomé, H., & Bariaud, F. (1987). *Les perspectives temporelles à l'adolescence*. Paris : PUF.
- Rodriguez-Tomé, H., Jackson, S., & Bariaud, F. (1997). *Regard actuel sur l'adolescence*. Paris : PUF.
- Roe, A. (1956). *The psychology of occupations*. New York : Wiley
- Rousseau, N., (2005). L'expression du sentiment de réussite ou d'échec scolaire : Qu'en disent les principaux intéressés ? in de Blois, L., & Lamothe, D. (Eds.), *La réussite scolaire. Comprendre pour mieux intervenir* (p.149-159). Saint-Foy : Les presses de l'Université Laval.
- Rousseau, N., Deslandes, R., & Fournier, H. (2009). La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *McGill Journal of Education*, 44(2), 193-212.
- Safont, C., de Léonardis, M., & Oubrayrie, N. (1994). Les stratégies de projet à l'adolescence : présentation d'une technique et son opérationnalisation. *Psychologie et éducation*, 16, 49-62.
- Santiago-Delefosse, M. (2002). *Psychologie de la santé. Perspectives qualitatives et cliniques*. Sprimont : Mardaga. Santiago

- Santiago-Delefosse M., & Rouan G. (2001). *Méthodes qualitatives en psychologie*. Paris : Dunod.
- Santiago-Delefosse, M. (2008). La psychologie peut-elle être apolitique? *Psychologie Française*, 53(2), 131-134.
- Santiago-Delefosse M., Bruchez, C., Gavin, A., & Stephen, S.L. (2015). Critères de qualité des recherches qualitatives en sciences de la santé. À propos d'une analyse comparative de huit grilles de critères de qualité en psychiatrie/psychologie et en médecine. *Evolution psychiatrique*, 80(2) 375-399.
- Savickas, M.-L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Eduarda Duarte, M., Guichard, J.,... Bignon, C. (2010). Construire sa vie (*Life designing*) : un paradigme pour l'orientation au 21^e siècle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39(1). DOI : 10.4000/osp.2401.
- Senat. (2014). Projet de loi pour l'égalité des chances : Examen des articles. En ligne : <http://www.senat.fr/rap/a05-211/a05-21110.html> consulté le 2 septembre 2014.
- Smart, J.C. (1989). Life history influences on Holland vocational types development. *Journal of vocational behavior*, 34, 69-87.
- Stevenson, D.-L., & Baker, D.-P. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58, 1348-1357.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of vocational behavior*, 16(3), 282-298.
- Tap, P. (1988). *La société de Pygmalion ?* Paris : Dunod.
- Tap, P., & Oubrayrie, N. (1993). Projet et réalisation de soi à l'adolescence. In *Projet d'avenir et adolescence : Les enjeux personnels et sociaux*. Paris: ADAPT-SNES. P.
- Thélot, C. (2004). *Pour la réussite de tous les élèves. Rapport du débat national sur l'avenir de l'école*. La documentation Française. En ligne : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/044000483.pdf> consulté le 22 janvier 2015.
- Tourette, C., & Guidetti, M. (2008). *Introduction à la psychologie du développement. Du bébé à l'adolescent* (3^{ème} Ed.). Paris : Armand Colin.
- Troger, V. (2003). Une exception Française. La scolarisation de la formation professionnelle initiale. *Revue internationale d'éducation des Deux-Sèvres*, 34, 117-125.
- Troger, V. (2005). *Les mutations de l'école. Le regard des sociologues*. Auxerre : Editions Sciences Humaines.
- Troger, V. (2006). *Une histoire de l'éducation et de la formation*. Auxerre : Editions Sciences Humaines.
- Van Zanten, A. (2000). Un libéralisme éducatif sans frontière. In Van Zanten, A. (Ed.), *L'école, l'état des savoirs*. Paris : Editions la Découverte.
- Van Zanten, A. (2004). *Les politiques éducatives*. Paris : PUF.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Vondracek, F.-W., Lerner, R.-M., Schulenberg, J.-E. (1986). *Career development : a life span developmental approach*. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Vouillot F. (dir.) (1999). *Filles et garçons à l'école : une égalité à construire*. Centre national documentation pédagogique, collection : Autrement dit.
- Wallon, H. (1941). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris : PUF. Réédition, 1989.
- Wallon, H. (1945). *Les origines de la pensée chez l'enfant*. Paris : PUF. Réédition, 1989
- Wallon, H. (1946). Le rôle de l'autre dans la conscience du moi. *Journal égyptien de Psychologie*, 2(1).

Willis, P. (1977). *L'école des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*. Marseille : Agone, coll. « L'ordre des choses », réédition de 2011.

Vygotsky, L. (1934). *Pensée et langage*. (Edition 1997). Paris : La Dispute.

Zaffran, J. (2004). Quitter, écourter, prolonger l'école : Les déterminants du projet scolaire au collège. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(1), 125-140

Zamora, P. (2012). Le développement de l'apprentissage : une réponse à l'échec scolaire ? *Regards croisés sur l'économie*, 12(2), 85-97.

Zettelmeier, W. (2006). Allemagne : la transition éducation/formation/emploi. *Regards sur l'économie Allemande*, 75, 19-26.

Zittoun, T. (2006). *Insertion : A quinze ans, entre échec et apprentissage*. Berne : Peter Lang.

Zucman, E. (2003). Publics à besoins éducatifs particuliers. In *Le système éducatif Français et les élèves à besoins éducatifs particulier*. Actes du colloque de l'Université D'automne du 27 au 30 octobre 2003, Vichy. Repéré : Eduscol, Portail National des Professionnels de l'Education. Ministère de l'Education Nationale. En ligne : <http://eduscol.education.fr/cid45889/publics-a-besoins-educatifs-particuliers.html>

Index des auteurs

A

Aicart · 23
Almudever · 87
André · 35, 41, 70, 72, 237
Antoniou · 31
Arroba · 56

B

Bachelard · 253
Baker · 54, 122
Bandura · 46, 48, 101
Barak · 44
Bardin · 128
Bariaud · 2, 85
Bastard-Landrier · 48
Baubion-Broye · 87, 92, 102
Baudelot · 38, 41
Baudouin · 56, 186
Bautier · 76, 79, 105, 126, 246
Beaucher · 79
Beaumat · 87, 102
Beauvois · 63
Beillerot · 77
Benghozi · 45
Bernard · 25
Bersier · 44
Bonnery · 14, 29, 100, 116
Bosisio · 111, 255
Boudon · 38, 56, 101, 239, 241
Bourdieu · 38, 39, 40, 45, 63, 70, 77, 101, 237
Boutinet · 50, 52, 66
Bouznigac · 91, 118, 123, 159, 239
Boy · 73
Bressoux · 48, 245
Bronfenbrenner · 71
Brossais · 82
Brown · 46
Bruchez · 111
Brunel · 22
Bruner · 256
Buck · 56

C

Cahuzac · 21
Caille · 38
Cannard · 54
Capdevielle-Mognibas · 2, 42, 67, 83, 88, 91, 93, 94, 97,
99, 100, 105, 118, 119, 123, 159, 239, 244, 254

Carré · 48
Caspar · 48
Catheline · 25
Charlot · 2, 3, 4, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 93, 94, 95, 98, 99,
105, 126, 176, 202, 237, 242, 244, 248, 256
Chauvel · 26
Chevalier · 31
Clemenceau · 28
Clot · 99
Collin · 73
Cosnefroy · 31
Courtinat-Camps · 88, 90, 91, 93, 100, 105, 219
Cousin · 38

D

Daniel · 56
Dardier · 30
de Leonardis · 2, 57
de Puy · 2
de Sardan · 127
de Virville · 28
Deci · 48, 101
Declerck · 171, 241
Delay · 35
Delhay · 21
Demailly · 12
Demeuse · 62, 67, 92, 101, 239
Depoilly · 29
Desmet · 108, 255
Dhume · 26
Doriath · 21
Dubar · 50, 66
Dubet · 38, 49, 50, 66, 76, 81, 88, 239, 241, 252
Dukie · 26
Dumora · 2, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 67, 73, 101,
239, 243, 248, 252
Dupont · 44, 49
Dupuy · 82
Duru-Bella · 16, 40

E

Ebersold · 21, 257
Eccles · 48
Erikson · 57
Establet · 38, 41
Evrard · 124

F

Fagnant · 49

Favreau · 2, 91, 92, 93, 98, 119
 Fenouillet · 48
 Flavell · 54
 Folkman · 57
 Fourchard · 91, 93
 Fournier · 12
 Frandji · 13, 20, 257
 Franquet · 62, 67, 92, 101, 239
 Freud · 89
 Friant · 62, 67, 92, 101, 239

G

Gaspar · 48
 Gavin · 111
 Gay-des-Combes · 2
 Géminard · 11
 Ghiglione · 112, 127
 Ginzberg · 57, 58, 59
 Gottfredson · 57, 63, 65, 101, 252
 Gray · 125
 Guichard · 1, 11, 37, 39, 43, 50, 51, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 72, 73, 74, 75, 80, 103, 246, 258, 259
 Guidetti · 2, 61, 86
 Guillevic · 78

H

Hackett · 46
 Hajjar · 87, 102
 Herin · 27
 Holland · 43, 44, 45, 53, 65
 Huet-Gueye · 252
 Hugon · 82, 97
 Huteau · 1, 35, 37, 39, 43, 44, 50, 53, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 72, 74, 75, 101, 103, 246

I

Inhelder · 60

J

Jackson · 86
 Jacques · 2, 24
 Jarousse · 38
 Jellab · 2, 41, 63, 105

K

Kant · 74
 Kergoat · 42, 101

Kinnear · 125

L

Labopin · 38
 Lacadée · 76, 175, 196, 241, 258
 Lafontaine · 49
 Lahire · 69, 90
 Laïb · 30
 Lamamra · 2
 Lannegrand-Willems · 2, 49, 57, 61, 62, 65, 67, 239, 243, 248, 252
 Larroze-Marracq · 252
 Lasarus · 57
 Laterrasse · 82, 91
 Law · 69, 70, 71
 le Blanc · 87
 Lent · 46, 47
 Lerner · 71
 Levinson · 57
 Lipianski · 66

M

Malewska-Peyre · 83
 Malrieu · 4, 75, 80, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 97, 99, 102, 103, 104, 241, 246, 247, 251, 253, 259
 Martin · 14, 29, 100, 116
 Martucelli · 49
 Masdonati · 2
 Matalon · 112, 127
 Merle · 1, 38, 49, 91, 237, 246
 Mignat · 38
 Millet · 29
 Minier · 54
 Monseur · 49
 Moos · 46
 Moreau · 2, 24, 25, 33, 63, 71, 79, 93, 94, 95, 101, 186, 237, 240, 242
 Mucchielli · 128
 Müller · 44
 Mullet · 56

N

Nietzsche · 253
 Nuttin · 48

O

Oubrayrie · 50, 57
 Ouvrier-Bonnaz · 9, 14

P

Paillé · 128
Palheta · 2, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 34, 38, 39, 40, 42,
90, 100, 117, 237, 238, 245, 248, 252
Pansu · 48, 245
Parsons · 42
Passeron · 38, 39, 70, 101
Paugam · 246
Payet · 29, 34, 237
Périer · 1, 2, 4, 25, 32, 35, 67, 70, 95, 101, 106, 115, 186,
189, 237, 238, 242, 244, 248, 249, 256
Perrier · 38
Perrot · 26
Peterson · 53
Piaget · 54, 60, 66
Pourtois · 108, 122, 255
Prêteur · 2, 67, 82, 86, 90, 91, 97, 105, 118, 122, 178,
239, 256
Prost · 13, 15

R

Ramé · 2, 242
Reuchlin · 126
Riquier · 21
Robert-Bobée · 30
Rocher · 31
Rochex · 4, 13, 20, 31, 51, 66, 76, 77, 78, 79, 80, 88, 90,
92, 95, 98, 99, 105, 126, 186, 246, 247, 258
Rodriguez-Tomé · 2, 85
Roe · 43, 44
Rouan · 254
Ryan · 48, 101

S

Safont · 57
Salgado · 31
Santiago-Delefosse · 99, 111, 254, 255
Savickas · 73, 74
Schulenberg · 71
Smart · 45

Stephen · 111
Stevenson · 122
Super · 53, 57, 184

T

Tap · 50, 83
Tenret · 1, 62
Thélot · 13
Thierry · 21
Thill · 48
Thin · 29
Tourette · 61, 85

V

Valach · 73
Vallerand · 48
Van Zanten · 12
Varnava-Skoura · 31
Viau · 48
Villatte · 82, 97
Vondracek · 71, 72

W

Wallon · 79, 80, 82, 84, 246, 252
Wigfield · 48
Willis · 67, 70, 90, 101, 189, 242, 243, 257

Y

Young · 73

Z

Zaffran · 34
Ziolkowski · 70
Zittoun · 2, 4, 32, 33, 50, 66, 101, 104, 106, 248

Table des tableaux et figure

Tableau 1 : Origine sociale des élèves selon les classes fréquentées.....	28
Tableau 2 : Tableau de synthèse et des principaux résultats sur les variables socio-biographiques et scolaires	135
Tableau 3 : Variables socio-biographiques des 6 pré-apprentis.....	136
Tableau 4 : Variables concernant le cursus scolaire des 6 pré-apprentis.....	137
Tableau 5 : Tableaux descriptifs des projets professionnels des 6 pré-apprentis.....	138
Tableau 6 : Distribution des projets professionnels des élèves par secteur d'activité et dispositif	142
Tableau 7 : Tableau des principaux résultats significatifs des analyses comparatives entre élèves du DIMA et 3 ^{ème} PFP.....	157
Figure 1 : Cote socioculturelle en fonction du dispositif	132

Glossaire des sigles

3ème DP6	3ème Découverte Professionnelle 6 heures
3ème PFP	3ème Préparatoire aux Formations Professionnelles
3èmeDP3	3ème Découverte professionnelle 3 heures
4ème AS	4ème d'Aide ou de Soutien
CA	Centre d'Apprentissage
CAP	Certificat d'Aptitude Professionnelle
CES	Collèges d'Enseignement Secondaire
CET	Centres d'Education Technique
CFA	Centres de Formation des Apprentis
CFG	Certificat de Formation Générale
CLIPA	Classes d'Initiation Préprofessionnelle en Alternance
CPA	Classes Préparatoires à l'Apprentissage
CPPN	Classes Préprofessionnelles de Niveau
DIMA	Dispositif d'Initiation aux Métiers en Alternance
DNB	Diplôme National du Brevet
DNB	Diplôme National Brevet
ENP	Ecoles Nationales Professionnelles
EPCI	Ecoles Pratiques de Commerce et d'Industrie
EPLE	Etablissements Publics Locaux d'Enseignement
EPS	Ecoles Primaires Supérieures
EREA	Etablissements Régionaux d'Enseignement Adapté
LEP	Lycées d'Enseignement Professionnel
MFR	Maisons Familiales et Rurales
PIM	Parcours d'Initiation Métier
PJJ	Protection Judiciaire de la Jeunesse
PPRE	Programme Personnalisé de Réussite Educative
SEGPA	Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté
SEP	Sections d'Education Professionnelle

NOTES

NOTES

NOTES