

Après la rupture du collège. La formation de la « dernière chance » de jeunes pré-apprentis

Pierre Périer

*Centre de recherche en Education, apprentissages et Didactique
Université Rennes 2 Haute-Bretagne
Place du Recteur Henri Le Moal
CS 24307
35 043 Rennes Cedex
pierre.perier@uhb.fr*

RESUME. Contraints de quitter le collège, les jeunes intégrant une classe préparatoire à l'apprentissage témoignent d'un regain de mobilisation et d'estime de soi. Dégagés des marques et stigmates dont ils ne parvenaient plus à se défaire, leur identité, leur statut et leur avenir se reconstruisent à la faveur de la pratique, du « travail » et du sens donné à une formation de la « dernière chance ». On s'intéresse au travers de ces figures d'élèves, à analyser les facteurs et processus par lesquels ils sont réhabilités dans ce qu'ils font et ce qu'ils sont, et tout ce que ces changements à la fois personnels et symboliques doivent à leurs difficultés, échecs et parfois humiliations scolaires passés.

MOTS-CLES. Collège- Rupture- Pré-apprentissage - Travail- Estime de soi

Depuis quelques années déjà, les recherches se sont intéressées à mettre au jour les processus d'absentéisme, de déscolarisation ou de ruptures scolaires qui, il y a peu encore, ne faisaient pas l'objet d'opérations de catégorisation et de comptage ni ne constituaient un problème public (Glasman, Oeuvarard, 2004 ; Millet, Thin, 2005). L'objectif de maintenir les élèves dans la voie « normale » et sur la durée de la scolarité obligatoire au collège met en relief les parcours et expériences qui s'en écartent. Des dispositifs ont été créés pour les jeunes les plus en difficulté afin de pallier l'absence d'alternatives ou permettre la « rescolarisation » des plus décrochés (classes relais en particulier). D'autres, toujours soumis pour une année environ à l'obligation scolaire, se voient sinon exclus du moins réorientés vers d'autres voies. Parmi celles-ci figure, de façon variable selon l'offre locale, la classe de pré-apprentissage (CPA) préparatoire à un CAP au sein d'un CFA (centres de formation des apprentis). Elle représente une issue pour des élèves en « panne scolaire » mais elle relève moins d'un choix, raisonné et anticipé, que d'une affectation dictée par le collège pour des élèves démobilisés sans être déscolarisés, une « *roue de secours* » ou encore une « *porte de secours* » (selon les termes des jeunes) prolongeant leur parcours jusque seize ans au moins. Les conséquences scolaires, individuelles, sociales posent la question des effets de la rupture (du collège) afin de comprendre en particulier la manière dont ces « vaincus scolaires » (Dubet, 2004) négocient leur sortie puis leur intégration dans un nouveau cadre et dispositif de formation alternant enseignement en classe et stage en milieu professionnel (une semaine de cours, deux en entreprise). Comment les jeunes réinterprètent leur passé et leur orientation scolaires une fois entrés en CPA ? Quel sens donnent-ils à cette formation apparentée à un « travail » et dans quelle mesure les aide-t-elle à se reconstruire dans leur identité et leur avenir ? Que nous apprennent ces scolarités « en marge » sur les normes scolaires dominantes, ses implicites et ses effets auprès des élèves les moins conformes ? Selon notre hypothèse, c'est par la mise en relation de la scolarité au collège avec la formation en pré-apprentissage que l'on peut saisir le sens de la rupture et l'expérience de pré-apprenti vécue comme une « dernière chance ».

Dans cette perspective, douze jeunes dont une fille ont été rencontrés en entretien individuel organisé lors des regroupements de formation (hiver 2005/2006) au CFA¹. Agés de 15 ans ou proches de leur seizième année, ils étaient auparavant scolarisés en 5^{ème} ou 4^{ème}, dont plusieurs dans des classes relais, de SEGPA ou d'aide et de soutien. Quelques-uns (quatre exactement) faisaient par ailleurs l'objet de mesures de suivi éducatif ou judiciaire, mais tous

¹ Précisons que les entretiens individuels ont été réalisés par une étudiante dans le cadre de son Master de Sciences de l'éducation. Cf. Degioanni F., (2006). *Le pré-apprentissage, porte de secours pour les collégiens en rupture*, Université Rennes 2 Haute-Bretagne (sous la direction de P. Périer).

résidaient au domicile familial. De condition socio-économique modeste, les parents des jeunes enquêtés ne vivent pas de revenus d'assistance et exercent très majoritairement une activité professionnelle. Certes, les parcours conjuguent pour certains déménagements et ruptures familiales (les familles monoparentales ou recomposées sont majoritaires) mais les processus et événements ayant conduit à la sortie du collège empruntent, selon leurs témoignages, d'abord au registre scolaire. De même, ces jeunes se distinguent-ils moins par leur appartenance populaire que par leurs scolarités déjà lourdes de retards et d'échecs.

Les enquêtés ont répondu sans réticences à la proposition d'entretien (s'effectuant il est vrai sur un temps de classe) et plusieurs se sont emparés, au-delà de l'investissement attendu, de cette possibilité où ils pouvaient dire sans craindre de jugement et ainsi parler profondément d'eux-mêmes. Les entretiens ont été d'une durée variable (d'un quart d'heure à un maximum de 45 minutes) avec une moyenne d'environ une demi-heure. Ils se sont déroulés autour de quatre séries de questions axées sur les éléments de perception et d'expérience se rapportant successivement au collège, à la situation de pré-apprenti, à la semaine en classe et enfin, aux relations avec la famille. L'économie générale des entretiens a été guidée par le souci de faciliter l'expression spontanée des jeunes, en manifestant les signes d'une écoute active mais aussi d'une disponibilité à l'imprévu nécessaire dans une phase exploratoire. Adoptant un langage avec des phrases courtes, hachées ou inachevées, chargées d'implicites et au caractère parfois elliptique, les jeunes enquêtés ont des façons de parler qui ne se laissent pas toujours aisément appréhender. Une prudence particulière s'impose afin de saisir l'ordre d'un discours plus ou moins décousu mais dans une parole toujours engagée, intimement soudée à l'identité de celui qui la porte (Bautier, Rochex, 1998). De plus, ces jeunes peinent parfois à rendre compte de leur expérience, ponctuant leur propos d'expressions telles que « *je ne sais pas* » ou « *c'est bizarre* ». Leurs parcours procèdent d'une succession d'événements qui semble en partie leur échapper, car ils combinent des processus et facteurs se renforçant mutuellement. C'est l'objet de ce texte que d'en démêler l'écheveau et de dégager les lignes de force et logiques qui les structurent.

1. L'impasse scolaire

1. *Incapacité mais non refus de réussir*

Pour nombre de jeunes enquêtés, la genèse de leur décrochage dans les apprentissages cognitifs ne procède pas d'un manque d'intérêt a priori pour l'école –surtout au niveau élémentaire– mais de leurs difficultés à comprendre et par conséquent à persister dans un investissement sans rendement scolaire ou

presque. La plupart font remonter ce processus à l'entrée au collège, auquel ils opposent volontiers leur scolarité sans heurts ni malheurs au primaire (en dépit de redoublements). Le rythme jugé trop rapide empêchant de maintenir l'attention et une prise de note complète, l'effet cumulatif des petites lacunes et de retards jamais comblés, alimentent un processus de décrochage sur place conjugué à une forme d'impuissance pour agir efficacement sur le cours d'un destin scolaire qui leur échappe.

« Le collège pour moi, ça, n'apportait rien, puisque je ne suivais plus en cours ça ne m'intéressait même plus, même si je voulais suivre, je ne comprenais pas » (Stan)

« J'en avais marre d'aller en cours, si c'était pour rien suivre » (Dan)

La disjonction entre investissement et performance scolaires, entre la faiblesse des résultats et les exigences de conformisme au « métier d'élève » (Perrenoud P., 2004), conduisent à des attitudes d'auto-dévaluation scolaire et personnelle que traduit l'expression courante : « *je suis nul* ». La rhétorique du sérieux et de l'effort qui nécessairement produirait des résultats reste sans efficace : « *Quand j'ai vu que même en faisant des efforts, j'avais encore de mauvaises notes, je me suis dit, de toute façon ça ne sert à rien* » dit Alan. De cette école-là, ils ont acquis la conviction qu'ils n'en tireraient plus aucun bénéfice et se résignent progressivement à ne plus y croire.

« J'allais droit dans le mur, j'avais de mauvaises notes et tout (...) Je n'étais pas bon en cours, j'étais nul » (Johan)

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

1. 2. De la vacuité des apprentissages au désordre scolaire

Ce sens scolaire qui se dérobe féconde un sentiment de vacuité dans les apprentissages de sorte que la discipline corporelle et comportementale ordinairement requise en classe leur impose une contrainte à laquelle ils ne parviennent plus ou bien difficilement à se soumettre. Ce régime d'immobilité et d'écoute consistant, pour l'essentiel du temps, à « *rester assis sur une chaise* », montre qu'ils ne tiennent plus en place et surtout à la place dont précisément ils ne veulent plus (Glasman 2004), Ils invoquent volontiers le vitalisme de l'action (« *bouger* ») à l'attention et à la passivité de la posture scolaire, inversant les logiques au principe de la forme scolaire où l'apprendre est dissocié du faire, les savoirs des savoir-faire (Vincent, 1994).

« Je suis speed, je ne peux pas tenir sur une chaise. En début de matinée ça va, mais l'après-midi je ne peux pas tenir sur une chaise, je m'ennuyais, je faisais toujours la même chose » (Max)

« Je préférerais travailler dehors que rester sur une chaise » (Johan)

Lorsque prévaut le sentiment d'inutilité des apprentissages, il forme le terreau favorable à l'enracinement de comportements jugés perturbateurs de l'ordre scolaire et donnant lieu à des sanctions voire à des exclusions temporaires. Or, à suivre les récits des jeunes, ce n'est parce qu'ils sont agités ou indisciplinés qu'ils n'apprennent pas, mais parce qu'il leur est difficile de comprendre ce qu'ils doivent apprendre qu'ils manifestent des signes d'impatience et d'indiscipline². Dans cette perspective, les désordres scolaires – pour ne rien dire de la passivité- sont interprétés comme des réactions à des situations, non comme des intentions perturbatrices délibérées.

« Je n'avais pas de bonnes notes, alors ça ne me motivait pas, je faisais le bordel parce que je n'arrivais pas, ça m'énervait » (Max)

« Moi l'année dernière, je ne comprenais rien, j'étais perdu, c'est pour ça aussi que je discutais, je foutais le bordel » (Alan)

Un des griefs récurrents vise les enseignants dont l'indifférence le dispute à une sévérité jugée excessive. Les comportements s'agrègent dans une spirale de la défiance où la multiplication des malentendus et conflits conforte le sentiment discriminatoire dont souffrent les élèves. Il atteint leur statut car ils estiment ne pas bénéficier de l'aide ni de la considération attendues légitimement des enseignants. Leur identité peut être blessée par les figures stigmatisantes du pitre ou du perturbateur qui leur sont accolées et dont ils ne parviennent plus à se défaire.

« Quand j'étais au collège les autres quand ils posaient une question, ils répondaient les profs... Moi ils croyaient tout le temps que je voulais faire rire les autres alors que c'était pas le cas, je voulais apprendre » (Dan)

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

Dans ce climat dégradé, les élèves sont dans une impasse scolaire car il ne leur est plus possible de poursuivre (ou de redoubler), ni de s'investir pour espérer réussir. C'est une perte de croyance en leurs chances par l'école ordinaire qui domine leur expérience (*« Personne ne croyait en moi »* dit Dan) et les conduit, eux et leurs parents, à accepter sans réticences les prescriptions d'orientation de l'institution. Cette rupture scolaire « négociée » offre la possibilité de mettre un terme à l'expérience de la relégation et de l'échec qu'ils subissent depuis plusieurs années déjà et qu'ils aspirent à dépasser. Comme le dit Anthony, déjà deux fois « viré » de son collègue : *« Trois fois, ça ne va pas le faire »*.

² Cf. Aussi la recherche de Millet M. et Thin D. (2005). *Ruptures scolaires*. Paris : PUF

2. La scolarité revisitée

2. 1. *Le « salut » par le travail ?*

Avec l'entrée au CFA, les jeunes enquêtés envisagent sous un jour radicalement nouveau la poursuite de leur scolarité et leur avenir. Aucun n'a semblé regretter cette orientation vécue -dans les premiers mois au moins- comme un soulagement scolaire et comme libérateur sur le plan identitaire. Parce qu'ils ont depuis longtemps déjà cessé de croire en leurs chances scolaires en « milieu ordinaire », leurs propos ne manifestent pas (ou plus) l'idée que leur « salut » et celui de la lignée passeraient par l'école (Beaud, Pialoux, 1999). Sans doute cette posture le doit-elle à une rationalisation a posteriori qui leur fait accepter de quitter le collège avant terme mais elle se nourrit également du sens qu'il parviennent à donner à leur statut et activité de pré-apprenti. Ce sentiment largement partagé témoigne de la possibilité pour une partie des jeunes dont la réorientation s'effectue par défaut, de s'investir dans un nouveau dispositif de formation et de se reconstruire. Ce type d'élève n'est pas sans rappeler, à un moment plus en amont de la scolarité, l'une des figures de lycéen professionnel identifiée par Bernard Charlot lorsque l'orientation subie fait l'objet pour certains d'une réévaluation à la faveur de la « pratique » par laquelle ils se réinventent progressivement un avenir (Charlot, 2001). Celle-ci les conduit à réviser la place des savoirs scolaires au profit des savoirs et savoir-faire du « travail ».

« En fait l'école ça nous plaît pas forcément quoi, on se plaît plus trop à l'école ; moi c'était ça, c'était pas mon truc et du coup je voulais travailler » (Stan)

« Ici on peut travailler et même temps faire des cours donc c'est plus intéressant » (Dan) »

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

Désormais, les jeunes accordent la primauté de leur formation à la « pratique » et à leur expérience en stage. Elles préfigurent, du moins l'espèrent-ils, le métier auquel ils aimeraient se destiner et les insèrent dans la logique du « travail » (quoique non rémunéré) dans laquelle ils se reconnaissent et sont reconnus, par les proches et par les pairs. Le travail devient lieu de réparation identitaire (Glasman, op. cit.), et de reconquête d'une dignité perdue. Sans céder à l'exaltation d'une culture ouvrière et à la « noblesse » du bel ouvrage, on ne peut écarter l'idée d'un rapport à l'activité enraciné dans l'éthos populaire et masculin en particulier, valorisant le travail et le faire, l'acquisition de

compétences tout autant que les conduites de dépense où l'on ne ménage ni ses efforts ni sa peine (Schwartz, 1990). A la contre-acculturation scolaire avec ses frasques au collège (Périer, 2004) se substitue une culture de l'apprentissage du métier en continuité et en affiliation avec les traits et figures hérités de leur groupe d'appartenance (Willis, 1979). La logique du « faire » met en jeu des qualités physiques, habiletés et compétences manuelles, des dispositions et des formes de savoirs qui ne passent plus exclusivement par la médiation de l'écrit ou du langage. Elles substituent au savoir-objet et à ses contenus « théoriques » au collège, un savoir pratique tout entier engagé dans l'activité³.

2. 2. La réhabilitation scolaire

D'ailleurs, en accédant en CPA, les élèves ont le sentiment d'effacer pour partie l'étiquetage ou le « casier scolaire » (résultats très faibles, mauvaise réputation, relégation scolaire, faits d'indiscipline) qu'ils ont accumulé au collège sans qu'ils aient jamais eu, disent-ils, la possibilité de se « racheter ». Certes, les élèves ne sont pas dupes de leur scolarité en pré-apprentissage au regard des exigences de la voie « normale » mais il s'enclenche un processus de requalification scolaire concrétisé par les notes qu'ils obtiennent et précisément les « bonnes notes », probablement les premières de la déjà longue carrière scolaire de certains. Ils ne manquent pas d'évoquer les progrès en la matière car ces résultats signent plus profondément une reconnaissance d'aptitudes intellectuelles dont certains doutaient profondément.

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

Ce regain dans l'estime et l'image de soi souligne en creux le caractère disqualifiant et sans doute humiliant des effets cumulés des évaluations et jugements qu'ils ont subis au collège. La possibilité d'expurger cette « honte scolaire » qui les habite, leur permet d'apparaître dans des identités positives, que ce soit celle de l'adolescent vis-à-vis de ses parents, de l'élève face à ses enseignants ou de l'apprenti chez son employeur

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

« J'ai envie de faire plaisir à mes parents pour une fois, avant j'avais tout le temps des mauvaises notes » (Christophe)

³ Cf. Charlot B. (19897). *Du rapport au savoir*, Paris : Anthropos

D'après leurs témoignages, la réconciliation scolaire doit beaucoup à l'attitude d'écoute, d'aide et de mise en confiance des enseignants. La prise en compte individualisée des difficultés rencontrées permet de les maintenir dans le rythme des apprentissages et de préserver leur mobilisation. Les effectifs réduits par classe (autour de 15 élèves) facilitent cette attention apportée à chacun.

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

« Je trouve que, c'est bizarre, ici je trouve qu'on comprend mieux, que les professeurs ici expliquent mieux que là-bas...parce qu'il y a des trucs que je ne comprenais pas au collège et que maintenant j'arrive à faire, comme ça » (Armand)

3. Du « mauvais élève » à la révélation du sujet

3. 1. La parole entendue

Le regain d'estime de soi perceptible chez les pré-apprentis enquêtés se manifeste à travers les échanges privilégiés qu'ils développent avec les professeurs en CPA. La parole se libère à nouveau car elle peut être entendue et reconnue quand le collège les réduisait –ou tentait de le faire– au silence. La disponibilité et l'attention que les jeunes perçoivent à leur égard dénotent un sentiment de complicité et de personnalisation dans la relation, y compris dans l'application des règles. Les professeurs sont jugés « moins stricts », « plus gentils », et disposés à « rigoler ».

« Ils sont moins autoritaires, et puis ils nous aident, ils s'intéressent plus à nous (...) Ils essaient de nous connaître plus (...) Les profs sont super sympas, ils savent nous entendre, ils savent parler avec nous, ils nous écoutent » (Christophe)

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

Au-delà de l'écoute, c'est la considération nouvelle dont ils bénéficient qui les aide à changer le regard qu'ils portent sur eux-mêmes et sur les enseignants. S'efface progressivement le sentiment d'illégitimité qui les habitait au collège et

qui les frappait symboliquement d'interdits, y compris celui consistant à prendre la parole qu'ils redoutaient de voir immédiatement sanctionnée. Restaurée, celle-ci contribue désormais à une forme de resocialisation scolaire et à un abandon de la posture victimaire dans laquelle ils semblaient s'être réfugiés, comme pour mieux protéger une image et une dignité dépréciées à et par l'école.

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

« Les profs du CFA ils nous considèrent comme salariés, comme quelqu'un qui travaille, nous on travaille et puis eux ils travaillent donc, que quand on était au collège, c'était eux ils nous apprenaient et si on apprenait pas, on se faisait engueuler, même si on parlait ou n'importe quoi » (Dan)

Ce soutien qu'ils reçoivent de la part des professeurs ou employeurs et qui les confirme dans leur identité et leur statut reçoit le renfort et la solidarité des pairs. Solidarité faite des trajectoires d'épreuves et de souffrances qu'ils ont connues ou partagent encore. Solidarité aussi entre pré-apprentis qui, dégagés des effets de la comparaison scolaire avec le collège, s'apprécient et se soutiennent à égalité de statut face au travail. Au cours de l'année de CPA, les jeunes parviennent à reconstituer un entre-soi protecteur, bien qu'intermittent et éphémère.

3. 2. La preuve par soi

Débarrassés des « habits d'élèves » qui les fixaient dans une identité et une position dévalorisées, les jeunes pré-apprentis s'efforcent de reconquérir un pouvoir sur eux-mêmes et d'apporter les preuves de leur valeur individuelle. L'entrée en CFA et dans l'apprentissage s'apparente à un rite de passage qui marque le changement de groupe d'âge et de statut, les place face à des responsabilités et à des perspectives nouvelles. Plusieurs disent avoir « *cesser les conneries* » (scolaires et autres) et décrivent le basculement qui s'est produit dans leur identité et les représentations de l'avenir. « *Bon maintenant, je suis ici, je ne fais plus de conneries : je suis impeccable* » dit Dan. « *Je me suis réveillé* » dit encore Stan. A travers l'aveu des écarts ou « déviances » scolaires passés, Georges témoigne d'une réflexivité nouvelle lui permettant de mettre à distance une expérience dont il mesure après coup les impasses et les risques.

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

Outre les résultats et comportements à l'école, le souci manifeste d'apporter les preuves d'un changement personnel s'accompagne d'une volonté de bien faire (« *J'ai envie de travailler, je veux montrer que je peux* » dit Christophe.). Celle-ci suppose non seulement une mobilisation mais implique également de se défaire des marques et stigmates du collège. Au-delà de l'objectif de l'apprentissage, s'ouvre la perspective d'une « vie normale » qui, pour autant, n'a rien de banal (Charlot, 2001). Car, quand bien même elle revêt des accents de conformisme social (travail, famille, stabilité, projet d'avenir...), elle dessine un nouvel horizon d'espérances à atteindre.

« Je veux vivre ma vie quoi, au début je veux prendre un studio, je veux continuer le CFA, je finis mes études et je me mets dans la pâtisserie, je continue la musique et je suis avec ma nana, ma copine » (Stan)

Conclusion

Contraints de rompre avec l'enseignement secondaire, les jeunes entrés en pré-apprentissage adoptent une posture nouvelle, en partie libérée du poids scolaire et identitaire de leur scolarité de relégation au collège. Loin de l'exclusion qui condamne, cette « rupture scolaire » engage paradoxalement une dynamique de mobilisation et au-delà, contribue à un regain d'estime de soi. A l'expérience stigmatisante dans le secondaire succède le sentiment d'une « dernière chance » qu'ils s'attachent à ne pas manquer –étant précisément la dernière, à moins qu'elle ne soit en réalité la première- alors même que les conditions de formation se révèlent à bien des égards plus difficiles que celles qu'ils ont connues en qualité d'élève (horaires, pénibilité des tâches, éloignement des espace de sociabilités juvéniles...). D'ailleurs, si les jeunes pré-apprentis sont parvenus à conjurer l'exclusion, ils n'évoquent pas pour autant d'idée de réussite en CPA. Conscients d'avoir évité le pire auquel ils semblaient condamnés au collège, ils sont sans certitude de pouvoir concrétiser les aspirations naissantes. L'année de pré-apprentissage ne préjuge donc pas du devenir des jeunes –deux d'entre eux ont été contraints de changer d'employeur- ni de leur persévérance compte tenu notamment des incertitudes de pouvoir accéder au métier de leur choix⁴. Les récits témoignent néanmoins du basculement d'une scolarité et orientation subies au collège en une situation qu'un jeune qualifie de « *privilège* ». « Privilège » qui n'est pas sans ambivalence en ce qu'il est moins celui du choix qu'une manière de faire cesser une « exclusion de l'intérieur » (Bourdieu, Champagne, 1992), témoignant ainsi tout autant des souffrances, « ratés » et impasses de la scolarité au collège que des « réussites » de l'année de pré-apprentissage.

⁴ Précisons cependant que 85 % des pré-apprentis du CFA étudié poursuivent dans le même CFA l'année suivante et que 10 % entrent dans d'autres centres.

Bibliographie

- Bautier E., Rochex J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, Paris : Armand Colin
- Beaud. S., Pialoux M. (1999). *Retour sur la condition ouvrière*, Paris : 1999
- Bourdieu P., Champagne P. (1992). Les exclus de l'intérieur, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 91-92, pp. 71-75
- Charlot B. (1997). *Du rapport au savoir*, Paris : Anthropos
- Charlot B. (2001). *Le rapport au savoir en milieu populaire*, Paris : Anthropos
- Degioanni F., (2006). *Le pré-apprentissage, porte de secours pour les collégiens en rupture*, Université Rennes 2 Haute-Bretagne (sous la direction de P. Périer).
- Dubet F. (2004). *L'école des chances*, Paris: Seuil
- Glasman D., Oeuvarard F.(2004). *La déscolarisation*, Paris : La dispute
- Millet M., Thin D. (2005). *Ruptures scolaires*. Paris : PUF
- Périer P. (2004). Adolescences populaires et socialisation scolaire. Les épreuves relationnelles et identitaires du rapport pédagogique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 33, n° 2, pp. 227-248
- Perrenoud P. (2004) *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris : ESF
- Schwartz O. (1990). *Le monde privé des ouvriers*, Paris : PUF
- Vincent G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* PUL : Lyon
- Willis P. (1978). L'école des ouvriers, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 24, pp. 50-61