

## Quatre ans après le collège : retour sur les parcours d'aspirants apprentis

*Four years after middle school : feedback on apprenticeship aspirants courses*

*Vier Jahre später : Rückblick auf den Werdegang der Schulabgänger der 10.*

*Klasse*

*Cuatro años después del colegio : retorno sobre los itinerarios de aspirantes a aprendices*

**Marie-Hélène Jacques**

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/4905>

ISSN : 2107-0946

### Éditeur

La Documentation française

### Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2016

Pagination : 29-54

ISSN : 0759-6340

### Référence électronique

Marie-Hélène Jacques, « Quatre ans après le collège : retour sur les parcours d'aspirants apprentis », *Formation emploi* [En ligne], 136 | octobre-décembre 2016, mis en ligne le 31 décembre 2018, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/4905>

---

# Quatre ans après le collège : retour sur les parcours d'aspirants apprentis

MARIE-HÉLÈNE JACQUES

*Maître de conférences en sciences de l'éducation, université de Poitiers.  
Chercheur au GRESCO (Groupe d'études et de recherches sociologiques  
du Centre Ouest) - EA 3815*

---

## Résumé

### ■ Quatre ans après le collège : retour sur les parcours d'aspirants apprentis

Pendant quatre ans après leur sortie du collège, une enquête a suivi quatorze jeunes ayant comme vœu d'orientation la préparation d'un CAP ou BEP (certificat d'aptitude professionnelle et brevet d'études professionnelles) par apprentissage. S'appuyant sur des entretiens récurrents, notre analyse longitudinale caractérise leurs parcours : ceux qui continuent leur formation après un premier diplôme ; ceux qui arrêtent et cherchent un emploi ; ceux qui se réorientent ; ceux qui vivent des ruptures de parcours.

**Mots clés :** apprentissage, orientation scolaire-professionnelle, cheminement scolaire, enseignement technique-professionnel

---

## Abstract

### ■ Four years after middle school: feedback on apprenticeship aspirants courses

Our investigation followed 14 teenagers during four years after they left middle school, expecting as a priority wish, to prepare a certificate of professional capacity with an alternance training. Based on recurrent interviews, our longitudinal analysis characterizes four different types of courses: those who continue their training after a first degree; those who quit and seek employment; those who change their professional orientation; those who encounter breaks in their course.

**Keywords:** apprenticeship, school guidance & vocational guidance, school paths, technical & vocational education

*Journal of Economic Literature: I 21*

Traduction : *Auteure.*

---

Depuis 1989, l'objectif de l'Education nationale de mener 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat a fixé la seconde générale ou technologique comme l'orientation « *standard* » post-collège. Cette « *représentation d'avenir* » (Guichard, 1993) s'est imposée comme une norme de parcours scolaire qui conduit une majorité de collégiens (58,4 % en 2012, MEN, 2014) à envisager trois ans de scolarité après la troisième pour préparer un bac (Caille, 2005). L'autre option, l'orientation vers un diplôme professionnel de niveau V (CAP ou un BEP<sup>1</sup>) qui se prépare en deux années, concerne 12,7 % des élèves, 6,5 % l'effectuant par apprentissage. Ces formations « courtes » par alternance à l'issue du collège sont donc plutôt rares ; elles s'inscrivent même dans une tendance générale à la baisse des formations par apprentissage post-troisième depuis dix ans (7,7 % en 2006 ; 7,0 % en 2011 ; 5,4 % en 2013, Dares, 2015). Même si certaines recherches indiquent que l'apprentissage (en général) « *sort de la clandestinité au sein de l'Education nationale* » (Arrighi et Brochier, 2009), il n'en demeure pas moins que les formations sous statut salarié en deux ans post-collège restent marginales, en France. Preuve en est l'affichage ministériel<sup>2</sup> des flux post-troisième 2012, présentés selon trois catégories *standard* : redoublement ; seconde GT ; voie professionnelle. Les effectifs qui bifurquent vers l'apprentissage post-troisième, pour les diplômes de niveau V, sont englobés dans cette dernière catégorie et restent donc masqués.

Pourtant, lorsque l'on cherche à affiner cette catégorie « voie professionnelle » à partir de sources plus disparates, quelques chiffres incitent à se demander qui sont ces collégiens sortants qui préparent un diplôme de niveau V par apprentissage. Ainsi, les apprentis de première année de niveau V sont essentiellement originaires de 3<sup>ème</sup> (42 %<sup>3</sup>) ; les diplômes de niveau V restent les diplômes les plus préparés au sein de la branche « apprentissage », à savoir 42,9 % contre 22,2 % pour les diplômes de niveau IV (bac ou BP) et 32,3 % pour les diplômes de niveau I à III<sup>4</sup>. En 2010, 40 % des jeunes préparaient un diplôme de niveau V post-collège par apprentissage (Cour des comptes, 2010). Près de 16 500 jeunes de quinze ans et 55 086 jeunes de seize ans suivaient une formation en apprentissage en 2012, même s'ils ne représentaient respectivement que 2,1 % et 6,8 % de ces classes d'âge (MEN, *op. cit.*, p. 153).

Rares en termes de proportion générationnelle, mais relativement nombreux en termes d'effectifs nationaux, les apprentis post-collège appartiennent aussi à la catégorie plus générale du « *monde apprenti* » (Moreau, 2003), peu étudiée par les sciences humaines. En 2008, lors d'une revue de littérature, Moreau note déjà la rareté des recherches sur l'apprentissage, concluant que « *l'inventaire (...) rend bien compte du statut dominé de l'appren-*

---

1. Au début de notre enquête, en juin 2008, la réforme amenant à « la fin du BEP » était encore expérimentale et n'a été généralisée qu'à la rentrée 2009 : voir en ce sens, Maillard F. (2011), p. 133.

2. <http://cache.media.eduscol.education.fr/>

3. Contre 12 % issus de 2<sup>nde</sup> professionnelle, 6 % de 4<sup>è</sup> et de cursus spécifiques, 40 % de 2<sup>nde</sup> générale et technologique.

4. Les 2,6 % restants en « Mentions complémentaires » (tableau 2, p. 5, Dares Analyses, 2015).

*tissage dans la recherche en sciences sociales* ». En 2013, Kergoat et Capdevielle-Mougnibas dressent le même constat d'un « *domaine de recherche à développer. Que sait-on sur les usages sociaux faits de l'apprentissage par les apprenti(e)s et leurs familles ? L'examen de la littérature produite sur ce domaine montre que les questions des publics, de leur morphologie sociale, de leurs pratiques et de leurs représentations sont finalement peu traitées* ».

Par ailleurs, si des études statistiques d'ampleur existent sur les apprentis et leur insertion (les « enquêtes génération » du Céreq), les enquêtes qualitatives qui se sont intéressées à la charnière collège-apprentissage sont rares. Ceci est en partie dû au fait que l'entrée en apprentissage s'assortit d'un changement de statut, l'élève devenant un salarié, mais surtout à la pluralité d'affectations qui rend les suivis individuels complexes ; les approches méthodologiques se heurtent ainsi à une dispersion des recensements dans des organismes divers (chambres des métiers, CFA – centre de formation d'apprentis, branches professionnelles dépendant de ministères différents...), qui ne sont plus centralisés par l'Éducation nationale. L'exhaustivité et la rigueur du repérage de ces affectations sont alors mises à mal. Cette pénurie d'enquêtes a suscité une étude portant sur des collégiens qui émettent comme premier vœu l'apprentissage vers un diplôme de niveau V ; dès lors, le questionnement initial de la première partie de notre étude porte sur la façon de procéder de ces collégiens, au moment de leur orientation de fin de collège, et sur les processus qui s'opèrent lors de leur transition post-troisième (Jacques, 2012 ; 2013), qu'ils relèvent du projet, de la prospection d'une entreprise d'accueil, des possibles qui s'offrent à eux ou encore des décisions intermédiaires et finales. Cette « *phase préliminaire* »<sup>5</sup> de la transition vers l'apprentissage ayant fait l'objet de publications (Jacques, 2013 ; 2015), le présent article ne reviendra pas sur les mécanismes (ressources, outils, contextes) et les motivations (de filière, de domaine) qui ont présidé à ce vœu d'orientation prioritaire. Il mettra la focale sur les phases « *liminaire* » (pendant l'apprentissage ou la période des deux années post-collège) et « *post-liminaire* » (que nous avons située à quatre années après le collège) du « devenir apprenti ».

Comment se déroulent les parcours de formation et d'insertion des « ex-collégiens aspirants apprentis » vers un diplôme de niveau V, dans les années qui suivent le collège ? Quels mécanismes transitionnels s'y déroulent ? Quels types de parcours produisent-ils ?

Pour nourrir ces questionnements, nous définirons d'abord la transition « devenir apprenti » autour de concepts clés ; puis nous préciserons notre méthodologie longitudinale ; enfin, sur la base d'une analyse rétrospective, nous présenterons les types de parcours vécus par les quatorze impétrants apprentis que nous avons suivis pendant quatre ans après le collège, tels qu'ils sont objectivables à l'issue de cette période.

5. Ce terme s'appuie sur des travaux de l'anthropologue Arnold Van Gennep (1904) concernant les rites de passage : ils marquent une étape dans la vie d'un individu, un changement de statut social, et l'une de leurs fonctions est d'opérer le franchissement d'un seuil selon la phase préliminaire, qui signifie « avant le seuil », la phase liminaire « sur le seuil », puis la phase post-liminaire, « après le seuil ».

---

# 1 | « Devenir apprenti » : quels concepts pour définir cette transition ?

Le passage du statut d'élève à celui d'apprenti constitue une transition, au sens de Parkes (1971) : « *Des changements d'ordre majeur dans l'espace de vie, qui ont des effets durables, qui se produisent dans un temps relativement court et qui affectent de manière déterminante la représentation du monde.* » L'injonction à formuler des vœux d'orientation en fin de collège relève d'une « *transition anticipée* », l'impossibilité à intégrer l'apprentissage, faute d'entreprise support, s'apparentant à une transition « *par manque d'événement* », ce qui assimile le repli vers la voie scolaire (généralement le lycée professionnel) à une « *transition subie* » (Schlossberg et al., 1995). Par ailleurs, la transition s'entend dans une dimension subjective : l'individu doit percevoir en quoi elle l'amène à « *mettre en place de nouvelles conduites en termes de rôles, d'habitudes, de relations et de façons de penser* » (Schlossberg, 2005). Dans cette optique, « *la classe de troisième, période des premiers choix d'orientation, constitue un enjeu de changement, de socialisation, et de construction identitaire important* » (Pouyaud, 2008).

D'un point de vue méthodologique, pour caractériser la transition, cette définition invite à interroger, dans leur subjectivité, les sujets qui la vivent, selon « *une posture compréhensive* » de « *rencontre entre le chercheur et l'enquêté* » (Périer, 2008). Une approche par entretiens approfondis a permis de saisir en quoi le fait de quitter le statut d'élève pour endosser celui d'apprenti implique des modifications des « *routines, des relations, des représentations et des rôles* » (Guichard et Huteau, 2006)<sup>6</sup>. Pour objectiver cette transition, nos grilles de lecture des entretiens portent sur trois paramètres principaux : la reconstruction identitaire, la modification des activités, l'élaboration de nouvelles représentations de soi.

## 1.1 Une reconstruction identitaire

Pour Lalive d'Épinay (1990), les valeurs, normes et modèles qui orientent le comportement constituent « *un ethos tridimensionnel* » : (1) la dimension temporelle révèle comment l'individu perçoit le « *temps de vie* » où il se situe, le « *temps de la société* » ; (2) la dimension spatiale précise quels sont les espaces « *familiers, exclus, traversés ou rêvés* » ; (3) la dimension sociale comprend le « *je-je* » (relation à soi et à son corps), le « *je-tu* » (relation aux personnes avec qui on a un lien direct) et le « *nous-eux* » (groupes auxquels on se réfère ou dont on se démarque). Ce modèle est très opérant lors de la

---

6. En ce sens, des hypothèses similaires peuvent être formulées quant aux « premiers stages longs » au cours desquels un élève se trouve confronté aux réalités du monde du travail (par exemple, lors du stage final de bac pro). Ces hypothèses ont été travaillées sur d'autres populations (professeurs-stagiaires, élèves d'Impro - Instituts médico-professionnels) et révèlent que les premières immersions professionnelles lors de ces stages produisent des modifications identitaires de même ordre : voir en ce sens Jacques M.-H. (2015).

transition post-collège, les divers axes de cet « *ethos tridimensionnel* » étant affectés au cours de l'entrée en apprentissage.

Ainsi, par la rémunération qui l'accompagne et les émancipations qu'elle permet, le statut de salarié produit, chez le jeune, un nouveau rapport au « *temps de sa vie* », une forme de vieillissement social : « [dans les milieux populaires], il existe une dichotomie forte entre l'enfance (*temps de l'école et du jeu*) et l'âge adulte (*travail, salaire*) » (Rochex, 1995). Le rapport que le jeune entretient au social évolue aussi, son immersion dans le monde du travail lui en donnant une conscience plus accrue, parfois de manière douloureuse : « *la confrontation au statut de salarié, à son rythme et ses conditions est une épreuve pour les apprentis* » (Moreau, 2003) ; autant d'écueils qui font dire à Lamamra et Masdonati (2009) qu'il existe des « *maux d'apprenti(e)s* », c'est-à-dire des souffrances physiques inhérentes à la situation de travail.

L'entrée en apprentissage affecte aussi la dimension spatiale de l'ethos. Cette « *façon ancienne d'entrer en apprentissage, contre l'école* » (Moreau, 2013) s'accompagne de l'abandon d'un espace majeur, celui des savoirs scolaires. Par le jeu des « *malentendus sociocognitifs* » (Rochex, 1995), chez ces élèves rétifs aux savoirs académiques, la chose scolaire est souvent restée un « *espace traversé* ». Corrélativement, l'apprentissage permet l'accès à de nouveaux espaces physiques ou sociaux (le CFA, le collectif de travail, l'entreprise, les chantiers). Avec l'entrée effective en apprentissage, ces espaces deviennent « *familiers* », avec le souhait de « *bien apprendre le métier* » (Moreau, 2003). Ils bouleversent concrètement les « *routines des adolescents* » (Pouyaud, 2008). Parfois inaccessibles par le jeu des sélections « *sévères* » de la part des entreprises (Moreau, 2013), ces espaces sociaux restent alors à l'état « *rêvé* », les replis vers la voie scolaire générant souvent des frustrations âpres (Jacques, 2016).

Enfin, la dimension sociale de l'ethos change aussi. La relation à soi et à son corps se transforme par les « *maux* » liés aux tâches professionnelles effectuées : « *ils en découvrent la réalité dans leur corps* » (Moreau, *op. cit.*), par les changements de « *la présentation de soi* » (Goffman, 1973) et des « *qualités sociales sur lesquelles se base la sélection* » (Kergoat, 2007) ou requises pour un contact avec une clientèle. Les réseaux relationnels et affinitaires se modifient : les collègues, le tuteur et les formateurs remplacent les professeurs et camarades de classe. Dans ces nouvelles sphères, le jeune est conduit à manifester de nouvelles appartenances, par l'élaboration de « *nous-eux : l'évolution des modes de sociabilité [est] une dimension essentielle étroitement associée à l'insertion des jeunes au moment où ils deviennent adultes* » (Rissoan, 2004).

---

## 1.2 La Modification des activités ou la flexibilité des rôles

La théorie de l'activité porte sur les engagements, désengagements, réengagements (observés par des scores d'activité) qui se produisent dans les sphères sociales où l'individu s'insère. Toute « *flexibilité des rôles* » (Caradec, 2010) provoque des modifications de la nature et de la densité des activités. Celles du néo-apprenti évoluent effectivement : en quittant certains rôles antérieurs (être élève, la dépendance financière aux parents, la contenance corporelle de l'école), l'apprenti en intensifie d'autres (celui d'ouvrier, une vie juvénile autonomisée, la formation pratique). Voire, en raison du temps passé au travail et des fatigues qui en résultent, l'apprenti abandonne certaines activités, selon une « *déprise* (Caradec, *ibid.*) » : « *au-delà des dépassements du temps de travail légal, (...) ce "temps volé" contrarie l'adhésion des apprentis au modèle lycéen de l'être jeune* » (Moreau, *op. cit.*). Certains apprentis procèdent à une « *optimisation sélective avec compensation* » (Caradec, *op. cit.*) : ne pouvant plus mener certaines activités aux horaires incompatibles avec leur formation (pratique sportive, sorties tardives), ils en surinvestissent d'autres, mieux réalisables (vie de couple, loisirs domestiques).

## 1.3 De nouvelles représentations de soi

L'expérience sociale et scolaire conduit les collégiens et leurs familles à se faire une certaine idée de ce qui leur est « *raisonnablement permis d'espérer* » (Bourdieu et Passeron, 1970). Par le biais des groupes socioprofessionnels de référence et du rapport qu'ils entretiennent à l'école, la socialisation filtre les devenirs possibles<sup>7</sup>. Ils s'entérinent lors de la formulation des vœux d'orientation en fin de troisième vers des filières, options ou établissements. Erikson (1972) opérationnalise cette réflexivité qui s'élabore selon quatre modalités : l'espoir de ce que je peux devenir, ce qu'on attend de moi ; ce que je peux vouloir librement ; ce que j'imagine que je serai, selon des modèles ; ce que je peux faire marcher, par l'expérience et les apprentissages concrets.

De nombreuses recherches en orientation (Dumora, 1990 ; Croizier, 1993), posent l'hypothèse que « *cette réflexivité est constitutive de l'anticipation de soi* » (Guichard et Huteau, 2006). Appliquée à la transition collège-apprentissage, cette capacité se révèle prépondérante : elle détermine en grande partie la propension à trouver une entreprise et à entrer en alternance (Jacques, 2013). Un élève de troisième qui se représente les tâches, les contextes, le mode de « *la vie apprentie* » (Moreau, *op. cit.*) et qui manifeste cette « *anticipation de soi* », remodèle par là même son identité : ce qu'il déclare être (« *l'identité pour soi, l'identité réflexive et narrative* ») s'articule à l'image qu'il pense

---

7. Le tableau proposé in Moreau (2003), p. 114, relatif aux principales caractéristiques des apprentis pour un CAP, indique que leur supports identificatoires familiaux sont circonscrits aux sphères exécutantes (père et mère ouvriers non qualifiés non diplômés) ; cette caractérisation générale est entérinée sur notre corpus : sur les dix-sept pères, neuf sont ouvriers et quatre employés, dont six sans diplôme, les autres ayant au plus un BP ; sur dix-sept mères, douze sont employées, dont six sans diplôme, neuf mères ont un CAP ou BEP.

donner (« *l'identité pour autrui, statutaire* »), selon les concepts développés par Dubar (2000). Cette disposition à « *se reformuler* », très utile pour trouver un maître d'apprentissage, permet de « *passer d'un rapport d'adaptation à un rapport de projection* » (Croizier, *op. cit.*).

Ces paramètres président à notre méthodologie d'enquête et à la construction des typologies de parcours que nous en tirons.

Afin de répondre à l'objectif de cet article, à savoir analyser les différentes configurations vécues par les impétrants apprentis quatre ans après la troisième, et en dégager les facteurs explicatifs, il nous faut revenir sur la méthode de suivi individuel que nous avons mise en œuvre.

### **Encadré 1 - Méthodologie : les apports d'une étude longitudinale**

#### **Observer la transition**

Notre premier objectif de recherche visait l'observation, en direct, de la transition post-troisième vers l'apprentissage. Pour ce faire, il fallait comparer les fiches de vœux des collégiens avec les orientations effectives. Notre approche compréhensive imposait de mener des entretiens approfondis avec des élèves ayant comme vœu prioritaire un diplôme de niveau V par apprentissage, ce qui supposait un recensement par des principaux de collège volontaires. Il fallait aussi mener ces entretiens en un mois, après la formulation des vœux définitifs et avant les épreuves du Brevet des collèges. Sur trois établissements « alliés » en Poitou-Charentes, nous avons pu interviewer dix-sept élèves de ce profil, huit garçons et neuf filles. Six élèves sont en troisième ordinaire de collège, deux d'entre eux ont l'option « découverte professionnelle trois heures » ; onze sont scolarisés en troisième DP6 de lycée professionnel : ils y suivent un enseignement de « découverte professionnelle 6 heures » (\*). Nous n'avons pas enquêté auprès d'élèves d'EGPA (\*\*), pourtant orientés à 96 % vers la voie professionnelle (source : Repères et Références Statistiques, 2015 ; Eduscol, 2011). Une limite de ce dispositif d'enquête relève de son effectif réduit, qui ne nous permet pas de prétendre à une généralisation des résultats. Corrélativement, ce panel de collégiens enquêtés n'est pas représentatif de la population nationale des impétrants apprentis.

Le premier entretien, mené en juin 2008 en fin de troisième, a recueilli des données relatives au parcours scolaire, au choix d'apprentissage, aux démarches menées, à la vie juvénile, à l'origine sociale. En fin d'entretien, pour maintenir le contact dans une optique de suivi, nous invitons chaque jeune à nous communiquer son adresse, pour lui adresser une retranscription de l'entretien, et son numéro de téléphone afin de le recontacter pour connaître son devenir, ce que tous les jeunes ont accepté. Lors de ce premier entretien, sept élèves avaient déjà conclu un accord avec une entreprise et dix n'en avaient pas encore trouvé.

Au cours de l'année scolaire suivante, nous les avons tous recontactés par téléphone : seuls douze contacts ont pu être maintenus, ce qui a permis de connaître la situation à la rentrée qui a suivi la troisième (apprentissage, voie scolaire, apprentissage avorté et repli en lycée professionnel) puis, lors de la deuxième année scolaire post-collège, le vécu de la formation suivie, l'avenir envisagé.



### Saisir la suite des parcours

Les dix-sept jeunes initialement interrogés ont été recontactés trois ans et demi après leur sortie de troisième. Quatorze d'entre eux ont accepté un entretien. Ainsi avons-nous « récupéré » deux jeunes par rapport à la première ré-interrogation. Cet entretien a porté sur leur situation actuelle, les nouveaux faits intervenus depuis le précédent entretien, leur bilan des années passées, leurs perspectives (emploi, poursuite d'études).

Par ailleurs, pour les jeunes qui avaient obtenu un contrat d'apprentissage dès la fin du collège, des dispositions personnelles (politesse, ponctualité, dynamisme, aptitudes manuelles, aisance relationnelle...) et les ressources du milieu familial (sociabilité, métiers et situations de travail connus, relations professionnelles,...) apparaissaient déterminantes (Jacques, 2013). Il nous fallait donc recueillir, auprès des parents, la manière dont ces ressources prenaient forme et s'opérationnalisait. Sept parents ont accepté. Les entretiens menés ont exploré comment ils restituent le parcours de leur enfant, comment ils manifestent leur rapport à l'école, aux diplômes ou au travail, leurs valeurs éducatives, comment enfin ils relatent leur suivi scolaire, les démarches entreprises, leur propre trajectoire.

Grâce à ces 38 entretiens semi-directifs (dix-sept avec les jeunes en troisième, quatorze quatre ans après, sept avec des parents) et douze échanges téléphoniques annotés, nous avons rédigé des portraits sociologiques (Jacques, 2012) retraçant finement les dix-sept parcours, y compris les trois dont nous n'avons saisi que l'amorce. Nous les avons alimentés par les propos recueillis. Ces portraits ont permis d'identifier les paramètres déterminants au cours de ces quatre années et de mener une analyse rétrospective de chaque parcours. Ces « *descriptions de micro-configurations* » (Lahire, 2002) constituent le matériau principal de notre enquête. Il permet de mettre à jour des « *patrimoines individuels de dispositions ou de compétences incorporées* » (Lahire, 2013). Au final, nous avons pu revisiter la typologie binaire initiale, distinguant les « entrées » et les « non-entrées » en apprentissage. Nous avons affiné des évolutions de parcours intervenues après le premier cursus, résultat que nous développons dans la suite de l'article.

(\*) : Arrêté du 14 février 2005 définissant les orientations pédagogiques de l'enseignement de l'option facultative de découverte professionnelle (trois heures hebdomadaires, dites DP3) en classe de 3<sup>e</sup> du collège : « *cette option est destinée à faire appréhender concrètement par les élèves de troisième le monde professionnel, les métiers, les formations et les diplômes qui y mènent.* » ; et du module de découverte professionnelle (six heures hebdomadaires, dites DP6) en classes de 3<sup>e</sup> hébergées en lycée professionnel : « *ce module est destiné aux élèves qui savent déjà qu'ils s'engageront ensuite dans la voie professionnelle. Il s'agit donc d'aller plus loin en les aidant à tester leurs centres d'intérêt pour construire un projet personnel.* »

(\*\*) : Regroupant les Sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) et les Etablissements régionaux d'enseignement adapté (ERA). Notre choix tient au fait que, par leurs textes cadres, les EGPA prédisposent à une orientation unique, à savoir la préparation d'un diplôme de niveau V, qui n'offre pas la possibilité des autres orientations vers la voie générale et technologique : « *tous les élèves doivent, à l'issue de cette formation, être en mesure d'accéder à une formation les conduisant à une qualification de niveau V.* » (circulaire n° 2009-060 du 24-4-2009).

## 21 Une typologie des parcours, quatre ans après la classe de troisième

Quatre ans après le collège, les quatorze adolescents suivis sont devenus de jeunes adultes dont les situations sont plurielles. L'analyse de leurs portraits a permis de dégager les caractéristiques de quatre types de parcours, autour des paramètres qui ont structuré nos hypothèses (reconstruction identitaire, notamment dans la dimension tripolaire de l'ethos ; modification des activités ; élaboration de représentations de soi : ceux qui continuent à se former dans leur domaine et visent des titres supérieurs au niveau V ; ceux qui s'en tiennent au CAP et cherchent un emploi ; ceux qui se réorientent vers un autre champ professionnel ; ceux qui ont connu des parcours heurtés, et espèrent rebondir. Nous présentons les facteurs explicatifs de ces types de parcours, en lien avec les trois processus qui ont structuré nos hypothèses (reconstruction identitaire, modification des activités, nouvelles représentations de soi) et les illustrons par des contenus d'entretiens.

### 2.1 Continuer le cursus

Après un CAP en apprentissage ou un BEP en lycée, sept jeunes préparent, en alternance, un diplôme de niveau supérieur dans le même champ professionnel. Quels sont les paramètres qui expliquent leur envie de continuer ?

#### 2.1.1 L'école, les diplômes : un espace rêvé, objet d'un appui parental

Ils évoquent en majorité les incitations familiales dont ils ont bénéficié lorsqu'ils ont envisagé de continuer leur cursus. Parmi les sept parents qui ont accepté d'être interrogés, six sont parents de jeunes qui « continuent », ce qui est un indicateur de leur « *mobilisation scolaire* » (Poullaouec, 2010). Plus souvent qualifiés<sup>8</sup> que les parents des autres jeunes, ils manifestent l'attachement à l'obtention d'un diplôme qui rapproche de la norme sociale du baccalauréat, avec la volonté de « *pousser* » leur enfant le plus loin possible dans son cursus. Exerçant plus souvent dans des emplois stables et sur des métiers bien définis<sup>9</sup> que les parents des autres profils de jeunes, leur rapport au travail et au métier explique aussi cet attachement aux certifications :

*« Le CAP, pour moi, le niveau est tellement bas. Ces deux ans qu'il a fait d'apprentissage, pour moi, c'est comme s'il avait pas été à l'école. Parce qu'il a régressé. Je dis bien régressé. C'est un petit peu dommage, quand il a loupé son... le brevet de collègue, moi j'ai demandé*

8. Parmi les douze parents de ce groupe (deux pères sont décédés), dix possèdent un CAP ou BP ; parmi les quatorze parents des autres jeunes, seuls huit ont un diplôme.

9. Pères : un boulanger, un cuisinier, un menuisier, un ajusteur, un artisan en motoculture, un ouvrier mécanicien ; Mères : deux secrétaires dans des mutuelles, une vendeuse en boulangerie, une nourrice agréée, une serveuse, une aide à domicile.

---

à ce qu'il le repasse l'année d'après... Il va y arriver. Oui, je le vois très bien... pour aller en bac pro. » (Mère de Simon : nourrice agréée ; mari artisan ; Simon : BEP puis bac pro électricité par apprentissage)

### 2.1.2 Un nouveau « je-je » : la pénibilité surmontée

Au fil de ces parcours, le rapport au corps dans les tâches professionnelles s'améliore. Si les premiers mois sont marqués par la fatigue, la difficulté à suivre un rythme soutenu d'activités et des gestes difficiles à acquérir, la suite du parcours automatise les postures qui deviennent plus lestes et moins pénibles. Une endurance s'acquiert, une aisance se développe et cette facilité corporelle signifie que « le métier rentre » :

*« Au début, c'est difficile parce qu'on maîtrise pas trop mais après, je vois au bout de trois ans, j'y arrive mieux. Faut s'habituer quoi. Mais sinon y a des périodes où c'est fatiguant. Les fins de semaine, quand on a les gros chantiers à rendre. Faut tracer, donc c'est fatiguant. On a tel jour pour les redonner. Le patron met un peu, enfin il faut que je mette les bouchées doubles, donc il me motive un peu plus pour travailler. Vu que je commence à avoir pas mal d'expérience professionnelle, il me demande d'aller un peu plus vite. Mais c'est normal. »* (Charly : apprenti ; CAP carrosserie puis mention complémentaire peinture auto).

### 2.1.3 Etayage et progressivité des tâches : autrui significatifs et nouveaux espaces familiaux

À l'instar de ce qu'indiquent les travaux de Favreau et Capdevielle (2011), Capdevielle-Mougnibas (2015) ou Duc (2014), les difficultés initiales sont surmontées grâce à des tuteurs qui confient des tâches et des responsabilités graduelles. L'appui qu'ils apportent est pointé par ces sept jeunes. Cette combinatoire entre une posture étayante du tuteur et une progressivité des tâches semble garante d'un apprentissage réussi qui se pérennise :

*« Quand je suis arrivé, je m'occupais surtout de ce qui était la vaisselle, normal quoi. Les épluchures, le lavage des légumes, tout ça. Comme il fallait du monde, j'ai rapidement évolué dans l'entreprise pour m'occuper d'un parti. Je me suis occupé du garde-manger chez les entrées. Puis ensuite, le chef de parti avait besoin aux poissons. J'étais responsable du poisson avec lui, pendant à peu près huit mois. Certains collègues m'ont vraiment bien aidé. Avec des gens avec qui on peut parler, on peut apprendre, et puis c'est ça qui m'a donné envie de continuer. »* (Christophe : apprenti ; CAP puis BP cuisine).

### 2.1.4 Des représentations d'avenir qui s'étoffent

Selon le modèle d'Erikson (1972), les représentations d'avenir s'étoffent chez ces sept jeunes qui continuent leur formation. Ces perspectives trouvent une dimension opérationnelle autour de l'idée de personnes compétentes, en possession d'un métier qu'elles se sentent à même d'exercer avec certaines responsabilités. Ces jeunes se démarquent des situations ouvrières exécutantes. Ils se positionnent, en exprimant la volonté d'y

parvenir, sur des identités professionnelles, sinon d'encadrants, tout du moins de concepteurs, bien souvent à l'image de leurs tuteurs :

*« J'ai fait mon BEP électrotechnique. Et après, j'ai voulu me diversifier le plus possible. Pour toucher un peu à tout, électrotechnique, électrique, hydraulique, pneumatique, la maintenance des équipements industriels. On fait que du montage là où je suis. Du véhicule aéroportuaire. On fait des tapis à bagages. On fait des plateformes pour l'armée. Pour les aéroports en fait, sur les tarmacs. Et après, ils ont commencé à me faire passer à la préparation en hydraulique. Et après, là, maintenant, je le monte carrément sur les véhicules. »* (Maxime ; apprenti ; BEP électrotechnique, puis Bac pro maintenance industrielle)

### 2.1.5 Un ethos remodelé, des activités nouvelles

Le renouvellement identitaire se manifeste dans un rapport au « *temps de sa vie* », marqué par l'autonomie qu'octroient la rémunération et le permis de conduire, deux *leitmotivs*. Les relations de couple qui s'ébauchent ou se stabilisent constituent aussi un indicateur marquant de la modification identitaire chez ces jeunes :

*« De toute façon, on est rémunéré donc (...) moi je trouve ça bien. Ça donne de l'indépendance on va dire. Par rapport aux parents, tout ça. Et du coup, ça m'a permis de passer mon permis tranquillement. »* (Claire : BEP horticulture en lycée professionnel, puis BP fleuriste en apprentissage)

La dimension spatiale est également affectée, marquée par un rapport nouveau à l'espace des savoirs. Chez ces ex-collégiens rétifs à l'école, le souhait de développer ses compétences professionnelles se traduit par un plébiscite des formations dispensées après le CAP ou le BEP. Jugés plus intéressants que « *ce qu'on apprend à l'école* », ces contenus sont à la source de nouvelles motivations pour le métier :

*« Grâce à ces formations, ça m'a redonné goût à la vente. Donc je fais mes formations, ça se passe super bien. Par contre, pas confondre un formateur et un professeur, c'est complètement différent. Un formateur, ils sont vraiment là pour, ils expliquent mais pas de la même façon, d'une simplicité... Donc voilà, moi je préfère maintenant la partie formation que la partie entreprise. »* (Anthony : BEP vente en lycée professionnel puis BP vente en alternance)

La spatialité se modifie aussi. L'entreprise est ainsi évoquée comme un espace familial où on a une place qu'on aimerait parfois pérenniser. La géographie s'élargit et les « *espaces rêvés* » s'expriment aussi par le souhait de changer de région pour démarrer sa vie :

*« Pour l'instant, je vais continuer le BP. Après ben, être embauché. D'abord, et après peut-être changer de région. Parce que, en montagne, c'est plus les mêmes techniques, ça change un peu, par rapport à la charpente. »* (David : apprenti ; CAP puis BP menuiserie)

---

Si les sorties avec les amis constituent un espace relationnel prépondérant, les relations aux collègues, au patron, deviennent centrales, élaborant ainsi de nouveaux « je-tu » :

« Avec mes amis, on se retrouve dans un bar ou chez moi, enfin de moins en moins parce que, mes parents, à force euh.

*Et avec le personnel ?*

*Super bien ! Du moment que madame D. est passée responsable, tout de suite c'était vraiment nickel ! J'ai toujours eu une très bonne entente avec le personnel. » (Anthony)*

### 2.1.6 Bilan : quels atouts pour continuer ?

Ces jeunes qui *continuent* ont majoritairement bénéficié de soutiens sociaux durant leur cursus initial : des parents encourageants, un tuteur et des collègues attentifs à la progressivité des tâches confiées, dans une relation bienveillante. Cet étayage leur a permis de surmonter la pénibilité initialement éprouvée et de s'envisager autres : plus compétents, mieux formés, pour dépasser la simple exécution. Ils ont conscience d'une transférabilité de leurs acquis, soit en envisageant de quitter leur entreprise, soit en y prenant de nouvelles responsabilités. Avec une vie juvénile sociable, facilitée par la rémunération perçue, attachée à la sphère du travail, ils entrent dans une dimension « *réflexive* » de leur identité (Dubar, 2000), qui s'étoffe au contact du métier.

## 2.2 Arrêter le cursus

Aurélie et Jordy ont respectivement validé leur CAP de serveuse et de mécanicien par apprentissage et n'ont pas souhaité continuer leur formation : quatre ans après leur sortie du collège, ils sont tous deux en recherche d'emploi dans leur domaine. Aurélie est, selon ses propres termes, « *d'une famille de cuistots* », domaine dans lequel ses parents ont longuement exercé avec un CAP restauration et dans lequel un oncle et un cousin, également titulaires d'un CAP service, travaillent. Les parents de Jordy sont employés en grande distribution (respectivement magasinier, titulaire d'un CAP de peintre en bâtiment et vendeuse en fromagerie, titulaire d'un CAP de vente). Outre cette caractéristique commune (des parents titulaires de CAP, travaillant dans des domaines hors qualification), les parcours d'Aurélie et Jordy présentent certaines similitudes.

### 2.2.1 Les contenus scolaires, espace interdit

Aurélie et Jordy manifestaient, dès la troisième, le souhait d'arrêter leur scolarité, notamment en raison de l'inaction physique que le statut d'élève imposait :

« Non, l'école, ça me plaît pas beaucoup.

*Ce qui te plaisait, c'était quoi ?*

*D'aller au travail ; ça allait parce qu'on bougeait quand même. » (Jordy)*

Cette aversion pour les savoirs scolaires empêche la poursuite vers un BP ou BEP. En raison de l'importance des matières théoriques, ils décident de ne pas continuer leur cursus, malgré les propositions de leurs employeurs :

« *Sur le plan pratique, c'était nickel. Y avait rien à redire, parce que c'était le métier que j'aime. Bon, après, y a toujours les cours théoriques hein, les maths, le français, l'anglais, ça coïncitait un petit peu. Donc, je me suis résignée à avoir qu'un seul CAP et rien de plus. Moi je le sentais pas trop pour faire un BEP, ni un BP.* » (Aurélie)

### 2.2.2 Les relations professionnelles : une pierre d'achoppement

Jordy et Aurélie ont vécu des moments de découragement, liés à des difficultés relationnelles avec les collègues et/ou la clientèle. Ils ont généré un déni de reconnaissance (Honneth, 2002), conduisant à un sentiment d'incompétence qu'il a fallu surmonter :

« *Y'a toujours une personne avec qui ça va pas. Mais ça c'est partout. Y'a une de mes ex collègues qui a dit à ma patronne que je volais dans la caisse. Sauf qu'y avait jamais de trou dans la caisse. Puis, les clients, des fois, ils sont durs... exigeants. Forcément. Et y en a d'autres qui sont bêtes, dans le sens méchants. Là, ça fait vraiment mal. Y'a une ou deux fois où je suis partie en pleurant du travail parce qu'y avait un client qui m'avait pris la tête en me disant comme quoi j'étais nulle, j'étais une bonne à rien quoi.* » (Aurélie)

### 2.2.3 Patrons et apprentis : un « nous-eux » qui se scinde

Même si Aurélie et Jordy estiment avoir eu « *de bons patrons*, » leurs témoignages indiquent aussi que les exigences et manquements de ces derniers à la législation du travail ont généré une pénibilité décourageante à certains moments, qui a finalement été assumée :

« *Même là, si mes patrons étaient bien, gentils, quoi, ben les heures supplémentaires que je faisais n'étaient pas payées et ils respectaient pas du tout la loi (...)* Bon ben, faut prendre sur soi. » (Aurélie)

### 2.2.4 Des activités figées dans l'exécution, avec une dimension genrée

Contrairement à leurs camarades du groupe précédent, leur formation n'a pas nettement permis une gradation des tâches confiées ou des responsabilités, même si une certaine progressivité est évoquée. Les entretiens ne révèlent pas non plus un étayage manifeste des tuteurs, source de progrès. De plus, les tâches confiées correspondent aux normes de genre décrites par Lamamra (2011 ; 2014) chez les apprentis : aux filles, l'hygiène ; aux garçons, les tâches exigeant une force physique, une endurance :

« *Donc, au départ, ils m'ont mis plus au ménage pour voir de quoi j'étais capable, au niveau rapidité. Après, j'ai commencé à faire du service. Le matin, j'arrivais, je commençais le ménage. Sortir la terrasse. Après, le service commençait à midi, se terminait vers les deux heures. Dans la restauration, y'a plus de ménage que de service.* » (Aurélie)

---

« J'ai tout fait. Des pneus, vidange, tout ça. Courroie de distribution. Après, c'est plus embrayage, courroie de distribution. Joint de culasse. Tout ça. On allait jamais assez vite. Y a dès fois je voulais pas aller travailler, bon, j'y allais quand même. Pas envie. Fatigué. » (Jordy)

### 2.2.5 Des représentations d'avenir bloquées : le passage (obligé ?) par le chômage

Aurélié et Jordy, fixés sur les prérogatives et le domaine de leur CAP, cherchent respectivement un emploi de serveuse et d'ouvrier mécanicien. Leur démarchage direct les cantonne autour de leur domicile. Accompagnés un temps par la mission locale, ils s'en remettent désormais à leur tactique de porte-à-porte :

« J'ai travaillé dans les déchetteries pour faire un petit peu d'argent. Un remplacement. Mais sinon chômage. J'ai cherché. J'avais mon scooter, ... j'y allais tout seul mais prrrr ! Ils embauchaient pas. Là j'ai eu le permis y a pas longtemps donc, maintenant, en voiture, ça va être plus facile. Tous les garages que j'ai faits, ils embauchent que si on a le permis, pour aller essayer les voitures, tout ça. Donc maintenant, c'est bon. Je trouverai du boulot » (Jordy)

Cette situation est d'autant plus difficile que tous deux se sentent compétents, à même de tenir un emploi correspondant à leur formation, au vu des tâches exécutées en apprentissage :

« Donc là, j'ai vu trois styles de service complètement différents et ça suffit pas aux patrons. Je tenais un carré de cinquante couverts à moi toute seule. Donc je me dis que j'ai pas passé un CAP restauration pour travailler au Mac Do. C'est vrai que j'ai quand même de l'expérience, niveau rapidité, c'est bien. » (Aurélié)

Le temps de leur vie est assujéti à la perspective d'un emploi fixe, qui leur octroiera de quoi mener une vie autonome. Leurs représentations d'avenir s'élaborent donc à assez court terme, le CDI (contrat à durée indéterminée) étant un but ultime :

« Trouver du boulot, je crois que ça va être ça le projet pour le moment.

Quel serait ton idéal de vie ?

Ben avec un appartement, ... du boulot, un appartement. Enfin, normal. » (Jordy)

### 2.2.6 Bilan : le CAP pour viatique ou la gestion de l'immédiateté

Peu enclins aux savoirs théoriques, Aurélié et Jordy ont finalisé leur CAP par apprentissage avec une bonne réussite en pratique, malgré des conditions relationnelles qui les ont parfois meurtris. Ces aléas ne les ont pas dégoûtés de leur métier :

« C'est intéressant, c'est passionnant, c'est... c'est bien » (Jordy)

« Pour moi, mon métier c'est ma passion » (Aurélié).

Ils n'ont pas bénéficié d'un étayage parental ou de soutiens sociaux qui les ont incités à poursuivre leur cursus ; ce réseau semble également leur faire défaut au moment de la

recherche d'un emploi. La temporalité de leurs représentations d'avenir se centre sur une gestion prépondérante de l'immédiateté, surtout en termes financiers. Cela les pousse vers des emplois d'attente (des emplois saisonniers pour Aurélie, des remplacements en déchetterie pour Jordy) avec l'espoir de décrocher un CDI dans leur branche, seule condition pour pérenniser des projets de vie.

## 2.3 Changer

Souhaitant « *devenir coiffeuse depuis toute petite* », Marina a obtenu son CAP et a refusé de poursuivre vers un BP que lui proposait son patron. Elle a décidé d'abandonner ce métier pour « *faire autre chose* ». Thomas, après avoir validé son CAP d'électricien, qu'il qualifiait, en troisième, de « *secteur d'avenir* », a quitté son entreprise. Il entreprend un autre apprentissage en sérigraphie. Là aussi, certaines similitudes marquent ces deux parcours.

### 2.3.1 Un rapport au corps mal assumé

La répétitivité et les postures physiques que nécessite le métier semblent avoir joué un rôle, pour beaucoup, dans une forme de dégoût du métier, pourtant idéalisé au départ. Malgré la validation du CAP, leur apprentissage des gestes professionnels n'est pas abouti. Thomas et Marina se heurtent aux récriminations d'employeurs potentiels ou de leur tuteur, ce qui génère chez eux un doute sur leur compétence et altère leur motivation :

« *C'était vraiment dur de rester debout toute la journée. De 10h jusqu'à 18h. Chaque patron me disait que j'avais pas assez d'expérience ou que j'avais mal appris dans le salon où j'étais. Donc, à chaque fois, je me disais : ouais, j'ai perdu deux ans de ma vie, à rien apprendre. Donc, je les avais un peu en travers de la gorge, donc, du coup, je me suis dit : j'arrête la coiffure, je passe à autre chose.* » (Marina)

### 2.3.2 Des espaces traversés

L'entreprise où ils ont effectué leur apprentissage n'a jamais été un « *espace familial* », mais plus un « *espace traversé* » que l'on souhaite quitter une fois le diplôme en poche. Un manque d'investissement du tuteur ou bien des difficultés relationnelles ont entravé le bon déroulement de leur apprentissage : en ce sens, leurs parcours se rapprochent de ceux de Jordy et Aurélie. Il apparaît que la qualité des relations au sein de l'entreprise, qui devient alors une sphère dans laquelle on se sent reconnu (compétent, avec le droit à des responsabilités accrues, ...), est déterminante pour envisager de continuer le métier :

« *En CAP électricien, ça me déplaisait avec le temps. Il me laissait tout seul sur les chantiers, une journée complète. Il venait amener les matériaux le matin, puis après, y'avait des moments où c'était dur parce que lui il voulait que je sache tout faire.* » (Thomas)



---

### 2.3.3 Se réorienter : engagement /désengagement / réengagement

Pour se réengager dans une nouvelle activité et l'optimiser, la réorientation de Thomas et Marina suppose d'abord un désengagement de leur premier métier, initialement très investi en raison de l'espoir qu'il suscitait. Si ce processus est abouti chez Thomas, qui réussit dans son nouveau domaine, Marina n'a pas trouvé de nouveau secteur de prédilection, se résignant à des emplois d'attente :

*« Je me dis que j'aurais dû rester, parce que j'en serai pas arrivée là. A faire un vingt heures dans la restauration rapide. Dans ce métier, c'est très dur. C'est tendu. Franchement, c'est pas ce que je veux faire du tout. Même mes parents me disent : "de toute façon, tu vas regretter, t'as fait le mauvais choix". Mais là, aujourd'hui, je cherche autre chose. N'importe, ça peut être en vente. Des magasins qui vont ouvrir. » (Marina)*

### 2.3.4 Des représentations d'avenir incertaines

Pour des raisons différentes, Thomas et Marina peinent à se projeter, même quand on les questionne en termes d'idéal. Les déceptions vécues ont généré une certaine prudence envers l'avenir. Aussi, le « temps de leur vie » se construit-il « en différé » :

*« Je suis pas vraiment fixé, mais je sais pas trop si je veux continuer en bac ou si je veux voir autre chose. Je me suis dit que si je trouvais pas, je voudrais voir en ferronnerie d'art aussi. Plus tard, je ferai peut-être des formations. Je sais pas, enfin on sait pas vraiment comment ça va être. Je préfère peut-être pas vraiment voir les choses parce que je me dis qu'après, je serai peut-être déçu. » (Thomas)*

### 2.3.5 Bilan : de déception en incertitude

Alors que leur projet de troisième était précis et enthousiaste, alors que leur famille les avait épaulés pour entrer en apprentissage, les conditions de celui-ci, en particulier une mauvaise relation au tuteur, ont détourné ces jeunes du métier visé. Souhaitant quitter ce champ initial, leur CAP constitue un capital qu'ils ne souhaitent pas investir pour se représenter un avenir professionnel que la déception a rendu incertain.

## 2.4 Se résigner ou rebondir

Fanny a rompu son contrat d'apprentissage en service restauration au bout de dix-huit mois et a ensuite essuyé plusieurs échecs en vente ou dans d'autres restaurants ; elle travaille désormais dans un Mac Donald's. Sarah, au parcours marqué par des allers-retours entre lycée et apprentissage en vente (qu'elle a arrêté pour suivre son petit ami), en services à la personne et en comptabilité, prépare désormais un bac pro dans ce dernier secteur. Après une rupture de contrat d'apprentissage subie en coiffure, au bout des trois semaines d'essai, Céline a validé son BEP bio-services en lycée professionnel et travaille comme agent d'entretien en clinique. Les parcours de Fanny, de Céline et

de Sarah, marqués par une rupture de contrat d'apprentissage, révèlent à la fois de la résignation et des espoirs<sup>10</sup>. Quels sont leurs points communs ?

#### 2.4.1 Un parcours initial non finalisé

Pour ces trois jeunes femmes, contrairement aux onze autres jeunes suivis, la première orientation post-troisième ne s'est pas finalisée. Elles n'ont en effet pas terminé ce cursus initial, entamé juste après le collège vers le CAP ou le BEP ; *a fortiori*, elles ne l'ont pas certifié. Elles ont toutes trois été dans une logique précoce de repli qui a généré des insatisfactions, voire des difficultés majeures, comme en témoigne Sarah :

*« J'ai commencé un apprentissage en vente, après, je suis partie justement en CAP dans un bureau de tabac, là, ici, à côté. Et j'ai fait deux mois. Et ça me plaisait et tout mais euh... je suis partie vivre chez ma mère, en Vendée, ensuite. Après euh... j'ai commencé un BEP services à la personne en lycée agricole. Je suis restée six mois je crois. Après, j'ai rien fait. Si, j'ai fait des petits boulots par-ci, par-là. J'ai pas fait grand-chose jusqu'à septembre d'après, où là j'ai repris mon bac, ici à D (Lycée) en Comptabilité. »*

#### 2.4.2 Faire de nécessité vertu : des représentations de soi contraintes

Les échecs et difficultés vécus ont poussé ces jeunes femmes à se replier sur des orientations ou des emplois qui ne leur plaisaient pas au départ, mais qui ont constitué des « espaces traversés » lors de courts stages de troisième. Elles ont su en retirer quelques atouts, qu'elles mettent désormais en avant. Sans pour autant devenir des « espaces rêvés », ces contextes de travail ou de formation ont acquis, pour elles, une certaine familiarité :

*« J'avais été prise [en apprentissage coiffure], en fait, c'était juste parce que les deux personnes qui étaient vraiment coiffeuses sont parties en vacances. Du coup, il m'a gardée trois semaines et au début de la troisième semaine, ben, il m'a virée. Donc ... j'ai toujours envie, mais ça m'a stoppée dans ma lancée. J'avais quand même gardé ma place à D. (le lycée) et j'ai continué sur deux ans de BEP. Parce qu'en bio-services, mes profs m'avaient dit qu'ils allaient me prendre.*

*Et ça te plaisait ?*

*Bof. Franchement, si je suis restée, c'est parce que j'avais une bonne classe. On rigolait bien. » (Céline)*

#### 2.4.3 La pénibilité assumée

Toutes trois évoquent la lassitude due à leur emploi ou leurs stages, avec les signes d'une résignation, liée à l'attente du salaire (chez Céline et Fanny) ou du diplôme

10. Voir en ce sens Lamamra et Masdonati (2009).

---

indispensable pour la suite (chez Sarah). Ces activités ont fait l'objet d'un nouvel engagement et, sans pour autant être optimisés, des gestes professionnels ont été acquis :

*« Alors, je vais faire la caisse, euh... le drive. Donc, on va avoir le casque sur les oreilles. Ou sinon, ça va être directement en salle, ramasser les plateaux, les poubelles. Nettoyer les tables. Le problème, c'est que quand j'ai commencé à travailler à Mac Do, ça me plaisait. Après, pendant un temps, ça me plaisait moins. Donc je m'en suis lassée et là, au bout de deux mois d'essai, ils ont commencé à me dire que c'était pas sûr qu'ils me gardent. Donc, là, ça m'a fait un petit peu peur. Mais enfin, je sais que j'y resterai pas toute ma vie non plus. Ça fait un travail. » (Fanny)*

#### 2.4.4 S'imaginer autre

Cette pénibilité les pousse à « *s'imaginer autres* » : une évolution dans l'emploi, un concours, la reprise du cursus inachevé... Autant d'issues atteignables qui font office de « *représentations d'avenir* » et qui tempèrent leur dépit. Le « *temps de leur vie* » est donc à la fois marqué par l'immédiateté de cette étape pénible, mais aussi par une temporalité plus lointaine qui attise des représentations de soi plus satisfaisantes, en termes d'intérêt professionnel ou de salaire :

*« Là, j'ai décidé de passer des concours dans la Police nationale. Donc, je vais me renseigner et je vais aller faire des stages dans la Police et je vais passer des concours dans la Police et... je vais essayer de rentrer dedans. Parce que pour rentrer dans la Police, il faut avoir le bac. Du moment que j'ai le bac. C'est la seule chose qui m'intéresse. » (Sarah)*

#### 2.4.5 Bilan : une capacité à « faire projet »

Chez ces trois jeunes femmes, les ruptures de parcours vécues au cours des années qui ont suivi la troisième ont fait office de révélateur ou de signal : avoir un diplôme, être en capacité d'évoluer professionnellement, reprendre des formations, « *assurer* » un salaire... autant d'ancrages qui rappellent la « *logique d'assurance* » développée par Berthelot (1993). Une fois passée l'amertume des premiers échecs, c'est avec ces critères que ces jeunes femmes, *a priori* résignées, redéfinissent de manière très concrète leurs intentions d'avenir, avec des engagements objectifs pour y parvenir : Céline a obtenu le financement d'une formation interne d'aide-soignante et envisage de poursuivre vers la formation d'infirmière ; Fanny s'est inscrite à l'AFPA (Association nationale pour la formation professionnelle des adultes) pour valider son CAP de service-restauration ; Sarah prépare son bac, sésame indispensable pour le concours de la Police.

## Conclusion

Cet article s'est donné deux objectifs : caractériser des parcours « longs » d'élèves de troisième aspirant à préparer un diplôme de niveau V par apprentissage ; mettre à jour une méthodologie compréhensive longitudinale pour y parvenir.

Un bilan méthodologique s'impose en premier lieu : suivre des collégiens postulant à l'apprentissage est complexe ; cela ne peut se réaliser que par le maintien de contacts personnalisés, dans la durée. Notre méthode longitudinale par ré-interrogations successives, si elle limite la portée statistique des données, permet de produire d'autres résultats, ceux d'une subjectivité inscrite dans le social. Ces entretiens échelonnés ont permis de caractériser les « essais-erreurs » et les formes diverses de « réussite » de ces jeunes (échecs à l'entrée en apprentissage, réorientations, certifications, poursuites au-delà du niveau V, etc.) aux différents moments où ils se produisaient. Ainsi, le recueil régulier de leurs représentations, de leurs modifications identitaires ou de leurs sphères d'activités a été confronté, lors du dernier entretien, à une situation « finale » objectivée (en termes d'insertion, de certification, de domaine professionnel). Les données régulières recueillies lors du parcours quadri-annuel ont alors revêtu le statut de facteurs explicatifs. Les conditions de la formation, le vécu que les jeunes en ont eu, les ressources mobilisées ou défaillantes lors du parcours sont autant de paramètres qui affectent ce qu'ils sont devenus quatre ans après le collègue.

Pour caractériser ces devenir différentiels, nous avons fait le choix de dresser une typologie en quatre axes des parcours longs d'impétrants apprentis. Son organisation hiérarchise les destins, depuis les jeunes les « mieux professionnalisés dans leur orientation initiale » (ceux qui ont finalisé voire certifié leur parcours professionnel initial et en entament un de niveau supérieur ; puis ceux qui ont obtenu un titre professionnel négociable sur le marché de l'emploi), vers les « moins professionnalisés dans leur orientation initiale » (ceux qui l'ont finalisée et certifiée mais s'en détournent pour leur insertion ; ceux qui n'ont ni finalisé ni certifié ce premier choix). Si cette présentation et les critères retenus restent discutables, il n'en demeure pas moins que, quatre ans après la troisième, les destins des quatorze jeunes suivis diffèrent objectivement : certains ont obtenu un diplôme professionnel, d'autres pas ; certains ont une appétence pour leur métier et d'autres en sont dégoûtés ; certains se positionnent comme détenteurs de compétences monnayables et d'autres se sentent peu aptes à travailler dans leur secteur.

Nous proposons de reprendre les paramètres de cette typologie, résumés dans le **tableau 1**, par les résultats observables les plus significatifs de ces quatre profils, en les confrontant à nos hypothèses.

**Tableau 1 : Indicateurs de transition pour les quatre types de parcours**

	<b>CONTINUER</b>	<b>ARRETER</b>	<b>CHANGER</b>	<b>SE RESIGNER ou REBONDIR</b>
Reconstruction identitaire	OUI Temps de sa vie émancipé, autonome et auto-déterminé. La formation professionnelle : nouvel espace familial et rêvé. Le collectif de l'entreprise : espace d'appartenance et de référence.	NON Temps de sa vie contraint par le travail. Renforcement de l'espace scolaire comme espace interdit. Des dénis de reconnaissance ont inhibé l'élaboration de nouvelles relations (je-tu, nous) ou d'un réseau rentable pour trouver un emploi.	OUI Temps de sa vie suspendu par une réorientation. Le champ professionnel suivi : un espace rêvé devenu interdit. Un collectif de travail qui ne fait pas espace de référence et d'appartenance.	OUI Désenchantement des espaces rêvés initiaux : vieillissement social dû aux épreuves vécues. Intégration d'espaces traversés. Temps de sa vie contraint par le travail. NON Pas d'élaboration de relations significatives ou rentables pour l'emploi.
Modification des activités	OUI (Re) devenir apprenant avec une appétence pour les diplômes. Surmonter la pénibilité, le nouveau rapport au corps. Agir pour l'entreprise.	NON Des activités cantonnées à l'exécution, ne permettant pas de progresser.	OUI Abandon des tâches du champ professionnel initial.	OUI Capitalisation de gestes et savoirs professionnels dans des espaces contraints.
Nouvelles représentations de soi	OUI Identité réflexive en construction : détention d'un métier, avec visée experte ; transfert des acquis à d'autres fonctions, d'autres contextes ; devenir encadrant, concepteur ou tuteur.	NON Un attachement au métier, malgré une expérience difficilement reconnue par les recruteurs. Un avenir contraint par un emploi fixe.	NON Forte incertitude.	NON Court terme dans une logique de survie ou d'assurance. OUI Projets concrets d'évolution professionnelle à moyen ou long terme.

Source : Auteure.

Le fait de « continuer » le cursus est corrélé avec une refonte des dimensions spatiale, temporelle et relationnelle de l'ethos, désormais ancré dans le métier et l'entreprise. Ces jeunes modifient leurs activités en investissant leur champ professionnel, que ce soit par la formation ou par l'implication en entreprise, ce qui les amène à se représenter un avenir « expert », indépendamment de l'employeur qui les a formés. Ils bénéficient donc de mécanismes transitionnels qui favorisent une « réussite » de leur cursus d'apprenti parce qu'ils témoignent d'une forte cohérence entre les dispositions antérieurement acquises dans le système éducatif, dans leur famille ou par leur sociabilité (Jacques, 2013) et les « attentes des employeurs » qui les accueillent (Tanguy, 2016).

*A contrario*, le fait d'« arrêter » se traduit par un « effet de gel » de la trajectoire : les contraintes liées à la détention du diplôme initial (qui constitue pourtant un signal de réussite) se pérennisent, tant au niveau des espaces côtoyés que des tâches et emplois possibles, avec une forte dépendance au bon-vouloir des recruteurs.

Ceux qui « changent » vivent en fait une nouvelle transition forte : ils se départissent des activités connues, des espaces et relations professionnels qui les ont initialement accueillis, avec une propension à suspendre le temps de leur vie et à ne pas produire d'engagement trop irréversible en « s'essayant à » d'autres secteurs.

Enfin, les jeunes femmes ayant connu des bifurcations et aléas initiaux présentent une ambivalence sur tous les paramètres retenus par cette typologie : leur ethos et leurs représentations d'avenir se modifient partiellement, marqués par des activités qui se sont modifiées par la contrainte. Elles se différencient cependant des précédents par un engagement net dans un nouvel avenir, sur la base des expériences capitalisées.

Ces résultats posent la question des « ressources transitionnelles » opérantes lors de la formation par alternance : parmi ces ressources (sociales, cognitives, personnelles), lesquelles sont rentables pour devenir apprenti, perdurer et finaliser, voire compléter sa formation par alternance ? Face à une forme de plus en plus scolaire de l'apprentissage (Moreau, 2008), nombre de jeunes, tentés par une modalité de formation alternative à l'école, y échouent. Au vu de nos résultats, quelques pistes de réponse s'ébauchent.

Sur la question de « l'entrée en apprentissage », plusieurs de nos résultats déjà publiés (Jacques, 2013 ; 2016) confirment, à l'échelle micro, des travaux français ou européens (Moreau, 2003 ; Kammermann, 2010 ; Peppinghaus, 2011 ; Granato, 2014) : entrer en apprentissage relève d'une sélection âpre et reste une étape épineuse qui nécessite les ressources d'une « *socialisation apprentitielle* ». Ces ressources ne faisant l'objet d'aucun enseignement explicite au collège, elles constituent un *curriculum* caché défavorable aux jeunes qui cherchent un apprentissage sans en être dotés (Ruiz et Goastellec, 2016) et s'avèrent, au contraire, déterminantes pour ceux qui les mobilisent. En matière de politiques « *d'éducation à l'orientation* »<sup>11</sup>, des programmes pédagogiques pour le déve-

11. Selon la circulaire de la Direction des collèges du 31 juillet 1996 - BO n° 31 du 5 septembre 1996.

---

loppement de portfolio d'expériences nous sembleraient un support efficace pour soutenir et fiabiliser les « *représentations d'avenir* » des collégiens en général<sup>12</sup> et éviter les désillusions (Renard, 2015). Or, élaborer ces annuaires d'expériences requiert un temps long, par des stages de découverte, par des rencontres variées et approfondies avec les professionnels et les environnements de travail : considérant que la « norme scolaire » des trois années après le collège est désormais quasi généralisée, une année de « découverte professionnelle » après la troisième<sup>13</sup>, permettant aux aspirants apprentis de conforter leur choix par des immersions professionnelles individualisées, pourrait être instaurée.

Sur la question du « *vécu de l'apprentissage* », nos résultats confirment des travaux français ou européens sur « *l'accompagnement* » par les tuteurs en entreprise (Duc, 2014 ; Favreau et Capdevielle-Mougnibas, 2011 ; Capdevielle-Mougnibas, 2015).

Ainsi, quelques facteurs apparaissent déterminants dans le maintien, la réussite et le vécu de l'apprentissage : une proximité physique et relationnelle qui permet un étayage régulier que les apprentis définissent comme la « *réponse aux questions* » ; des observations régulières des productions de l'apprenti qui font office d'évaluation diagnostique et formative et pilotent une gradation des tâches confiées, ajustées à ses progrès ; l'inclusion à un collectif de travail où le jeune est considéré « *de la maison* », comme un collègue, mais où les tâches s'adaptent à son évolution. En creux, les tuteurs peu présents ou maltraitants par des exigences trop fortes en termes de rythme et de compétences, produisent des apprentis en souffrance durable qui échouent, s'arrêtent à la première certification ou se réorientent. À l'aune de ces résultats, il apparaît que la mise en place d'une réelle politique de « formation pédagogique »<sup>14</sup> des tuteurs, par les branches professionnelles, constituerait un moyen de limiter les écarts de réussite en apprentissage.

---

12. Voir en ce sens l'expérience menée avec des adolescents en situation de handicap : Jacques (2015).

13. Contrairement aux dispositifs DIMA (dispositifs d'initiation aux métiers en alternance) existants qui préparent à l'apprentissage en fin de 4<sup>e</sup>.

14. Actuellement, les conditions requises pour être maître d'apprentissage sont (Article R. 6223-24 du Code du travail) : être titulaire d'un titre ou d'un diplôme de niveau équivalent à celui préparé par l'apprenti, relevant de la même finalité professionnelle, et justifier de deux années d'expérience professionnelle ; justifier de trois ans d'expérience professionnelle en relation avec la qualification visée par le titre ou diplôme préparé par l'apprenti après avis du recteur (ou de l'autorité pédagogique de référence) ou d'un niveau minimal de qualification déterminé par la Commission départementale de l'emploi et de l'insertion.

## ■ Bibliographie

- Arrighi J.-J. & Brochet D. (2009), L'apprentissage au sein de l'Éducation nationale : une filière sortie de la clandestinité, *Notes Emploi Formation Céreq*, 40.
- Berthelot J.-M. (1993), *Ecole, orientation, société*, Paris, PUF.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1970), *La Reproduction*, Paris, Éditions de Minuit.
- Caille J.-P. (2005), « Le vécu des phases d'orientation en fin de troisième et de seconde », *Éducation et Formations*, 72, pp. 77-99.
- 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. Genèse des ruptures de contrat d'apprentissage », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 42, pp. 103-126.
- Capdevielle-Mougnibas V. (2015), « Arrêter une formation par alternance. Les enjeux de la relation au maître apprentissage », *Diversité*, n° 180.
- Caradec V. (2010), *Sociologie de la vieillesse et du vieillissement*, Paris, Armand Colin.
- Croizier M. (1993), *Motivation, projet personnel, apprentissages*, Paris, ESF.
- Cours des comptes (2010), « Tableau n°21 : Poids de l'apprentissage dans le second cycle professionnel en 2009-2010 », in *L'orientation à la fin du collège : la diversité des destins scolaires selon les académies* – décembre, consultable sur [www.ccomptes.fr](http://www.ccomptes.fr)
- Dares (2015), *Dares Analyses*, n° 009, février.
- Dubar C. (2000), *La crise des identités, l'interprétation d'une mutation*, Paris, PUF.
- Duc B. (2014), « Les trajectoires situées de participation pour mieux comprendre les parcours de formation des apprentis, XXI<sup>e</sup> journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail », Dijon, 19-20 juin, *Relief « Echanges »* du Céreq, n° 48, juin, pp. 425-434.
- Dumora B. (1990), « La dynamique vocationnelle chez l'adolescent de collège : continuité et rupture », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 19, pp. 119-127.
- Erikson E. (1972), *Adolescence et crise : la quête de l'identité*, Paris, Flammarion.
- 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*, 17-2, pp. 253-268.
- Goffman E. (1973), *La Présentation de soi*, Paris, Éditions de Minuit.
- Granato M. (2014), « La formation en alternance, une voie de réussite pour tous ? L'impact de l'origine ethnique en Allemagne. XXI<sup>e</sup> journées d'étude sur les don-



- 
- nées longitudinales », Dijon, 19-20 juin, *Relief « Echanges »* du Céreq, n° 48, juin, pp. 415-424.
- Guichard J. (1993), *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*, Paris, PUF.
- Guichard J. & Huteau M. (2006), *Psychologie de l'orientation*, Paris, Dunod.
- Honneth A. (2002), *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Le Cerf.
- Jacques M.-H. (2012), *Après la Troisième : de l'apprentissage à l'emploi*, Ronéoté, Rapport de recherche, dans le cadre du programme PARCOURS, CPER région Poitou-Charentes 2007-2013 ; Projet 11 « Apprentissage, Education et Cohésion Sociale », GRESCO - EA 3815, université de Poitiers, 154 p.
- Jacques M.-H. (2013), « Transition vers l'apprentissage. Choisir le CAP par apprentissage en fin de troisième », *Education et Formation*, n° e-298-03.
- Jacques M.-H. (2014), « Devenir professeur des écoles : les stages et leur évaluation, comme vecteurs de transition professionnelle », *Cahiers Education et Devenir*, n° 22, pp. 56-67.
- Jacques M.-H. (2014), « De la troisième à l'emploi : quatre années de suivis d'imprégnants apprentis, XXI<sup>e</sup> journées d'étude sur les données longitudinales », Dijon, 19-20 juin 2014, *Relief 48, Echanges du Céreq*, pp. 435-445.
- Jacques M.-H. (2015), « Accompagner la transition élève/travailleur chez l'adolescent handicapé : quels appuis, quelles ressources pour une accessibilité accrue vers l'emploi ? », in Zaffran J., *Accessibilité et handicap*, Grenoble, Presses Universitaires, pp. 155-175.
- Jacques M.-H. (2016), « Après la classe de troisième : les « non-entrées » en apprentissage », in Jacques M.-H. (dir), *Les transitions scolaires : paliers, orientations, parcours*, Rennes, Presses Universitaires, pp. 361-375.
- Kammermann M. (2010), "Job or further training?", *Education & Training*, 52, pp. 391-403.
- Kergoat P. (2007), « Une redéfinition des politiques de formation. Le cas de l'apprentissage dans les grandes entreprises », *Formation Emploi*, n° 99, pp. 13-27.
- Kergoat P. & Capdevielle-Mougnibas V. (2013), « Les formations par apprentissage : un domaine de recherche à développer », *Revue française de pédagogie*, n° 183, pp. 5-13.
- Lahire B. (2002), *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Paris, Nathan.
- Lahire B. (2013), *Dans les plis singuliers du social. Individus, institutions, socialisations*, Paris, La Découverte.

- Lalive d'Épinay C. (1990), « Récit de vie, ethos et comportement : pour une exégèse sociologique », in Remy J. & Ruquoy D. (Ed.) *Méthodes d'analyse de contenu en sociologie*, 3, Bruxelles, Publications des facultés universitaires St Louis, pp. 7-68.
- Lamamra N. & Masdonati J. (2009), *Arrêter une formation professionnelle. Mots et maux d'apprenti-e-s*, Lausanne, Antipodes.
- Lamamra N. (2011), « La formation professionnelle en alternance, un lieu de transmission des normes de genre ? », *Revue Psychologie du travail et des organisations*, 17(4), pp. 330-345.
- Lamamra N. (2014), « Faire son entrée dans le monde... du travail. Socialisation genrée en formation professionnelle en alternance », *Raisons éducatives*, n° 18, pp. 151-170.
- Maillard F. (2011), « La fin du BEP ? », in Millet M. et Moreau G. (dir), *La société des diplômés*, Paris, La Dispute, pp. 131-145.
- MENESR (2014), *Repères et Références statistiques*, Depp.
- MENESR (2015), *Repères et Références Statistiques*, Depp, consultable sur [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/2015/67/6/depp\\_repers\\_2015\\_454676.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/2015/67/6/depp_repers_2015_454676.pdf)
- Moreau G. (2003), *Le monde apprenti*, Paris, La Dispute.
- Moreau G. (2008), « Apprentissage : une singulière métamorphose », *Formation Emploi*, n° 101, pp. 119-133.
- Moreau G. (2013), « Apprentissages. Homogénéité et hétérogénéité d'un dispositif », *Revue française de pédagogie*, n° 183, pp. 39-48.
- Parkes C. M. (1971), "Psycho-social transitions: a fiend for study", *Social sciences and Medicine*, 5, pp. 101-115.
- Peppinghaus B. (2011), *Les formations professionnelles en Allemagne d'une durée de deux ans. Colloque international Centenaire du CAP. Apprentissages professionnels, certifications scolaires et société*, Poitiers, 18 -20 novembre.
- Peppinghaus B. (2011), *Les formations professionnelles en Allemagne d'une durée de deux ans. Colloque international Centenaire du CAP. Apprentissages professionnels, certifications scolaires et société*, Poitiers, 18-20 novembre.
- Poullaouec T. (2010), *Le diplôme, arme des faibles - Les familles ouvrières et l'école*, Paris, La Dispute.
- Pouyaud J. (2008), *Transition, construction de soi et développement vocationnel : le cas des lycéens s'orientant en lycée professionnel*, thèse de doctorat de psychologie, INETOP CNAM.
- Renard F. (2015), « L'apprentissage en coiffure. Les difficultés des premiers pas », *Diversité*, n° 180.

---

Rissoan O (2004), « Les relations amicales des jeunes : un analyseur des trajectoires sociales lors du passage à l'âge adulte », *Genèses*, n° 54, pp. 148-61.

Rochex J.-Y. (1995), *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF.

Ruiz G. & Goastellec G. (2016), « Entre trouver et se trouver une place d'apprentissage : quand la différence se joue dans la personnalisation du processus », *Formation Emploi*, n° 133, pp. 215-228.

Schlossberg N. K., Waters E. B. & Goodman J. (1995), *Counselling adults in transitions – Linking practice with theory*, NewYork: Springer.

Schlossberg N.K. (2005), « Aider les consultants à faire face aux transitions : le cas particulier des non-événements », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 34, pp. 85-101.

Tanguy L. (2016), *Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école*, Paris, La Dispute.