Projet professionnel, rapport à l'apprendre et sens de l'expérience scolaire chez des collégien(ne)s orienté(e)s vers le Dispositif d'Initiation aux Métiers de l'Alternance (DIMA)

*Professional project, relation to learning and meaning of educational experience
among middle school students oriented toward the work-based learning plan
"Dispositif d'Initiation aux Métiers de l'Alternance" (DIMA)*

**Vincent Bouzignac, Valérie Capdevielle-Mognibas et Myriam de
Léonardis**

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/4559>

DOI : [10.4000/osp.4559](https://doi.org/10.4000/osp.4559)

ISSN : 2104-3795

Éditeur

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

Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2015

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Vincent Bouzignac, Valérie Capdevielle-Mognibas et Myriam de Léonardis, « Projet professionnel, rapport à l'apprendre et sens de l'expérience scolaire chez des collégien(ne)s orienté(e)s vers le Dispositif d'Initiation aux Métiers de l'Alternance (DIMA) », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 44/2 | 2015, mis en ligne le 15 juin 2018, consulté le 21 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/osp/4559> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.4559>

Ce document a été généré automatiquement le 21 janvier 2021.

© Tous droits réservés

Projet professionnel, rapport à l'apprendre et sens de l'expérience scolaire chez des collégien(ne)s orienté(e)s vers le Dispositif d'Initiation aux Métiers de l'Alternance (DIMA)

Professional project, relation to learning and meaning of educational experience among middle school students oriented toward the work-based learning plan "Dispositif d'Initiation aux Métiers de l'Alternance" (DIMA)

Vincent Bouzignac, Valérie Capdevielle-Mougribas et Myriam de Léonardis

Introduction

- ¹ Mis en place à la rentrée scolaire 2008 (BO n° 15 du 15 avril 2008), le Dispositif d'initiation aux métiers de l'alternance (DIMA) s'inscrit dans le cadre du développement des politiques d'inclusion visant à favoriser la réussite des élèves à besoins éducatifs spécifiques (EBEP). Ce dispositif, qui a succédé aux classes préparatoires à l'apprentissage (CPA) créées en 1972, vise à accompagner les élèves les plus « vulnérables » dans la construction d'un projet de formation professionnelle et éventuellement dans la signature d'un contrat d'apprentissage. Il a accueilli en 2012 près de 7 000 élèves (MEN-DEP, 2013, p. 155).
- ² La création de ce dispositif en marge du système scolaire classique invite à réinterroger les cadres théoriques qui animent aujourd'hui les controverses qui organisent le champ de l'orientation scolaire et professionnelle. Alors même que l'orientation vers ce

dispositif de préapprentissage concerne des publics, massivement d'origine populaire, en difficulté scolaire, comment penser l'autonomie symbolique des élèves concernés ? Est-ce à dire qu'ils n'auraient pas d'autre choix que de vivre, au moment de leur orientation vers l'enseignement professionnel, un processus de relégation scolaire (Merle, 2012) ?

- 3 Cet article vise à montrer l'intérêt d'une approche psychologique du rapport au savoir (Laterrasse & Brossais, 2006 ; Capdevielle-Mougnibas, Prêteur, & Favreau, 2013) pour dépasser une conception de l'orientation vers la formation professionnelle initiale qui tendrait à la réduire à une logique d'adaptation à un espace de probabilités d'orientation (Dumora, 2004).
- 4 Après avoir décrit les caractéristiques et les enjeux sociaux inhérents au DIMA, nous présentons la stratégie de recherche et les résultats d'une étude réalisée auprès de 221 collégiens scolarisés en DIMA. Ils montrent ainsi comment l'orientation vers ce dispositif doit être envisagée comme un fait de socialisation actif et pluriel qui se fonde avant tout sur un processus de personnalisation (Malrieu & Malrieu, 1973) qui dépasse les seuls enjeux cognitifs.

Contexte et enjeux sociaux

- 5 Le DIMA offre la possibilité à des collégien(ne)s âgé(e)s au minimum de 15 ans de quitter le collège pour suivre, sous statut scolaire dans un centre de formation des apprentis (CFA) ou un lycée professionnel, « une formation en alternance destinée à leur faire découvrir un environnement professionnel, correspondant à un projet d'entrée en apprentissage » (Décret n° 2013-769 du 26 août 2013). La pédagogie privilégie l'alternance entre des enseignements théoriques et professionnels en centre de formation et des périodes d'immersion en entreprises. L'implication des collégien(ne)s dans le monde du travail est progressive et a pour objectif de leur permettre de découvrir une diversité de métiers, via des stages d'initiation (d'une durée comprise entre huit et dix-huit semaines). Ces stages supposent la mise en œuvre d'un dispositif de tutorat et le respect de la législation du travail en matière de sécurité et d'utilisation des outils de travail.
- 6 L'entrée en DIMA, uniquement soumise à une condition d'âge, est indépendante de l'origine scolaire (classe de quatrième, de troisième, de SEGPA, etc.). Elle peut survenir en cours d'année sur dérogation du directeur académique des services de l'Éducation nationale. La formation n'est pas rémunérée, et l'élève reste inscrit dans son établissement d'origine. La scolarisation est d'une durée maximale d'un an.
- 7 Au risque de rompre avec le principe du collège unique, l'orientation en DIMA place les élèves concernées « hors les murs » du collège (Bonnery & Martin, 2002). Sur le plan institutionnel, l'objectif majeur de cette « préorientation » est de permettre aux élèves de (re)donner du « sens » aux apprentissages ainsi que de les (re)mobiliser autour d'un projet de formation s'inscrivant dans la voie professionnelle. Pour autant, nous disposons de peu d'informations sur le profil des collégiens concernés ou encore sur le sens que ces derniers et leurs familles accordent à leur orientation dans ce dispositif.
- 8 Dans une étude qualitative, consacrée aux classes préparatoires à l'apprentissage (CPA), Périer (2008) a montré que l'orientation vers ce dispositif de préapprentissage affecte massivement les élèves d'origine populaire les moins à l'aise dans le fonctionnement proposé par le collège. L'entrée en CPA, bien que relevant d'un processus de relégation

scolaire et sociale, pourrait contribuer à créer « une dynamique de mobilisation dans une formation dominée par la pratique et au-delà un regain d'estime de soi » (Périer, 2008, p. 260) offrant l'opportunité aux élèves d'amorcer un processus de construction identitaire favorable à la réussite au sein de la formation professionnelle ultérieure. Palheta (2011) insiste toutefois sur les problèmes soulevés par les perspectives d'insertion scolaire et professionnelle créées par une orientation précoce qui enfermerait prématurément des élèves dans des filières professionnelles courtes préparant une formation de niveau V (CAP-BEP) avec une faible possibilité de réorientation vers l'enseignement général. Ainsi, 78 % des élèves des classes atypiques entrent dans la formation professionnelle contre 34 % dans les cursus classiques. Par ailleurs, si 3 % seulement des élèves regagnent la filière générale, 23 % entrent dans un processus de rupture scolaire. Par conséquent, l'orientation vers ce dispositif ne constitue pas une garantie en soi en matière de lutte contre le décrochage scolaire. Il apparaît alors primordial de repérer et d'analyser parmi les déterminants et processus à l'œuvre dans la construction de ce type d'orientation, les plus susceptibles de contribuer à la mobilisation scolaire et à la réussite de ces collégiens « candidats à l'apprentissage ».

Problématique et hypothèse

- 9 Dans le champ de la psychologie de l'orientation, le débat s'organise aujourd'hui entre des auteurs qui insistent sur le rôle des processus d'autoélimination dans la construction des inégalités sociales et sexuées d'orientation et des perspectives plus dialectiques centrées sur l'analyse des structures sociales qui insistent davantage sur le poids des politiques éducatives ou des caractéristiques des contextes de formation dans la définition des possibles qui s'offrent véritablement aux élèves. Ainsi, il est d'usage depuis la fin des années soixante d'opposer le déterminisme des conditions objectives (origine sociale, origine ethnique, sexe, etc.) au rationalisme des choix individuels et des pratiques sociofamiliales.
- 10 En ce qui concerne les travaux consacrés à l'orientation vers la formation professionnelle initiale, plusieurs auteurs insistent ainsi sur la manière dont, une fois pris en compte le niveau de performance scolaire, le choix des filières de formation est très largement dépendant des appartenances sexuées (ou de genre) ou aux dispositions acquises au sein du milieu familial (Palheta, 2012). Caille (2007) insiste par exemple sur la croyance très forte des familles issues de l'immigration en l'école et en sa capacité de favoriser la réussite de leurs enfants qui les amèneraient à privilégier le lycée professionnel au détriment de l'apprentissage. Franquet, Friand et Demeuse (2010), dans une étude réalisée auprès de 180 jeunes de l'enseignement qualifiant en Belgique, font l'hypothèse que le taux élevé de satisfaction relatif à l'orientation qu'ils observent relèverait dans un premier temps d'un processus d'autosélection relatif à l'origine sociale des élèves, puis dans un second temps d'une logique de rationalisation dans l'après-coup, de l'entrée en formation. Cette rationalisation peut être perçue comme une « stratégie » permettant à l'élève orienté de maintenir une représentation de soi positive suite à une orientation objectivement « proposée ». Palheta (2011) met également l'accent sur ce processus de rationalisation de l'orientation dans l'après-coup qu'il analyse en matière de rapport subjectif à la relégation, oscillant entre « autostigmatisation et défense de la dignité » (Palheta, 2011, p. 373). D'autres auteurs, plus centrés sur l'analyse du contexte psychologique de l'adolescence, envisagent

l'orientation vers l'enseignement professionnel comme un processus d'adaptation aux champs des possibles définis par l'institution oscillant entre un choix rationnel pragmatique ou une « soumission librement consentie » résultant d'un processus de rationalisation (Dumora, 2004 ; Dumora & Lannegrand-Willems, 1999).

- 11 Si l'ensemble de ces travaux permet de repérer les conditions sociales et scolaires très spécifiques qui président à l'orientation vers les filières de l'enseignement professionnel, ils tendent à envisager la part qui revient à l'acteur dans ce processus uniquement à partir du degré de conformité ou encore d'accommodation qu'il est capable de mettre en œuvre. Le sens de l'orientation des élèves interrogés dans ces études dépendrait alors des rapports de domination symbolique qui régissent les différentes composantes et filières du système éducatif et renverrait à une prise de position des élèves et de leur famille ordonnée par un rejet massif de la forme scolaire visant à éviter l'imposition d'une identité scolaire stigmatisée et à construire des légitimités alternatives aux catégories scolaires traditionnellement valorisées (Duru-Bellat, 1994). Dans cette perspective, le choix scolaire se présenterait comme un problème pratique à résoudre en fonction de stratégies rationnelles subjectives.
- 12 Soucieuses de dépasser cette perspective scolarisée, très centrée sur le comportement des acteurs, d'autres recherches plus focalisées sur la sphère productive repèrent comment le choix d'entrer en apprentissage ou en lycée professionnel est avant tout dépendant de « conditions objectives » résultant à la fois de l'inégale répartition géographique des formations entre les régions, mais aussi de la division sociale et sexuelle du marché du travail ou encore des spécificités économiques de chaque secteur professionnel. Toutes les régions n'offrent pas un accès à l'ensemble des secteurs d'activités, ni le même nombre de formations. De la même façon, sur le plan économique, beaucoup d'entreprises n'ont pas intérêt ou pas la possibilité d'accueillir des jeunes en formation dans le cadre de leur activité de production. L'apprentissage n'intéresse en définitive que des contextes productifs très particuliers soit parce que les apprentis peuvent s'y révéler rentables à court terme et que l'existence d'un *turnover* ne pose pas véritablement de difficultés (services à la personne, métiers de bouche, etc.), soit parce que leur recrutement s'inscrit dans une politique d'investissement à long terme en matière de gestion des ressources humaines visant à procurer à l'entreprise le personnel qualifié dont elle a besoin. Si ces auteurs montrent l'importance du rapport qui existe entre l'offre et la demande de contrats d'apprentissage ou encore les pratiques de recrutement des entreprises, ils ne négligent pas pour autant le versant subjectif de la construction du rapport à l'orientation et montrent que les élèves de milieux populaires qui s'orientent massivement vers ces filières développent des rapports diversifiés aux *formes de domination* qui s'exercent sur eux dans le système scolaire comme dans le monde du travail. Il ne s'agit pas uniquement pour eux de s'adapter, mais aussi de résister et d'aménager leur condition présente quelquefois à partir de l'invention de pratiques nouvelles (Jacques, 2013 ; Kergoat, 2006 ; 2014 ; Moreau, 2008).
- 13 L'ensemble de ces travaux insistent ainsi, pour expliquer les hiérarchies inhérentes à la voie professionnelle, sur la nécessité d'expliquer la question des inégalités d'orientation à partir d'une approche dialectique qui tente d'articuler conditions objectives et problématiques subjectives.
- 14 L'approche psychologique du rapport au savoir développée dans le cadre des travaux sur les conditions de réussite des élèves de la formation professionnelle (Capdevielle-

Mougnibas & Courtinat, 2013) offre l'opportunité d'approfondir l'étude de la dialectique complexe qui préside à la construction des choix d'orientation. Centré sur le point de vue des acteurs, ce modèle étudie l'interconstruction des changements psychologiques et sociaux dans les différentes phases, situations et contextes de la socialisation scolaire et professionnelle. Dans cette perspective, le rapport au savoir est défini comme un processus d'intersignification et d'interdépendance entre les différentes représentations que le sujet a de lui-même et l'ensemble des relations (de sens et de valeur) qu'il accorde aux processus, activités, objets et contextes liés à l'acquisition et à la transmission du savoir. Il consiste en une activité signifiante qui s'origine dans l'histoire familiale et sociale sur plusieurs générations et s'inscrit de ce fait au cœur des processus de genèse et de transformation de la personnalité. Composé de plusieurs dimensions (sens de l'expérience scolaire, rapport à l'apprendre, rapport au travail, etc.), il impose une lecture des phénomènes, centrée sur le sens et la valeur que les élèves accordent à leur expérience. Il conduit à envisager les choix d'orientation comme une réponse du sujet à la demande familiale dépendante d'une dialectique entre (dés)identification et (dés)idéalisations. Il présente ainsi l'intérêt d'expliquer l'orientation à la fois dans une perspective diachronique articulant aussi bien la question de l'histoire de vie que celle de la formation des intentions d'avenir mais aussi synchronique et collective en considérant la diversité des autrui et des milieux de vie dans lesquels les élèves évoluent. Si sur le plan méthodologique l'étude du rapport au savoir impose une approche compréhensive *via* des techniques de recueil et d'analyse biographiques, certaines des dimensions qui le structurent peuvent être appréhendées à l'aide de questionnaires centrés sur l'analyse des représentations et significations partagées par un groupe de sujets (de Léonardis, Capdevielle-Mougnibas, & Prêteur, 2006).

- 15 Dans la présente étude, il s'agit d'articuler dans une perspective interactionniste les liens d'intersignification existant entre deux composantes du rapport au savoir, *le sens de l'expérience scolaire* (Rochex, 1995) et *le rapport à l'apprendre* (Charlot, 1999) dans l'analyse des *formes d'adhésion* suscitées par l'orientation en DIMA.
- 16 L'expérience scolaire vise l'analyse de « l'interface d'une histoire biographique et d'un contexte scolaire » (Rochex, 1995, p. 39). Elle permet d'articuler la dimension objective de la scolarité relative au parcours de formation (performances scolaires, redoublement, etc.) à une dimension plus subjective renvoyant au sens que le sujet accorde à son parcours scolaire, à son statut d'élève et à ses projets). L'expérience scolaire peut être étudiée à partir du rapport à l'école qui correspond à la « relation de sens et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et l'école comme lieu, ensemble de situations et de personnes » (Charlot, Bautier, & Rochex, 1992, p. 29), à l'autoévaluation du parcours scolaire et à la représentation de soi en tant qu'élève (L'écuyer, 1990).
- 17 Le rapport à l'apprendre appréhende le sens et la valeur que le sujet accorde aux savoirs et à l'acte d'apprendre. Il est envisagé à partir de son double versant : identitaire et épistémique. Le *rapport identitaire* renvoie aux raisons que les élèves évoquent en réponse à la question « Pourquoi apprendre ? » Le rapport épistémique relève des réponses à la question « Qu'est-ce qu'apprendre ? » Cette dimension permet de décrire les buts de l'apprendre ainsi que les procédures mises en œuvre et les moyens dont se sert le sujet pour y parvenir.

- 18 Nous faisons l'hypothèse que les formes d'adhésion suscitées par l'orientation vers le dispositif DIMA ne se fondent pas exclusivement sur la formation d'un projet professionnel et d'une projection dans l'avenir, mais bien davantage sur un processus de personnalisation étudié à partir de la diversité des processus d'intersignification et d'interdépendance que les jeunes accordent à l'apprendre et à leur expérience scolaire au collège.

Méthode

Participants

- 19 Nous avons réalisé une étude extensive sur une population de 221 collégiens inscrits dans le DIMA à la rentrée scolaire 2012, au sein de neuf établissements scolaires de la région Midi-Pyrénées¹. Cette population se compose de 67,4 % de garçons ($n = 143$) et 35,3 % ($n = 78$) de filles avec un âge moyen de 15 ans et 2 mois.

Instrument de recueil des données

- 20 Nous avons utilisé un questionnaire intitulé : « Entrer en apprentissage » (de Léonardis, Capdevielle-Mognibas, & Prêteur, 2006), conçu initialement pour appréhender le sens de l'orientation d'une population d'apprentis inscrits en CAP et que nous avons adapté à la population des collégiens scolarisés dans le DIMA. Cette adaptation s'est faite à partir d'entretiens semi-directifs réalisés auprès de 10 élèves scolarisés en préapprentissage. Le questionnaire proposé est composé de 40 questions organisées en quatre rubriques. Nous ne mentionnerons que quelques exemples d'items pour chaque rubrique :

- la première rubrique concerne les données sociobiographiques. Elle permet de repérer la situation familiale et le parcours scolaire de chaque jeune à partir d'une série de critères : âge, sexe, lieu d'habitation, profession et niveau d'étude de chacun des parents, présence éventuelle d'artisans dans la famille, âge d'entrée en formation professionnelle, classe d'origine, type d'établissement fréquenté auparavant, nombre de redoublements, niveau des classes redoublées ;
- la deuxième vise à appréhender l'autoévaluation du cursus (« *Comment étaient vos résultats scolaires à l'école primaire ? Au collège ?* »), la représentation de soi en tant qu'élève (« *Au collège, vous étiez un(e) élève travailleur, attentif, etc.*») et le rapport à l'école (« *Aimiez-vous aller à l'école primaire ? Au collège ? Qu'est-ce qui était le plus difficile au collège ? Au collège, vous aimiez bien ?* ») ;
- la troisième vise l'analyse du rapport à l'apprendre selon trois catégories pour le rapport identitaire (soit un rapport personnalisant : « *Pour moi, apprendre est un plaisir* » ; soit un rapport utilitaire : « *J'apprends pour avoir un diplôme* » ; soit un rapport externalisé : « *J'apprends par obligation* ») et quatre catégories pour le rapport épistémique permettant d'identifier les objets de savoir (« *Je préfère apprendre les savoirs généraux* »), les autrui (« *Je préfère apprendre avec les professeurs, les patrons en stage* »), les lieux (« *Je préfère apprendre en classe, en l'entreprise, etc.* »), ainsi que les façons (« *Ma manière préférée d'apprendre : lire* », « *écrire* », etc.) privilégiés par le sujet pour apprendre ;
- la quatrième rubrique étudie les formes d'adhésion au DIMA à partir de questions relatives au sens de l'orientation (« *Qui a décidé de votre orientation ? Avez-vous le sentiment que votre avis*

a compté dans votre orientation ? Êtes-vous satisfait(e) de votre orientation ? Vous vous êtes orientés en DIMA pour : trouver le métier qui vous convient, etc. ? L'année dernière, à quel moment, avez-vous entendu parler du DIMA ? Vous avez connu le DIMA par l'intermédiaire de ... ? ») et au projet professionnel (« Quel métier aimeriez-vous exercer plus tard (question ouverte) ? L'année prochaine après le DIMA, vous aimeriez faire une formation en apprentissage, retourner au collège, etc.?).

- 21 Pour la plupart de ces questions, il est attendu que le sujet se positionne sur une échelle en quatre points (1 = pas du tout d'accord à 4 tout à fait d'accord), à l'exception de quelques-unes, plus spécifiques à l'analyse du sens de l'orientation, imposant une réponse en oui / non (par exemple, « Vous arrive-t-il de sécher les cours ? ») ou à choix multiples (par exemple, qui a décidé de votre orientation : moi tout seul, mes parents et moi, etc.).
- 22 Le recueil des données a été réalisé par questionnaire informatisé (*Lime Survey*) qui nous a permis d'éviter une perte d'information, car aucune donnée ne peut être manquante. La passation, réalisée collectivement dans les salles informatiques des neuf établissements scolaires, a eu lieu au cours du premier trimestre suivant l'entrée dans le DIMA. Le temps de passation moyen a été de 30 minutes.

Présentation et analyse des résultats

Qui sont les collégiens scolarisés dans le DIMA ?

Des analyses descriptives présentent les principales caractéristiques de la population étudiée.

L'origine sociale

- 23 L'utilisation d'une cote sociale combinant les professions et les niveaux d'études des deux parents nous a permis de définir cinq catégories. La première catégorie rassemble 43,4 % des sujets identifiés d'origine populaire ; 4,5 % relèvent d'une catégorie qualifiée de précaire, 8,6 % sont issus d'un milieu intermédiaire et 4,5 % d'un milieu favorisé. Néanmoins, ces résultats doivent être envisagés avec quelques précautions, puisque 39 % des sujets n'ont pas su ou n'ont pas souhaité indiquer les informations relatives au diplôme et / ou à la profession des parents qui nous ont permis de construire cet indicateur.
- 24 Plus spécifiquement, nous observons que 32 % des sujets ont au moins un parent sans emploi ; 19,5 % vivent dans des familles monoparentales ou recomposées, 2,7 % en famille d'accueil et 2,7 % seuls en appartement. Par ailleurs, 10 % de ces élèves déclarent avoir au moins un parent décédé.

Le parcours scolaire antérieur à l'entrée dans le DIMA

- 25 Soixante-treize pour cent des sujets sont issus de la classe de 4^e générale qui apparaît comme le premier palier d'orientation vers le DIMA. Notons également que 11 % sont issus de sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA).
- 26 Une très grande majorité des sujets (85 %) a redoublé au moins une fois durant sa scolarité antérieure. Ils sont 49 % à avoir redoublé précocement dès l'école primaire et 36 % au collège, dont 21 % la classe de 6^e.

- 27 Concernant l'autoévaluation du cursus, nous observons une différence entre les résultats scolaires au primaire et au collège. Quarante pour cent des sujets jugent leurs résultats « bons » à l'école primaire contre 8 % au collège. Dans le même sens, 50 % évaluent leurs résultats « insuffisants » au collège contre 21 % à l'école primaire. Nous avons donc affaire à des élèves ayant rencontré des difficultés scolaires précoces et qui ont au moins une année de retard. Par ailleurs, le passage de l'école primaire au collège semble marquer une accentuation des difficultés rencontrées.

Le projet des élèves

- 28 Quatre-vingt-seize pour cent des élèves se déclarent satisfaits de leur orientation dans le DIMA. Selon eux, il en va de même pour leurs parents (92 % de satisfaction déclarée pour le père et 96 % pour la mère).
- 29 Soixante-trois pour cent des élèves ont eu connaissance du dispositif par l'intermédiaire d'un professionnel de l'institution scolaire : 25 % des élèves ont découvert le DIMA avec un conseiller d'orientation psychologue (COP), 17 % avec un professeur et 8 % avec un conseiller principal d'éducation (CPE). Les CFA ont contribué pour 14 % à apporter l'information aux élèves. Par ailleurs, 25 % des élèves ont connu le dispositif par l'intermédiaire de la famille et 7 % par un camarade de classe.
- 30 En outre, 33,5 % ont entendu parler du DIMA en milieu d'année et 26 % en fin d'année. Quatre-vingt-dix-huit pour cent des élèves sont entrés dans le dispositif pour : « Découvrir le monde de l'entreprise, du travail », 92 % par : « Intérêt pour le dispositif DIMA » et 90,5 % pour trouver le métier qui leur convient.
- 31 À court terme, conformément aux objectifs institutionnels du DIMA, l'enjeu majeur de cette année semble bien être la construction d'un projet professionnel débouchant sur la signature d'un contrat d'apprentissage. Ainsi, 77 % des élèves souhaitent continuer leurs études en apprentissage et intégrer la formation professionnelle via le CFA. Neuf pour cent ne savent pas. Sept pour cent souhaitent arrêter l'école et rentrer dans le monde du travail, 6 % se réorienter en lycée professionnel et 1 % retourner dans le cursus général.
- 32 À la question ouverte : « Plus tard, vous aimeriez exercer le métier de... », 90 % des sujets sont en mesure de formuler le nom d'un métier. Parmi eux, à peine 5 % envisagent un projet peu cohérent avec les objectifs du DIMA (par exemple : militaire, rappeur, maître-chien). Vingt pour cent énoncent plusieurs projets. Trente-six métiers précis sont évoqués ; les plus cités sont coiffeur(se) (13,5 %), mécanicien et / ou carrossier (12,6 %), vendeur (9,5 %), boulanger et / ou pâtissier (7,2 %). Quatre expressions font néanmoins exception : « petite enfance », « maternelle », « mode », « aide à la personne ». Vingt et un pour cent des métiers cités relèvent des secteurs relatifs au service à la personne (coiffeur(se), esthéticienne, métiers relatifs à la petite enfance, etc.), 20 % des métiers du bâtiment, 18,5 % des métiers de l'alimentation (boucher, charcutier, traiteur, etc.), 13 % du secteur de l'automobile et 10 % de la vente.

Des formes d'expériences scolaires et de rapport à l'apprendre hétérogènes

- 33 Afin d'envisager les processus d'intersignification existant entre le rapport à l'apprendre et le sens de l'expérience scolaire, les questions relatives à ces dimensions ont fait l'objet d'une construction spécifique à partir d'une démarche d'analyse multivariée. Afin de réduire le nombre d'observations, nous avons réalisé une

classification hiérarchique ascendante (Evrard, Pras, & Roux, 2003). Celle-ci permet de produire des suites de partitions en classes emboîtées, l'objectif étant le regroupement des observations en classes homogènes et différenciées. Le statut des indicateurs habituellement retenus étant de différente nature, nous avons au préalable réalisé une Analyse factorielle des correspondances multiples (AFCM) qui a été considérée comme la méthode de codage optimal afin de structurer l'ensemble de nos variables.

Construction de la typologie

- 34 Une première étape d'analyse factorielle en composante multiple (AFCM) a permis de résumer l'information en nombre réduit d'axes de discrimination. Elle a ainsi permis de structurer nos données. Après avoir analysé les valeurs propres (Règle de Kaizer) et leurs courbes (test du coude de Cattell) ainsi que les contributions des variables aux différents axes factoriels (Evrard, Pras, & Roux, 2003), nous avons retenu les quatre premiers axes dégagés de cette analyse. Les quatre axes de l'AFCM ont donc été standardisés au cours de la classification.
- 35 Le premier axe représente la dimension sociale du rapport épistémique au rapport à l'apprendre. En effet, les cinq premières variables qui contribuent le plus à le définir sont celles relatives aux items : « Je préfère apprendre en écoutant un enseignant faire un cours » ; « Je préfère apprendre en faisant des débats en classe » ; « Je préfère apprendre en discutant avec d'autres élèves » ; « Je préfère apprendre en recopiant et en mémorisant un cours » ; « Je préfère apprendre en discutant avec un adulte ».
- 36 Le deuxième axe oppose une représentation du métier d'élève selon qu'elle soit conforme ou pas aux attentes du système scolaire. Il se définit principalement à partir des items : « Je préfère apprendre en classe » ; « Au collège, j'étais un élève attentif » ; « Pour moi, apprendre est un plaisir » ; « Au collège, j'aimais bien aller en cours et apprendre des choses intéressantes » ; « Au collège, j'étais un élève travailleur ».
- 37 Le troisième axe représente le rapport à l'école et plus particulièrement le lien entre la nature des relations qui s'y nouent et le fait d'apprécier d'aller à l'école. Les cinq premières variables qui contribuent le plus à le définir sont celles relatives aux items : « Au collège, le plus difficile pour moi était les remarques des personnes du collège sur mon comportement » ; « Au collège, le plus difficile pour moi était les remarques de mes camarades sur ma personne, mon apparence » ; « Je préfère apprendre en regardant la télévision ou en écoutant la radio » ; « Au collège, j'aimais être avec mes professeurs » ; « J'aimais aller au collège ».
- 38 Le quatrième axe met l'accent sur le rapport épistémique et plus particulièrement la (dé)valorisation l'entreprise ou de l'atelier du CFA comme lieu de formation : « J'aime apprendre avec un patron » ; « Je préfère apprendre en entreprise » ; « Je préfère apprendre en atelier au CFA ».
- 39 Une seconde étape a consisté à construire des groupes d'observation à partir de leurs coordonnées sur ces axes. Ainsi, nous avons réalisé une Classification hiérarchique ascendante (CHA) à partir de 67 variables actives (36 relatives au sens de l'expérience scolaire et 31 au rapport à l'apprendre, items se distribuant selon une loi normale). Pour construire cette classification, nous avons utilisé la méthode de Ward « qui cherche à obtenir à chaque pas un minimum local de l'inertie intraclasse donc au maximum de l'inertie interclasse » (Saporta, 1990, p. 256). Ainsi, au départ, chaque observation constitue une classe. Les « classes » les plus proches sont ensuite

fusionnées les unes avec les autres jusqu'à l'obtention d'une seule classe. Afin de rendre comparables les unités originales ayant servi à mesurer chacune des variables étudiées, nous avons utilisé des variables centrées réduites (Evrard et al., 2003). Pour décrire les classes issues de la CHA, nous opérons un croisement des 67 variables initiales avec les quatre classes issues de l'analyse. Cette analyse permet de mettre en exergue les modalités caractéristiques (surreprésentation de modalité[s]) de chacune des classes. Une surreprésentation d'une modalité ne signifie pas une majorité mais indique que c'est dans le groupe en question que l'on note la plus grande proportion de réponses à cette modalité.

- 40 Aussi, des tableaux croisés, associés à des tests du χ^2 de Pearson (Kinnear & Gray, 2005) entre chacune des variables retenues et la variable de classification (quatre modalités) ont été réalisés. Sur les 67 variables prises en compte pour étudier le sens de l'expérience scolaire et du rapport à l'apprendre, l'ensemble a été retenu pour l'efficacité de la fonction discriminante dans la production de différences significatives. Enfin, nous avons sélectionné la partition la plus pertinente et testé la validité de la typologie obtenue en effectuant une Analyse discriminante (AD) pas à pas (Kinnear & Gray, 2005, p. 363).
- 41 L'AD montre qu'une partition en quatre classes permet d'ordonner de manière optimale 85,1 % des observations.

Description de la typologie

- 42 Cette stratégie d'analyse nous a permis de différencier quatre profils prototypiques d'élèves. Les effectifs se répartissent de façon suivante : 43,3 % (N = 96) pour le profil 1, 25,3 % (N = 56) pour le profil 2, 10,4 % (N = 23) pour le profil 3 et 20,8 % (N = 46) pour le profil 4. Les analyses bivariées réalisées avec la typologie montrent une population très homogène en ce qui concerne le versant sociodémographique de l'orientation. Il n'existe pas de lien entre les profils identifiés, le sexe, l'âge, l'origine sociofamiliale (cote sociale, niveau d'études, situation professionnelle des parents), l'origine scolaire ainsi que le fait d'avoir un projet professionnel ou pas. Si le fait d'avoir redoublé au cours du cursus n'est pas discriminant entre les profils, le moment du redoublement ainsi que l'autoévaluation des résultats à l'école primaire et au collège introduisent pas contre une différence entre les classes. Ainsi, des différences existent en ce qui concerne le versant subjectif et les processus d'intersignification qui structurent le sens de l'orientation.

Tableau 1

Descriptif des variables illustratives et actives – dimensions significatives

Variables	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	X ² : Valeur Sig.Asym
Effectif classe	96	56	23	46	
% classe	43.3	25.3	10.4	20.8	
Variables illustratives					

Effectif classe	96	56	23	46	
Pourcentage classe	43.3	25.3	10.4	20.8	
À l'école primaire, mes résultats étaient	Bon 6.8*	ND	Insuffisant 6.1*	ND	19.174 <.004
Au collège mes résultats étaient	ND	Insuffisant 4.9*	Insuffisant 7.4*	Moyens 8.9*	26.685 <.000
Moment du redoublement	ND	Au collège 5.1*	ND	Au primaire 10.8*	15.489 <.001
Cycle de redoublement	ND	6e 3.3*	ND	CP-CE1 12.1*	26.591 <.002
Variables actives					
Adhésion à l'orientation					
Qui a décidé de mon orientation	Coconstruit 6*	ND	Proposé 8.9*	ND	53.735 <.000
J'aurais préféré une autre orientation	Pas d'accord 15.9*	Pas du tout d'accord 15.3*	D'accord 6.7*	Pas du tout d'accord 6.1*	51.226 <.000
J'ai le sentiment que mon avis a compté dans cette orientation	D'accord 15.6*	Tout à fait d'accord 16.1*	Pas d'accord 6*	ND	48.673 <.000
Les raisons de l'orientation					
Motifs externalisés					
Pour ne pas rester sans rien faire	D'accord 15.9*	Tout à fait d'accord 13.9*	ND	Tout à fait d'accord 8.4*	73.484 <.000
Pour apprendre autrement qu'au collège	D'accord 19.6*	Tout à fait d'accord 20.9*	ND	Tout à fait d'accord 6.6*	66.834 <.000
Pour quitter l'école	D'accord 12.3*	Tout à fait d'accord 13.9*	ND	ND	25.808 <.000
Par obligation car je n'avais pas le choix	Pas d'accord 12.1*	Pas du tout d'accord 8.5*	ND	ND	22.357 <.001

Motifs utilitaires					
Pour avoir un diplôme	D'accord 22.1*	Tout à fait d'accord 15.9*	ND	Tout à fait d'accord 14.1*	69.441 <.000
Parce que je voulais aller en CFA	D'accord 13.2*	Tout à fait d'accord 10.7*	ND	Tout à fait d'accord 12.7*	47.115 <.000
Pour trouver plus facilement du travail	D'accord 10.4*	Tout à fait d'accord 12.9*	ND	Tout à fait d'accord 6.1*	31.345 <.000
Motifs personnalisants					
Pour satisfaire une passion	Pas d'accord 14.4*	Tout à fait d'accord 17.9*	ND	Tout à fait d'accord 9.1*	68.983 <.000
Pour devenir adulte et faire ma vie	D'accord 18.9*	Tout à fait d'accord 17.7*	ND	Tout à fait d'accord 6.7*	61.989 <.000
Plaisir d'apprendre					
Pour moi, apprendre est un plaisir	Pas d'accord 10.3*	Tout à fait d'accord 8.6*	Pas du tout d'accord 9.4*	Tout à fait d'accord 7.6*	59.319 <.000
Savoirs privilégiés					
Les matières générales (français, maths...)	Pas d'accord 15.8*	Pas du tout d'accord 8.5*	Pas du tout d'accord 11.6*	D'accord 12.4*	62.073 <.000
Les savoirs liés au sport, à la musique, à l'art	Pas d'accord 14.5*	Tout à fait d'accord 7*	Pas du tout d'accord 8.5*	Tout à fait d'accord 7.1*	62.071 <.000
Les savoirs professionnels que j'apprends en classe	D'accord 19.3*	Pas d'accord 6.8*	Pas d'accord 8.8*	Tout à fait d'accord 8.8*	57.960 <.000
Endroit préféré pour apprendre					
En classe	Pas d'accord 20.8*	Pas du tout d'accord 14.2*	Pas du tout d'accord 10.5*	D'accord 23.6*	112.746 <.000

Dans un atelier en CFA	D'accord 19.9*	Tout à fait d'accord 16.4*	Pas d'accord 7.5*	Tout à fait d'accord 8.8*	69.010 <.000
Chez moi	D'accord 15.6*	Tout à fait d'accord 7*	Pas du tout d'accord 8.1*	ND	45.110 <.000
Dans une entreprise	D'accord 16.1*	Tout à fait d'accord 11.3*	ND	Tout à fait d'accord 7.5*	38.824 <.000
Préfère apprendre avec					
Un professeur	Pas d'accord 19*	Pas du tout d'accord 10*	Pas du tout d'accord 8.2*	D'accord/tout à fait d'accord 12.1 / 7.6*	80.947 <.000
Une personne de ma famille	D'accord 15.7*	Tout à fait d'accord 9.5*	Pas du tout d'accord 6.7*	Tout à fait d'accord 5.8*	57.188 <.000
Un ami	D'accord 13.1*	Tout à fait d'accord 9.8*	Pas du tout d'accord 6.6*	ND	50.436 <.000
Seul	D'accord 12.6*	Pas du tout d'accord 7.8*	Pas du tout d'accord 7.3*	ND	43.003 <.000
Un patron	D'accord 15.2*	Tout à fait d'accord 15.6*	ND	ND	39.450 <.000
Motifs de l'apprendre					
Le plaisir	Pas d'accord 14.3*	Tout à fait d'accord 13.3*	Pas du tout d'accord 6.1*	Tout à fait d'accord 10.4*	71.347 <.000
M'enrichir sur le plan personnel	D'accord 18.2*	Tout à fait d'accord 12.7*	Pas d'accord 6.3*	Tout à fait d'accord 10*	59.379 <.000
Faire plaisir à mes parents	D'accord 15.6*	Tout à fait d'accord 9.5*	ND	Tout à fait d'accord 6.1*	52.721 <.000

Acquérir une culture générale	D'accord 18.4*	Tout à fait d'accord 16.4*	ND	Tout à fait d'accord 6.6*	52.001 <.000
Par obligation, parce que je n'ai pas d'autres choix	Pas d'accord 14.1*	Pas du tout d'accord 14.8*	D'accord 5.1*	ND	40.338 <.000
Pas de raison précise	Pas d'accord 12*	Pas du tout d'accord 9.3*	D'accord 5.8*	ND	26.330 <.000
Manières préférées d'apprendre					
Manières relatives à la forme scolaire classique					
Écouter un enseignant faire un cours	Pas d'accord 17.4*	Pas du tout d'accord 7.5*	Pas du tout d'accord 11.7*	Tout à fait d'accord/ d'accord 13.1/5.4*	107.779 <.000
Recopier un cours pour le mémoriser	Pas d'accord 17.5*	Pas du tout d'accord 13.7*	Pas du tout d'accord 8.7*	D'accord 13.1*	93.960 <.000
Faire un exercice écrit	Pas d'accord 11.2*	Pas du tout d'accord 9.5*	Pas du tout d'accord 11.2*	D'accord 5*	68.449 <.000
Apprendre par cœur	Pas d'accord 5.5*	Pas du tout d'accord 11.2*	Pas du tout d'accord 9.2*	D'accord 9.8*	48.925 <.000
Lire	Pas d'accord 10*	Pas du tout d'accord 10.4*	Pas du tout d'accord 9.7*	D'accord 9.3*	43.980 <.000
Préparer un exposé	Pas d'accord 14.9*	Pas du tout d'accord 7.5*	Pas du tout d'accord 9.2*	D'accord 8.6*	44.676 <.000
Faire des travaux pratiques	D'accord 12.9*	Tout à fait d'accord 17.2*	Pas du tout d'accord 5.4*	Tout à fait d'accord 7.8*	66.669 <.000
Manières impliquant le rapport à l'autre					
Discuter avec d'autres élèves	D'accord 17.8*	Tout à fait d'accord 15.8*	Pas du tout d'accord 11.5*	ND	97.883 <.000

Discuter avec un adulte	D'accord 13.9*	Tout à fait d'accord 13*	Pas du tout d'accord 8.8*	ND	78.033 <.000
Regarder un adulte me montrer quelque chose	D'accord 20.5*	Tout à fait d'accord 15*	Pas d'accord 8.4*	Tout à fait d'accord 8.7*	65.106 <.000
Faire des débats en classe	Pas d'accord 16.9*	Pas du tout d'accord 9*	Pas du tout d'accord 6.9*	ND	64.961 <.000
Manières alternatives impliquant un « média »					
Regarder la télévision ou écouter la radio	D'accord 11.2*	Tout à fait d'accord 12.5*	Pas du tout d'accord 6.9*	ND	52.318 <.000
Utiliser Internet, l'informatique et les nouvelles technologies	D'accord 19.8*	Tout à fait d'accord 17.2*	ND	ND	51.501 <.000
Rapport au travail scolaire					
Attentif	Pas d'accord 17.1*	Pas du tout d'accord 9.3*	Pas du tout d'accord 12.5*	D'accord 15.4*	102.977 <.000
Travailleur	Pas d'accord 15.6*	Pas du tout d'accord 8*	Pas du tout d'accord 11.4*	D'accord 19*	83.611 <.000
Motivé	Pas d'accord 13.4*	Pas du tout d'accord 11*	Pas du tout d'accord 11.2*	D'accord/tout à fait d'accord 6* 6.2*	66.202 <.000
Bien-être					
Stressé	Pas d'accord 17.1*	Tout à fait d'accord 10.9*	Pas du tout d'accord 9.9*	D'accord 5.6*	70.912 <.000
Heureux	D'accord 11.9*	Pas du tout d'accord 18.5*	ND	Pas d'accord 6.1*	51.986 <.000
Rapport à la règle					

Discipliné	D'accord 6.9*	ND	Pas du tout d'accord 10.9*	D'accord/tout à fait d'accord 5.7* 5.3*	54.609 <.000
Rapport aux autres					
Respecté par mes professeurs	D'accord 12.2*	Pas du tout d'accord 5.4*	ND	Tout à fait d'accord 5.3*	27.930 <.001
Respecté par mes camarades	D'accord 11.6*	ND	Tout à fait d'accord 5.1*	ND	14.167 <.028
Sens et valeurs accordés à l'école					
J'aimais aller au collège	Pas d'accord 14.6*	Pas du tout d'accord 11.4*	Pas du tout d'accord 5.9*	D'accord 6.3*	37.584 <.000
J'aimais aller à l'école primaire	D'accord 14.2*	Pas du tout d'accord 6.3*	Pas du tout d'accord 6*	Tout à fait d'accord 7*	36.603 <.000
J'aimais être avec mes professeurs	Pas d'accord 20.3*	Pas du tout d'accord 16.8*	Pas du tout d'accord 8.8*	D'accord 10.2*	79.536 <.000
J'aimais aller en cours et apprendre des choses intéressantes	Pas d'accord 12.4*	Pas du tout d'accord 10.4*	Pas du tout d'accord 12.3*	D'accord 13.6*	64.876 <.000
J'aimais l'ambiance en classe	D'accord 13.1*	Tout à fait d'accord 8.8*	ND	Pas d'accord 1.7*	24.473 <.000
Difficultés dans le travail scolaire					
Les exigences du travail scolaire	D'accord 14.8*	Tout à fait d'accord 14.5*	Pas du tout d'accord 4.1*	Pas d'accord 6*	50.229 <.000
L'emploi du temps trop chargé	D'accord 11.4	Tout à fait d'accord 8.3*	Tout à fait d'accord 5.5*	ND	40.050 <.000
Certaines matières trop difficiles	D'accord 11.8	Tout à fait d'accord 14.4*	ND	D'accord 7.1*	38.755 <.000

Difficultés dans le rapport à la règle					
Le respect des règles et du règlement	D'accord 11.6*	ND	Tout à fait d'accord 7.4*	Pas du tout d'accord 7.2*	42.929 <.000
Il m'arrivait de sécher les cours	D'accord 8.6*	ND	Tout à fait d'accord 9*	Pas d'accord 6.6*	27.644 <.000
Difficultés dans le rapport à autrui					
Les remarques des personnes du collège sur mon comportement	Pas d'accord 18.6*	Tout à fait d'accord 15.1*	Pas du tout d'accord 7.9*	Pas du tout d'accord 7.8*	81.105 <.000
Les remarques de mes professeurs sur mon travail	Pas d'accord 11.4*	Tout à fait d'accord 12.3*	ND	ND	55.974 <.000
Le manque de relations avec mes professeurs	Pas d'accord 19.5*	D'accord 6.8*	Pas du tout d'accord 9.7*	ND	51.278 <.000
Les remarques de mes camarades sur ma personne, mon apparence	Pas du tout d'accord 18.6*	D'accord 12.5*	Pas du tout d'accord 7.9*	Pas du tout d'accord 7.8*	54.826 <.028
La solitude	Pas d'accord 20.2*	Pas du tout d'accord 5.5*	Pas du tout d'accord 7.2*	D'accord 7.2*	64.343 <.000

Note. * Taux de résidus non standardisés, soit la différence entre l'effectif réel et l'effectif théorique (indicateur de la surreprésentation des effectifs) – ND : non discriminant

TABLE 1

Description of illustrative and active variables - relevant dimensions

- 43 Profil 1 ($n = 96$; 43 %) « Des élèves impliqués dans leur orientation et intéressés par la transmission des savoirs professionnels au CFA et en entreprise » :
- 44 Cette classe rassemble le plus grand nombre de sujets. Elle se caractérise par une surreprésentation des réponses de type « D'accord » ou « Pas d'accord » sur l'ensemble des items. Ce sont des collégiens qui avaient des résultats jugés « bons » à l'école primaire et qui n'ont pas redoublé durant leur parcours scolaire.
- 45 La classe 1 révèle un collégien qui pense qu'il n'était pas obligé de s'orienter en DIMA et qu'il n'est pas là par obligation. Il n'aurait pas préféré une autre orientation puisque, selon lui, il avait d'autres choix. Il considère que son orientation a été « négociée » entre lui, sa famille et un membre de l'institution scolaire et a le sentiment que son avis a été pris en compte dans la décision. Il s'agit pour lui de quitter l'école et d'apprendre autrement. Il envisage son orientation plutôt dans une perspective utilitaire puisqu'il

- ne s'agit pas de satisfaire une passion, mais plutôt de devenir adulte et de faire sa vie, d'avoir un diplôme et de trouver du travail. Il envisage d'aller au CFA l'année suivante.
- 46 Pour lui, apprendre n'est pas un plaisir. Il n'aime ni les matières générales ni les savoirs liés au sport ou à la culture. Il apprécie par contre les savoirs professionnels appris en classe. Cette priorité donnée aux savoirs professionnels le conduit à préférer apprendre en entreprise ou en atelier au CFA. Il aime aussi apprendre seul, chez lui ou avec tous les autres susceptibles de l'accompagner mais pas en classe avec un professeur. Il apprend pour faire plaisir à ses parents et pour s'enrichir sur le plan personnel et acquérir une culture générale. Il n'aime aucune des manières d'apprendre caractéristiques de la forme scolaire sauf les travaux pratiques et privilégie les modes d'apprendre qui impliquent un rapport à autrui ou l'utilisation des médias sauf les débats en classe.
- 47 S'il entretient un rapport négatif au métier d'élève, il se définit comme non « stressé » par sa scolarité au collège. Il développe un rapport positif à la règle en se décrivant comme un élève « discipliné » et respecté par ses professeurs et ses camarades.
- 48 L'élève de la classe 1 déclare avoir aimé aller à l'école primaire mais pas au collège. Dans l'enseignement secondaire, il appréciait uniquement l'ambiance de la classe mais n'aimait pas aller en classe, être avec ses professeurs ou apprendre des choses intéressantes. Il « séchait » d'ailleurs les cours. Il a éprouvé des difficultés dans le travail scolaire, dans le rapport à la règle mais pas dans ses relations avec les autres quel que soit leur statut. Il n'a pas éprouvé de sentiment de solitude.
- 49 Profil 2 ($n = 56$; 25 %) : « Des élèves impliqués dans leur orientation et intéressés par les savoirs sources de plaisir tels les savoirs liés aux sports, à la musique ou à l'art » :
- 50 Cette classe est surreprésentée par des réponses de type « Tout à fait d'accord » ou « Pas du tout d'accord » concernant les items liés au sens de l'expérience scolaire. Ce sont des collégiens qui avaient des résultats « insuffisants / moyens » à l'école primaire et dont le cursus scolaire est marqué par un redoublement en 6^e.
- 51 Comme celui de la classe 1, le collégien de la classe 2 n'est pas là par obligation. Il n'aurait pas préféré une autre orientation et a le sentiment que son avis a compté dans son orientation. Son projet est de quitter le collège afin d'apprendre autrement et de ne pas rester sans rien faire. Il est engagé dans un rapport à la fois utilitaire et personnalisant à sa formation puisqu'il s'agit pour lui de satisfaire une passion, devenir adulte et faire sa vie, avoir un diplôme et trouver du travail. Il souhaite aller au CFA après la classe DIMA.
- 52 Néanmoins, à l'inverse de celui de la classe 1, le collégien de la classe 2 éprouve du plaisir à apprendre. Il aime les savoirs liés au sport et à la culture, mais pas les matières générales ni les savoirs professionnels. Il apprend pour se faire plaisir ainsi qu'à ses parents, pour s'enrichir sur le plan personnel et acquérir une culture générale. Il préfère apprendre chez lui, en atelier au CFA ou en entreprise. Il n'aime pas apprendre en classe avec un professeur, mais contrairement au sujet prototypique de la classe 1, il n'apprécie pas non plus d'apprendre seul. Il privilégie la relation avec une personne de sa famille, ses amis ou un patron. Au CFA, il rejette la forme scolaire de la transmission. Il aime faire des travaux pratiques mais pas de débats en classe, bien qu'il privilégie des modes d'apprendre impliquant autrui et l'utilisation des médias.
- 53 Le profil d'élèves de la classe 2 est marqué par un rapport négatif au métier d'élève. À la différence des profils de la classe 1, ce profil concerne des élèves qui ont une

représentation d'eux-mêmes peu adaptée aux attentes du système scolaire et font valoir un rapport aux enseignants plus difficile. Ils se définissent comme n'ayant pas été « heureux » et ayant éprouvé du « stress » au collège. Ils étaient indisciplinés et ne se sentaient pas « respectés par leurs professeurs ».

- 54 L'élève de la classe 2 n'a jamais aimé aller à l'école. Au collège, il aimait l'ambiance de la classe, mais n'aimait ni être avec les professeurs ni les contenus proposés. Il était en difficulté dans le travail scolaire et dans ses relations avec les autres quels qu'ils soient. Il souffrait aussi bien des remarques de ses professeurs que de ses camarades ainsi que du manque de relation avec les professeurs. Il n'a pourtant pas éprouvé de sentiment de solitude.
- 55 Profil 3 ($n = 23$; 10 %) : « Des élèves qui auraient préféré une autre orientation et ne sont pas intéressés par les savoirs et les formes de transmission proposés au CFA et en entreprise » :
- 56 Cette classe rassemble le moins de sujets. Elle est surreprésentée par des réponses « pas du tout d'accord » à la majorité des items liés à l'expérience scolaire. Ce sont des collégiens qui avaient des résultats jugés « insuffisants » à l'école primaire et dont le cursus scolaire est marqué par un redoublement au collège en majorité en quatrième et troisième.
- 57 La classe 3 montre un collégien pour lequel l'orientation en DIMA apparaît comme subie. Elle lui a été proposée alors que lui-même souhaitait une autre orientation. Il a le sentiment que son avis n'a pas été pris en compte. L'orientation ne semble trouver un sens dans aucun des motifs proposés dans le cadre du questionnaire. Pour ce profil, tous les items relatifs à cette dimension sont non discriminants. Même dans l'après-coup de l'entrée en DIMA, ces élèves ne parviennent pas à subjectiver une décision d'orientation qu'ils vivent comme une injonction institutionnelle qui leur a été imposée.
- 58 Elle révèle un collégien pour qui apprendre n'est pas un plaisir. Il apprend par obligation parce qu'il n'a pas d'autre choix. Aucun des savoirs proposés dans sa formation ne l'intéresse. Il n'a pas d'endroit préféré pour apprendre. Il n'aime apprendre ni seul ni avec quelqu'un d'autre. Aucune manière d'apprendre proposée dans le questionnaire ne semble trouver grâce à ses yeux.
- 59 Si les élèves des classes 1 et 3 entretiennent un rapport négatif au métier d'élève, ces élèves se définissent comme des collégiens non « stressés » par leur scolarité au collège. Pour ces deux classes, les élèves se présentent comme respectés par leurs camarades. Néanmoins, ces deux profils d'élèves se différencient dans leurs rapports à la règle. Ainsi, seul le collégien de la classe 1 développe un rapport positif à la règle en se décrivant comme un élève « discipliné » et respecté par ses professeurs.
- 60 L'élève de la classe 3 n'a lui non plus jamais aimé aller à l'école. Au collège, il séchait les cours et trouvait l'emploi du temps trop chargé même si les exigences du travail scolaire n'étaient pas trop difficiles. Il avait aussi du mal à respecter les règles et le règlement. Il n'était pas en difficulté dans ses relations aux autres et ne souffrait pas non plus d'un sentiment de solitude.
- 61 Profil 4 ($n = 46$) : « Des élèves qui n'auraient pas préféré une autre orientation et apprécient la forme scolaire de la transmission » :
- 62 Cette classe est surreprésentée par des réponses de type « D'accord », « Tout à fait d'accord » à la majorité des items (23 / 35) liés à l'expérience scolaire. Ce sont des

collégiens qui avaient des résultats jugés « moyens » à l'école primaire et dont le cursus scolaire est marqué par un redoublement apparu tôt (CP / CE1).

- 63 Le collégien prototypique de la classe 4 ($n = 46$, 21 %) tranche nettement avec les trois autres profils. Il n'aurait pas préféré une autre orientation, souhaite apprendre autrement qu'au collège et ne pas rester sans rien faire. Il s'agit de satisfaire une passion, de devenir adulte et de faire sa vie tout en obtenant un diplôme et de trouver du travail. Il souhaite aller au CFA l'année suivante.
- 64 Pour lui, apprendre est source de plaisir. Il aime apprendre tous les savoirs proposés au CFA aussi bien en classe qu'en atelier ou encore en entreprise. Il préfère apprendre avec un professeur ou un membre de sa famille. Il est très engagé dans un rapport personnalisant à l'apprendre. Il apprend pour son plaisir ou celui de ses parents, pour s'enrichir sur le plan personnel ou acquérir une culture générale. Il privilégie moins que les autres le rapport à autrui ou l'utilisation des médias et aime tous les modes d'apprendre caractéristiques de la forme scolaire.
- 65 Concernant le rapport au travail scolaire, seul le collégien prototypique de la classe 4 se spécifie par un rapport positif au métier d'élève. Cet élève se présente comme un élève « attentif », « travailleur » et « motivé » contrairement aux profils d'élèves des classes 1, 2 et 3 qui mettent en perspective un rapport au métier d'élève plutôt négatif. Il fait état d'un rapport positif à la « règle ». Il se sentait respecté par les professeurs. Néanmoins, l'élève type de ce profil éprouvait un certain mal-être au collège. Il se définit comme un collégien « stressé », qui n'était pas « heureux ».
- 66 Le rapport à l'école du collégien de la classe 4 est très différent de celui de ses homologues. Il a toujours aimé aller à l'école. Au collège, il aimait être avec les professeurs, aller en cours pour apprendre des contenus intéressants, mais pas l'ambiance de la classe. Il ne séchait pas les cours. S'il trouvait le contenu de certaines matières trop difficile, il n'en allait pas de même pour les exigences du travail scolaire. Il a par contre éprouvé un fort sentiment de solitude qui vient faire écho au fait qu'il se sentait « stressé » et pas « heureux ».

Discussion

- 67 Au sein de la formation professionnelle initiale, le DIMA constitue une filière spécifique qui n'échappe pas au processus de relégation caractérisant l'orientation vers la voie professionnelle. Nos observations montrent que l'orientation en DIMA intervient avant le cycle d'orientation à la fin du collège. Elle est étroitement dépendante de la réussite scolaire et de l'origine sociale. La grande majorité de notre population est issue de famille populaire et a eu des difficultés scolaires qui sont apparues pour certains de façon précoce.
- 68 Nous avons formulé l'hypothèse selon laquelle le sens de l'orientation vers le DIMA relevait d'un processus de personnalisation appréhendé à partir des composantes identitaires des processus d'intersignification que les jeunes accordent à l'apprendre et à leur expérience scolaire au collège.

Une orientation qui suscite une forte adhésion

- 69 Pour la grande majorité des collégiens et de leur famille, l'entrée en DIMA semble susciter une forte adhésion même si, de ce point de vue, nous ne pouvons nier, pour certains, une orientation par défaut (10 % de l'échantillon).
- 70 Les motifs de l'orientation apparaissent très conformes aux objectifs institutionnels du dispositif. Ils s'articulent autour du fait de « trouver un métier », ainsi que de la « découverte de l'entreprise et du milieu professionnel ». Paradoxalement, alors même que le DIMA vise avant tout à la construction d'un projet professionnel, ces collégiens envisagent dès leur entrée dans le dispositif un projet de métier très précis et réaliste, susceptible d'être préparé via une filière professionnelle. Le mobile identitaire « *devenir adulte et faire sa vie* » fait aussi consensus. Il s'articule avec le souhait d'une rupture de fond (« quitter l'école ») et de forme (« apprendre autrement qu'au collège ») avec la forme scolaire de la transmission.
- 71 Ainsi, conformément à nos attentes, les formes d'adhésion suscitées par l'orientation vers le dispositif DIMA ne se fondent pas exclusivement sur une anticipation de l'avenir et la définition d'un projet professionnel. D'autres dimensions liées au parcours scolaire du jeune doivent être envisagées. Si la nature et le niveau de structuration du projet professionnel ne permettent pas de différencier notre population, il n'en va pas de même en ce qui concerne le rapport à l'apprendre et le sens que ces collégiens accordent à leur expérience scolaire. La perspective diachronique adoptée révèle l'existence d'une interaction entre ces deux dimensions qui va de pair avec des significations accordées à l'orientation très différentes. Le sens de l'orientation vers ce dispositif ne consiste pas en un simple processus de décision consistant à définir l'utilité du DIMA pour réaliser le choix de carrière envisagé. Si les profils 1 et 2 semblent répondre aux caractéristiques de ce rapport stratégique à la formation, souvent décrites dans la littérature (di Fabio & Palazzeschi, 2008 ; Franquet, Friand, & Demeuse, 2010), les deux autres sont plus complexes. Ainsi, les profils 2 et 3 apparaissent peu en lien avec un intérêt pour les savoirs professionnels qui vont constituer le cœur de leur formation tout en envisageant pourtant un projet de métier précis. De même, parmi les collégiens qui n'auraient pas préféré une autre orientation (profil 4), plusieurs mettent en avant des mobiles identitaires, voire personnalisants qui touchent au plaisir et au développement personnel tout en négligeant des dimensions plus pragmatiques. Ils apparaissent très engagés dans un rapport personnalisant à leur formation qui dépasse les seuls enjeux cognitifs. Ils attendent du DIMA qu'il soit source de plaisir et d'enrichissement personnel, au service de la construction d'une image d'eux-mêmes positive passant aussi par un rapport aux autres dans le cadre duquel ils se sentent reconnus et respectés.

Une orientation qui ne doit pas être réduite à la seule question du choix professionnel

- 72 Ces résultats montrent alors la nécessité de renouveler les cadres explicatifs relatifs à l'orientation vers la formation professionnelle initiale. Plusieurs écueils sont à éviter.
- 73 Le premier consisterait à confondre la question du choix de la filière professionnelle avec celle du choix du métier. Nos observations mettent en évidence qu'ils peuvent résulter de processus très différents. Si l'on prend en compte uniquement le versant

sociodémographique de l'orientation ou encore la question du choix du métier, notre population apparaît très homogène. Elle se diversifie par contre bien davantage en ce qui concerne le sens accordé au choix de la filière de formation. Bien que destinés à préparer un projet qui doit les conduire à entrer en apprentissage, tous les élèves n'envisagent pas d'aller en CFA l'année suivante (seuls 33 % l'envisagent). De même, alors que la majorité d'entre eux envisagent le DIMA comme une orientation qui va leur permettre de découvrir le monde professionnel et la diversité des métiers, tous les élèves n'ont pas le même objectif et ne se considèrent pas comme ayant été parties prenantes ou impliqués de la même manière dans la décision qui a été prise.

- 74 Un autre écueil serait d'envisager l'enseignement professionnel uniquement en référence aux filières générales. Certes, la représentation très positive dont bénéficie cette orientation au sein de notre population doit être mise en lien avec le désir d'échapper à un passé scolaire douloureux. Pour autant, il importe de ne pas réduire le sens donné à cette orientation au seul désir de rompre avec le collège. Cela reviendrait à considérer que le choix d'une filière professionnelle ne peut s'envisager que dans un rapport négatif à l'école. Nos résultats, à l'appui de ceux obtenus par Favreau et Capdevielle-Mougnibas (2011) montrent que tous les collégiens en difficulté ne développent pas un rapport détaché vis-à-vis de l'école. Si ce profil existe bien, certains collégiens, bien qu'ayant été en grande difficulté scolaire dès l'école primaire et éprouvant un mal-être au collège, ont développé un rapport à l'école positif soutenu par une représentation valorisée d'eux-mêmes. De la même façon, alors même que certains collégiens ont construit une représentation d'eux-mêmes et un rapport à l'école très péjoratifs, le collège peut rester pour eux un lieu où ils se sentent heureux. Pour d'autres, les motifs qui président à l'entrée en DIMA sont inscrits dans une perspective de développement identitaire. Ils se fondent sur l'espoir de satisfaire une passion et de renouer avec un plaisir d'apprendre qui ne rejette pas la forme scolaire de la transmission.

Une orientation qui se fonde sur les enjeux du développement identitaire à l'adolescence

- 75 Un troisième écueil à éviter serait de considérer que l'objectif du DIMA doit consister uniquement dans la construction d'un projet de métier précis qui semble d'ailleurs être présent très tôt. La diversité des formes de rapport à l'orientation repérées dans cette étude invite à tenir compte du fait que la présence d'un projet professionnel ne suffit pas à garantir que les collégiens concernés donnent du sens à leur formation et investissent le dispositif qui leur est proposé. L'orientation vers le préapprentissage ne peut être définie comme un simple problème pratique à résoudre ou un processus d'autodétermination éducable, dépendant uniquement de la maturité vocationnelle du jeune. L'adolescence constitue un âge de la vie très spécifique. Elle est une étape essentielle de la construction de la personne marquée par une restructuration des rapports aux institutions et aux œuvres (Malrieu, 1991). Il s'agit pour le jeune de trouver une voie qui favorise la construction d'une identité autonome. Cette période inaugure par conséquent une étape consistant, pour chaque jeune, dans la confrontation à l'autre, à prendre conscience de ses potentialités, de la portée et du sens de ses désirs ainsi que de ses réussites. Elle relève d'une clinique de « l'idéal du moi ». Ces adolescents sont pleins d'espoir. Ils souhaitent sortir de la situation difficile, voire de la souffrance, qui était la leur au collège, trouver les moyens de faire leur vie.

Ils demandent à être considérés, reconnus, responsabilisés. L'entrée en DIMA crée ainsi les conditions d'un processus d'intersignification propice au développement de nouvelles possibilités d'identification. De ce fait, quelle que soit la filière concernée, l'orientation s'inscrit toujours pour les élèves dans un processus de construction identitaire qui lui donne sens et manifeste l'ambiguïté et les conflits qui structurent les désirs du moi appelés à devenir de plus en plus personnalisés et créateurs. Elle engage l'activité du sujet et offre, sous réserve qu'elles ne soient pas perturbées par l'organisation du lien social dans lequel ils évoluent, l'opportunité d'un dépassement des assujettissements favorable à la construction d'une autonomie symbolique des élèves concernés.

Une orientation qui doit tenir compte du rapport entre l'offre et la demande de stage et de contrat d'apprentissage

- 76 Enfin, un dernier obstacle à contourner serait d'occulter que l'entrée en DIMA apparaît très dépendante des contraintes liées au recrutement et à la sélection des apprentis. Ne pas en tenir compte reviendrait à négliger les acquis des recherches (voir dans ce numéro les articles de Moreau et Kergoat) qui montrent comment le rapport entre l'offre et la demande de contrats d'apprentissage, de plus en plus contraint dans le contexte de crise économique actuel, fragilise les publics les moins « dotés » sur le plan scolaire (Zamora, 2012). L'orientation vers le DIMA ne peut être une réponse à l'échec scolaire qu'à la condition que les équipes en charge de ces collégiens atypiques aient le souci d'accompagner la recherche des stages à réaliser pendant l'année de DIMA. Ici encore, il conviendrait de ne pas s'arrêter à cette étape. Plusieurs auteurs (de Léonardis, Capdevielle-Mougnibas, & Prêteur, 2006 ; Capdevielle-Mougnibas & Courtinat-Camps, 2013) ont en effet souligné que la préparation de l'orientation vers l'apprentissage ne constitue pas une garantie de réussite en soi. Les conditions de socialisation au sein des entreprises et la nature de la relation qui se construira par la suite avec le maître d'apprentissage peuvent contribuer à remettre en question un projet professionnel très bien préparé ou au contraire à faire naître le désir d'accéder à un métier chez des apprentis qui ont souvent choisi leur entreprise par hasard uniquement parce qu'elle embauchait. Ainsi, la sécurisation des parcours des élèves de DIMA impose un accompagnement global de l'apprenti et de son maître d'apprentissage, sur le long terme, qui se doit de tenir compte tout autant des conditions d'accueil et de formation au sein des entreprises que des particularités des jeunes concernés.
- 77 En définitive, s'il est possible d'observer des phénomènes d'autoélimination ou encore de rationalisation d'une orientation imposée chez les collégiens de DIMA, leur orientation, quel que soit le sens qu'ils lui accordent, doit davantage être envisagée comme un fait de socialisation dans lequel le rapport à l'institution scolaire et la dynamique identitaire à l'adolescence joue un rôle fondamental. La domination sociale et scolaire dont fait l'objet l'enseignement professionnel en France invite à reposer la question des rapports entre déterminisme et subjectivité. La personnalisation n'est pas la rationalisation. Quels que soient les déterminismes qui pèsent sur sa trajectoire, le sujet en développement est sans aucun doute objet d'une normalisation, mais cela ne peut se faire sans qu'il soit aussi le producteur de ses propres normes, jusqu'à en inventer de nouvelles.

- 78 Même lorsque le sujet choisit d'adhérer aux normes et valeurs de son groupe d'appartenance et donne sens à son orientation en fonction des représentations qui caractérisent son milieu familial ou qui dominent dans le champ scolaire, il reste acteur de son orientation. En témoigne la diversité des profils observés dans cette étude. La construction du sens de l'orientation et des formes de rejet ou d'adhésion à la filière de formation relève d'un processus « d'invention » dans la mesure où la socialisation n'est pas à comprendre comme une adaptation aux institutions, mais plutôt comme une ouverture à autrui et une tentative pour dépasser les conformismes et les contradictions (Malrieu, 2003).

Conclusion

- 79 Les résultats relatifs à l'étude empirique présentée dans cette contribution apparaissent très conformes aux travaux portant sur l'orientation d'autres catégories d'élèves (lycéens professionnels, apprentis) de la formation professionnelle initiale. La majorité des préapprentis ont une représentation positive de leur filière. Ils ont le sentiment d'avoir participé à la décision et adhèrent fortement à leur orientation. Pourtant, le rôle majeur joué par le sens de l'expérience scolaire et le rapport à l'apprendre dans la construction de formes diversifiées d'adhésion au dispositif montre la nécessité de tenir compte dans l'analyse du sens de l'orientation à l'adolescence de l'histoire de vie et du processus de personnalisation qui sous-tend la dynamique identitaire de chacun. Le sens de l'orientation ne peut être uniquement envisagé en fonction des caractéristiques du contexte d'orientation (hiérarchie des filières...) ou encore d'un avenir à construire. Sans doute, l'utilisation d'un questionnaire dans le cadre de cette étude constitue une limite qui ne permet pas d'approcher véritablement la complexité de la dynamique qui structure l'interaction entre les deux versants de la socialisation que sont les processus d'acculturation et de personnalisation (Malrieu & Malrieu, 1973). Elle aura permis néanmoins de montrer l'intérêt d'adopter une perspective diachronique où le passé compte en définitive davantage que la projection vers le futur. Elle souligne aussi les limites de l'injonction au projet qui continue à structurer les pratiques d'orientation dans le champ scolaire pour davantage tenir compte de l'importance des processus d'intersignification existant entre les composantes du rapport au savoir. Il serait sans aucun doute intéressant de prolonger cette étude en rencontrant dans le cadre d'entretiens biographiques plusieurs préapprentis représentatifs de chacun des profils à la fois pour valider leur pertinence sur un plan plus qualitatif mais aussi pour explorer davantage l'interstructuration des dimensions sociales et subjectives qui pèsent sur les choix d'orientation. Dans ce cadre, il conviendrait de prendre davantage en considération la question de la diversité des milieux de vie et plus particulièrement celle du rapport au travail de ces jeunes collégiens. En ouvrant sur un autre contexte que la seule sphère scolaire, une enquête plus qualitative permettrait de mettre davantage en relief les processus qui contribuent à ce que certains élèves considèrent leur orientation vers la formation professionnelle autrement que comme une relégation. Dans un contexte où l'école se tourne de plus en plus vers la sphère productive, ces élèves ont déjà construit un rapport au travail et à la culture ouvrière susceptible de contribuer à créer les conditions d'une valorisation d'une identité de métier. Elle serait intéressante à explorer dans le cadre de leur accompagnement à l'orientation afin que l'enseignement professionnel devienne, malgré sa place dévalorisée dans notre système éducatif et sous certaines conditions,

un contexte de scolarisation source de développement et d'émancipation pour les publics qu'il accueille.

BIBLIOGRAPHIE

- Bonnery, S., & Martin, E. (2002). *Les classes-relais. Un dispositif pour les élèves en rupture avec l'école*. Paris : ESF.
- Caille, J.-P. (2007). Perception du système éducatif et projet d'avenir des enfants d'immigrés. *Éducation & Formations*, 74, 117-142.
- Capdevielle-Mougnibas, V., & Courtinat-Camps, A. (2013). *Préparer un certificat d'aptitude professionnelle en 2011*. In G. Brucy, F. Maillard & G. Moreau (éd.), *Le CAP, un diplôme du peuple*. 1911-2011 (pp. 281-295). Rennes : Presses Universitaires.
- Capdevielle-Mougnibas, V., Prêteur, Y., & Favreau, C. (2013). Lutter contre les sorties du système éducatif sans qualification : mythes et réalités de la formation professionnelle initiale de niveau V. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 42(1).
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Colin.
- Di Fabio, A., & Palazzeschi, L. (2008). Indécision vocationnelle et intelligence émotionnelle. Quelques données empiriques sur un échantillon d'apprentis italiens. *Pratiques psychologiques*, 14, 213-222.
- Dumora, B., & Lannegrand-Willems, L. (1999). Le processus de rationalisation en psychologie de l'orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 28(1), 3-29.
- Dumora, B. (2004). La formation des intentions d'avenir à l'adolescence. *Psychologie du travail et des organisations*, 10(3), 249-262.
- Duru-Bellat, M. (1994). La « découverte » de la variable sexe et ses implications théoriques dans la sociologie de l'éducation française contemporaine. *Nouvelles questions féministes*, 15(1), 35-68.
- Evrard, Y, Pras, B., & Roux, E. (2003). *Market : études et recherches en marketing*. Paris : Dunod.
- 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), 253-268.
- Franquet, A., Friant, N., & Demeuse, M. (2010). (S')orienter dans l'enseignement secondaire technique et professionnel en Communauté française de Belgique : la part du choix. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 39(4).
- Jacques, M.-H. (2013). La transition vers l'apprentissage. Choisir le CAP par apprentissage à la fin de la troisième. *Éducation et Formation*, e-298-03, 1-16.

- Kergoat, P. (2006). De l'indocilité au travail d'une fraction des jeunes populaires. Les apprentis et la culture ouvrière. *Sociologie du travail*, 48, 545-560.
- Kergoat, P. (2014). *Entre élaboration et transmission (en situation de travail). Quand le genre bouscule les résistances*. In V. Cohen & J. Calderon (éd.), *La résistance, usage et enjeux d'une catégorie d'analyse* (pp. 381-393). Paris : Éditions Septentrions.
- Kinnear, P., & Gray, C. (2005). *SPSS facile appliqué à la psychologie et aux sciences sociales : maîtriser le traitement de données*. Bruxelles : De Boeck.
- Laterrasse, C., & Brossais, E. (2006). *Du rapport au savoir*. In J. Beillerot. & N. Mosconi. (éd.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp. 381-393). Paris : Dunod.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale des contenus. Méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- De Léonardis, M., Capdevielle-Mougnibas, V., & Prêteur, Y. (2006). Sens de l'orientation vers l'apprentissage chez les apprentis de niveau V : entre expérience scolaire et rapport à l'avenir, *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 35(1), 5-27.
- Malrieu, P., & Malrieu, S. (1973). *La socialisation*. In H. Gratiot-Alphandéry & R. Zazzo (éd.), *Traité de psychologie de l'enfant*, vol. 5 (pp. 10-234). Paris : Presses Universitaires de France.
- Malrieu, P., Baubion-Broye, A., & Hajjar, V. (1991). *Le rôle des œuvres dans la socialisation de l'enfant et de l'adolescent*. In H. Malewska-Peyre & P. Tap (éd.), *La socialisation de l'enfance et l'adolescence* (pp. 163-191). Paris : Presses Universitaires de France.
- Malrieu, P. (2003). *La construction du sens dans les dires autobiographiques*. Toulouse : Érès.
- Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. Paris : La Découverte.
- MEN-DEP (2013). *Repères et références statistiques sur l'enseignement, la formation et la recherche*. Paris : La Documentation française.
- Moreau, G. (2008). « L'apprentissage, une singulière métamorphose », *Formation-emploi*, 101, 119-133.
- Palheta, U. (2011). Le collège divise. Appartenance de classe, trajectoires scolaires et enseignement professionnel. *Sociologie*, 4(2), 363-386.
- Palheta, U. (2012). *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Périer, P. (2008). La scolarité inachevée. Sortie de collège et expérience subjective du pré-apprentissage. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 37(2), 241-265.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Saporta, G. (1990). *Probabilités, analyse des données et statistique*. Paris : Technip.
- Zamora, P. (2012). Le développement de l'apprentissage : une réponse à l'échec scolaire ? *Regards croisés sur l'économie*, 12(2), 85-97.

NOTES

1. . La région Midi-Pyrénées compte 610 préapprentis inscrits en CFA ou lycée professionnel, hors enseignement agricole (DEPP-MEN, 2013, p. 167).

RÉSUMÉS

Cet article appréhende le sens que les élèves orientés vers le Dispositif d'Initiation aux Métiers de l'Alternance (DIMA) accordent à leur orientation. À partir d'une étude extensive par questionnaire réalisée auprès de 285 collégiens, les résultats montrent que l'entrée en DIMA est étroitement dépendante de la réussite scolaire et de l'origine sociale. Elle suscite une forte adhésion très conforme aux objectifs institutionnels qui s'étaye sur des dynamiques identitaires hétérogènes liées, non pas uniquement à son utilité pour la préparation et la mise en œuvre d'un projet professionnel, mais bien davantage au rapport à l'apprendre et à la diversité des formes de l'expérience scolaire antérieures.

This article deals with the meaning that middle school students oriented toward the work-based learning program (DIMA) give to their orientation. From an extensive study based on a questionnaire realised among 285 middle school students, the results show that entry into "DIMA" is closely related to their academic achievement and social background. It shows a strong compliance with institutional objectives based on heterogeneous identity dynamics, related not only to its usefulness in preparing and implementing a professional project, but much more to their relation to learning and to the diversity of their prior educational experience.

INDEX

Keywords : Orientation, work-based learning program (Dispositif d'Initiation aux Métiers de l'Alternance), professional projects, meaning of educational experience, relation to learning

Mots-clés : orientation, Dispositif d'Initiation aux Métiers de l'Alternance, projet professionnel, sens de l'expérience scolaire, rapport à l'apprendre

AUTEURS

VINCENT BOUZIGNAC

est Doctorant, Laboratoire Psychologie du développement et processus de socialisation (EA 1697).
Thèmes de recherche : rapport au savoir, socialisation et orientation à l'adolescence, pré-apprentissage. Contact : Maison de la Recherche, Université de Toulouse 2 Jean Jaurès, 5 allées Antonio Machado, 31058 Toulouse. Courriel : vincent.bouznignac@univ-tlse2.fr

VALÉRIE CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS

est Maître de conférences de psychologie du développement, Laboratoire Psychologie du développement et processus de socialisation (EA 1697). Thèmes de recherche : rapport au savoir, socialisation à l'adolescence, conditions de réussite et construction des parcours de formation au sein de la formation professionnelle. Contact : Maison de la Recherche, Université de Toulouse 2 Jean Jaurès, 5 allées Antonio Machado, 31058 Toulouse. Courriel : capdevie@univ-tlse2.fr

MYRIAM DE LÉONARDIS

est Professeur de psychologie du développement, Laboratoire Psychologie du développement et processus de socialisation (EA 1697). Thèmes de recherche : éducation familiale et scolaire, expérience scolaire, construction identitaire à l'adolescence. Contact : Maison de la Recherche,

Université de Toulouse 2 Jean Jaurès, 5 allées Antonio Machado, 31058 Toulouse. Courriel :
leonard@univ-tlse2.fr