Enseignement professionnel et classes populaires : comment s'orientent les élèves « orientés »

*Vocational education and working-class students: What subjects do students
choose to specialise in after they were streamed?*

*Enseñanza profesional y clases populares: cómo se orientan los alumnos
“orientados”*

*Berufsschule und untere Volksschichten: wie orientieren sich die „orientierten“
Schüler?*

Ugo Palheta

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3052>

DOI : 10.4000/rfp.3052

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2011

Pagination : 59-72

ISBN : 978-2-84788-320-6

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Ugo Palheta, « Enseignement professionnel et classes populaires : comment s'orientent les élèves « orientés » », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 175 | avril-juin 2011, mis en ligne le 15 juin 2015, consulté le 09 septembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3052> ; DOI : 10.4000/rfp.3052

Enseignement professionnel et classes populaires : comment s'orientent les élèves « orientés »

Ugo Palheta

Cet article se propose de poser la question des choix d'orientation effectués en fin de 3^e par les jeunes d'origine populaire s'orientant vers l'enseignement professionnel. Ce type d'orientation étant très majoritairement le fait d'élèves ayant connu des difficultés d'apprentissage plus ou moins précoces et profondes, ces jeunes sont souvent considérés comme « orientés » et réduits à l'état de « malgré-nous » de la poursuite d'études. Or, en laissant entendre que ces jeunes sont écrasés par des logiques scolaires implacables, on méconnaît le sens qu'une fraction non négligeable d'entre eux assigne à leur orientation, et l'on ferme avant même de l'avoir ouverte la discussion autour de la manière dont est appréhendée, en milieu populaire, la procédure d'orientation. Au contraire, on cherchera ici à étudier comment s'orientent, dans le champ scolaire et plus précisément dans l'espace des filières professionnelles, les jeunes d'origine populaire présumés « orientés ».

Mots-clés (TESE) : formation et enseignement professionnels, milieu défavorisé, orientation, attitude envers l'école, choix de la formation.

INTRODUCTION

Parent pauvre du système d'enseignement et de la sociologie de l'éducation (Moreau, 2008), l'enseignement professionnel n'est que rarement décrit et interprété du point de vue des jeunes qui fréquentent cet ordre d'enseignement essentiellement populaire et, lorsqu'il l'est, c'est généralement sous le signe homogénéisant de la relégation subie ou du sentiment d'échec. En effet le point de vue « dominocentriste » souvent porté sur les classes populaires (Grignon & Passeron, 1989) ne se manifeste pas seulement dans une attention uniquement préoccupée de manques ou de déficits. Il s'exprime également dans

une certaine propension du regard sociologique à ne discerner que de l'homogène dans les pratiques et les représentations populaires, ce que pointe Grignon lorsqu'il évoque « l'illusion tenace de l'homogénéité des classes et des cultures populaires » (Grignon & Passeron, 1989, p. 53). Le sens et la valeur que les membres des classes dominées assignent à leur existence paraissent alors à tel point déterminés par l'expérience de la domination sociale qu'ils se ramèneraient à un « sentiment d'indignité » ou de « honte sociale » (Bourdieu, 1979). Il serait ainsi vain de chercher à décrire une variété potentielle dans la manière dont ils aménagent leurs conditions de vie, interprètent les contextes dans lesquels ils sont voués à agir,

et élaborent des tactiques adaptées à ces contextes et ajustées aussi bien aux ressources qu'aux normes de leur milieu social. Pour le cas qui nous intéresse ici, celui de l'enseignement professionnel, cela revient à ramener la diversité des rapports à ces formations à la monotonie d'une infériorité scolaire incorporée, c'est-à-dire à maintenir la description dans « le purgatoire d'une sociologie négative de la privation » (Passeron, 2006, p. 393).

Un article déjà ancien de Binon et Cœuvrard (1988), fondé sur une enquête par questionnaire réalisée en 1984 et 1985 auprès d'élèves de 1^{re} année de CAP (certificat d'aptitudes professionnelles) et de BEP (brevet d'études professionnelles), avait montré – sans minimiser les sentiments d'exclusion ou les phénomènes de rejet – que « les élèves de LP [lycée professionnel] dans leur majorité ne considèrent pas le LP comme une sorte de relégation déguisée et sans espoir, mais manifestent un intérêt réaliste pour la voie dans laquelle ils sont engagés, bref semblent beaucoup moins “mal dans leur peau” qu'on ne le dit communément, ou du moins acceptent les conséquences de leur cheminement scolaire » (Binon & Cœuvrard, 1988, p. 25). Les auteures avaient tenté non seulement de construire une typologie des attitudes devant la formation professionnelle, mais de mettre au jour les facteurs scolaires, sociaux et économiques conduisant à valoriser, rejeter ou se satisfaire de l'orientation vers une filière professionnelle. Il nous semble pourtant que, en se privant du concept d'habitus, les auteures de cette étude ne parvenaient pas à faire toucher du doigt le lien entre le rapport à l'orientation professionnelle et l'ensemble des attitudes des élèves à l'égard des études, du travail et de l'avenir.

Si on a montré ailleurs qu'en fin de 3^e, à caractéristiques scolaires contrôlées, les jeunes d'origine populaire persistent à s'orienter, plus souvent que les jeunes issus des classes intermédiaires et privilégiées, vers l'enseignement professionnel (Palheta, 2011), on voudrait ici étudier le sens attribué par les jeunes eux-mêmes à leur trajectoire, le rapport qu'ils entretiennent avec la formation professionnelle et les formes d'« illusio¹ » qui en dérivent. Les modalités et l'intensité de leur investissement doivent en effet être pensées au croisement des structures (sociales et scolaires) et des habitus (de classe, de fraction de classe, de genre). Pour cela, on s'appuiera sur plusieurs enquêtes ethnographiques menées entre 2005 et 2008 dans des établissements d'enseignement professionnel (LP et CFA, centre de formation d'apprentis), enquêtes qui nous ont permis de réaliser

environ 150 entretiens auprès de jeunes préparant des diplômes de niveau V et IV dans diverses spécialités professionnelles, en cherchant à saisir leurs trajectoires et aspirations, au croisement de la socialisation familiale et de leur carrière scolaire. Ces entretiens se sont inscrits, du moins pour la plupart d'entre eux, dans le cadre d'enquêtes de plusieurs mois, au cours desquelles nous avons suivi un nombre restreint de classes d'un établissement². On se propose d'analyser dans un premier temps quatre « cas » distincts (Passeron & Revel, 2005), qui permettent chacun à leur façon de décrire les tensions que doivent affronter les jeunes, généralement issus des classes populaires, dans l'enseignement professionnel, et différentes manières de donner sens à leur orientation vers cet ordre d'enseignement dominé. À travers chaque cas, il ne s'agira pas de présenter un individu représentatif d'une réalité plus vaste, mais d'analyser des logiques qui sont à l'œuvre chez bien d'autres individus, quoique sous des formes spécifiques et dans des contextes toujours singuliers. À partir de cette description, on proposera ensuite un cadre théorique permettant de poser le problème délicat de l'orientation vers les filières professionnelles et de penser les choix³ que les jeunes appartenant aux classes populaires sont amenés à opérer dans un système d'enseignement massifié.

LE CHOIX DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL : SORTIR DE L'ÉCOLE OU S'EN SORTIR PAR L'ÉCOLE ?

À l'évidence, le choix de ces « cas » s'avère en partie arbitraire dans la mesure où il est toujours malaisé d'explicitier les principes qui ont présidé à la sélection de tel discours plutôt que de tel autre. Le critère principal qui a retenu notre choix tient non pas dans le caractère « représentatif » de ces « cas » (Beaud & Weber, 1997, p. 205), mais dans leur capacité à faire toucher du doigt des configurations sociales ou, pour le dire autrement, à permettre des « descriptions denses » (Geertz, 1998) de systèmes de relations impliquant le travail des institutions (essentiellement l'école et les familles). Ceci n'est donc pas une typologie, puisqu'il s'agira de construire des « portraits de configuration », pour reprendre l'expression de Bernard Lahire (sans malheureusement disposer d'un matériau aussi riche que l'auteur des *Tableaux de familles*⁴). Ils viseront pour l'essentiel à saisir la logique de choix d'orientation qui relèvent non d'un raisonnement logique ou d'un calcul d'utilité, mais

d'une rationalité pratique indissociable des dispositions acquises tout au long d'une trajectoire. D'où l'attention portée dans ces portraits aux données relatives au passé scolaire des jeunes et à leurs conditions de socialisation.

Le choix du BEP comme diplôme d'attente

Interrogé en mai 2008 lors d'une enquête dans un lycée polyvalent parisien, Michaël (père : ouvrier qualifié dans le bâtiment ; mère : gardienne) fait partie de ces jeunes qui se sont sentis floués dès les premières semaines de cours, lorsqu'ils ont compris de quoi était faite la filière MPMI (métiers de la production mécanique informatisée). Il est vrai qu'en fin de 3^e, il ne savait pas quoi faire (« J'pensais pas en fait »). Interrogé sur son orientation, il invoque son goût pour les ordinateurs, que la principale de son collège s'est empressée de convertir en choix d'orientation en lui conseillant la filière MPMI. Du moins est-ce ainsi que Michaël relate cette procédure d'orientation, à propos de laquelle il précise : « Au collège, ils nous racontent bien des salades, [...] et nous, on les gobe. »

Mais pour comprendre de manière adéquate ce rapport désabusé à l'orientation, il faut saisir à la fois la carrière scolaire de Michaël, son rapport à l'école et ses conditions de socialisation, aussi bien dans le cadre familial que dans celui du quartier populaire de Paris, où il habite avec ses deux parents issus de l'immigration portugaise. Comme un grand nombre d'élèves de l'enseignement professionnel, c'est sur le collège que Michaël fait peser la responsabilité de sa démotivation scolaire. Il incrimine ainsi ses professeurs de 6^e, considérant qu'ils lui ont fait miroiter un passage en 5^e pour ensuite le contraindre à redoubler : « J'ai eu les nerfs, voilà ! J'ai pleuré de rage, j'ai cogné sur les murs, voilà. J'trouvais cette décision injuste en gros. Et c'est à ce moment-là que ça m'a démotivé et que j'étais énervé contre les gens, contre les profs tout ça. » Car il ne fait pas mystère de ses mauvaises relations avec la plupart des enseignants : « Mon problème, c'est que j'encaisse pas trop bien l'autorité. Celle des profs j'encaisse pas, j'sais pas, j'aime pas. Mes parents j'les respecte y a pas de soucis, mais l'autorité des profs, j'sais pas : ils ont pas à m'dire c'que j'ai à faire. » Il est difficile de ne pas voir dans cette opposition spontanée à l'autorité pédagogique, que Michaël ne parvient d'ailleurs pas à s'expliquer lui-même, l'expression d'une distance à la culture scolaire propre aux milieux populaires (Willis, 2011). Si cette distance n'est évidemment pas irré-

ductible, les difficultés d'apprentissage rencontrées, mais peut-être plus encore certains événements relevant de la *carrière scolaire* (tels qu'un redoublement vécu comme une injustice), sont susceptibles de la renforcer jusqu'à la muer en opposition, faisant d'une fraction des élèves d'origine populaire des irréconciliables.

À la manière d'Ahmed (cf. *infra*), avec qui il partage les codes de la « culture de cité » (Lepoutre, 1997), Michaël insiste par ailleurs sur le difficile passage du collège au lycée, qui sonne comme un arrachement. Le collège est ainsi associé à « l'ambiance », aux « conneries » et en quelque sorte au « joyeux bordel », alors que le lycée professionnel symbolise à la fois les regrets rétrospectifs et les soucis anticipés. M'expliquant pourquoi il veut repasser son brevet des collèges (possibilité donnée aux élèves de BEP à la fin de leur 1^{re} année), il affirme : « Au collège on fout la merde et maintenant on s'dit qu'au lycée, voilà quoi, on voit notre parcours, on s'dit "Merde j'ai fait quoi ? Au lieu d'être en BEP, j'aurais pu être en général, quelque chose comme ça pour avancer plus loin". [...] On voyait pas les choses où elles étaient, on sait qu'on était une bande de gamins en train de foutre la merde dans le collège et c'est tout. »

L'orientation en fin de 3^e représente ce moment où l'histoire scolaire s'accélère, amenant à s'interroger sur un espace des possibles qui s'évanouit. Et ce d'autant plus que, croyant s'orienter vers une formation en informatique, Michaël découvre avec ses autres camarades (« Tout le monde, on a été déçu ») que c'est à une formation industrielle d'usinage qu'il s'est destiné malgré lui pour les deux prochaines années. Le port de la blouse et des chaussures de sécurité vient matérialiser ce qui est vécu comme une relégation, dans la mesure où il est difficile (voire impossible) pour les jeunes en question de se représenter comme choix, c'est-à-dire comme manifestation d'une liberté, une orientation contredisant à ce point leurs aspirations. Encore faut-il préciser que ces aspirations sont pour l'essentiel négatives, ce que signalent les vœux d'orientation de Michaël : « Mon 2^e vœu sinon, c'était architecte d'intérieur [l'intitulé exact est « technique de l'architecture et de l'habitat »], c'était en bas à côté. Après c'était j'crois un BEP vente ou secrétariat, le truc qu'est en bas, là. Et bon ils m'ont pris ici, donc voilà. » On aperçoit ici combien le choix d'orientation est dépendant, non simplement de considérations expressives ou instrumentales, mais de l'offre locale : Michaël sélectionne en effet des formations au moins autant du fait de la proximité géographique des établissements qui les

proposent qu'au regard de leurs débouchés ou parce qu'elles correspondraient à ses « goûts ». Plus encore, ce que Michaël semble avoir choisi tient dans la possibilité, apparemment offerte par le BEP, de repousser l'heure des choix professionnels. Ainsi n'a-t-il pas songé à entrer en apprentissage et, s'il déplore son orientation vers la filière MPMI, il maintient son choix du lycée professionnel et du BEP. À l'apprentissage, il fait le reproche d'enfermer précocement dans un métier déterminé (« Quand on dit on va faire un CFA, c'est en gros tu vas faire ça plus tard. Et j'me suis fait "bah non", j' préfère faire un BEP »). Cette volonté de faire « de bonnes études » (plutôt que « directement gagner de l'argent » comme les apprentis) s'enracine dans la condition socioprofessionnelle de son père et dans le jugement brutal que celui-ci porte sur les études : « Mon père il m'disait surtout ça : "Toi ton avenir tu dois le tracer, alors que le mien il est déjà tracé. À c't'heure-ci tu travailles mal, ce sera ton problème c'est toi qui seras mal orienté, si tu travailles bien tu seras bien orienté. Si tu travailles mal tu vas travailler dur pour gagner de l'argent, normal ; si tu travailles bien tu feras presque rien et tu seras bien payé. Maintenant à toi de choisir". »

Le BEP permet de maintenir l'espoir d'une sortie de la condition ouvrière, alors même que la procédure d'orientation en fin de 3^e le rend brusquement hypothétique. Quoique diplôme professionnel, il est ici clairement posé en alternative à l'entrée dans le monde du travail et au choix d'un métier, une partie des jeunes le transformant en diplôme d'attente⁵ (Charlot, 1999, p. 211-225). Tout se passe donc comme si les formations de niveau BEP, et sans doute à présent les baccalauréats professionnels en 3 ans, avaient pour fonction objective de permettre aux jeunes « tentés » par la voie générale de faire en douceur le deuil de leurs aspirations scolaires et de rompre avec la vie de collégien décrite plus haut. On voit ainsi Michaël se refuser à « faire des rêves, parce que [...] ça sert à rien qu'on s'mette des choses dans la tête pour pas y accéder après ». Voulant ne pas se raconter d'histoire, Michaël adopte l'attitude inverse, consistant à vivre au jour le jour (« Là à c't'heure-ci j'suis là, j'vais pas penser au futur »), et le plus grand flou règne dans son esprit quant à l'avenir, même proche. Cette attitude ne s'oppose qu'apparemment à celle consistant à « faire des rêves », puisqu'elles résultent toutes deux d'une même difficulté – liée aux conditions d'existence et de socialisation – à poser le futur comme un ensemble de possibles, accessibles par des moyens rationnels (Bourdieu, 1963). Ainsi se réfugie-t-il dans l'idée simple qu'il « faudra travailler,

c'est tout. C'est la seule clé de la réussite, le travail ». Ces propos font clairement écho à un résultat classique de la sociologie anglo-saxonne des jeunes d'origine populaire (Willis, 2011 ; MacLeod, 1995), montrant que l'orientation vers un métier ne relève pas, au moins dans certaines fractions de la classe ouvrière, du « libre choix », que celui-ci se présente sous la forme d'un calcul rationnel ou sur le mode personneliste de la vocation.

Le « goût » du travail manuel

Le cas d'Adrien (père : chef d'équipe dans une entreprise de maçonnerie ; mère : au foyer), interrogé en mars 2007 dans le cadre d'une enquête portant sur un CFA spécialisé dans les métiers du bâtiment, permet d'analyser certaines des logiques qui président à une orientation vers ces filières et de rendre compte de quelques traits saillants de l'expérience de la formation professionnelle dans ce secteur d'activité. C'est dans les filières du BTP, et particulièrement parmi les apprentis, qu'on retrouve les jeunes ayant connu les parcours scolaires les plus chaotiques et dont la « valeur scolaire » est la plus faible. Apprenti en 2^e année de CAP, Adrien ne déroge pas à cette tendance, statistiquement constatée (Palheta, 2010, 2012), et les propos qu'il tient en entretien vont nous permettre de décrire plus précisément l'articulation concrète entre ce type de passé scolaire et l'orientation vers un apprentissage dans les métiers du bâtiment.

La première dimension qui retient l'attention sociologique réside dans la capacité manifestée par Adrien à mettre à distance ce passé scolaire en niant tout intérêt aux études et en faisant la promotion de valeurs inverses de celles consacrées par l'institution scolaire. Ainsi peut-il affirmer, dès l'amorce de l'entretien et comme une manière de défi, ne regretter en rien son parcours scolaire et son orientation vers les filières professionnelles (« D'façon j'ai pas de regrets »). De même, interrogé sur la possibilité de continuer en 2^{de} générale, Adrien part d'un grand rire et précise : « Ah nan pas du tout ! Pour moi c'était impossible. [...] Déjà j'avais pas les notes. Et j'avais pas la tête à ça de rester assis sur une chaise, à rester fixé sur des notes. » On retrouve ici à l'œuvre cette « culture anti-école » (*counter-school culture*) décrite par Willis (2011) ou MacLeod (1995) et propre aux fractions de la classe ouvrière les plus distantes de la culture scolaire et, plus largement, de l'univers culturel des classes intermédiaires.

Le passage à l'école primaire et au collège s'identifie ainsi pour Adrien, au moins rétrospectivement, comme l'histoire de rapports plus ou moins conflictuels avec les enseignants et de « conneries » assumées d'autant plus facilement que le spectre des sanctions s'est éloigné. Adrien évoque ainsi tour à tour ce professeur de CE2 « qu'aimait pas [sa] tête et celle de [son] frère » et qui « [les] accrochait au portemanteau » puis, plus tard, lorsqu'il était collégien, ce matin où, ayant rempli une bouteille d'eau avec du porto, il l'a « finie sur le chemin » parce qu'il avait « envie de rigoler » et s'est retrouvé à tituber en plein cours (« J'suis rentré dans une armoire »). Cette anecdote racontée d'un air goguenard illustre la distance radicale qui s'est peu à peu instaurée entre Adrien et l'institution scolaire, à tel point qu'un certain nombre d'enseignants préféraient divertir son attention : « J'cherchais même pas à comprendre de toute façon. Ça m'intéressait pas. Mais ils cherchaient pas à m'aider. [...] On m'a déjà même donné des livres sur des quads et tout. En espagnol, la prof elle m'a sorti un livre, pour pas que je parle. »

Plus généralement, lorsqu'il s'agit d'expliquer son orientation, les propos d'Adrien montrent très clairement que, dans les jeunesse populaires, s'opposent ceux qui comme lui voient leur salut dans une sortie précoce de l'école et ceux qui espèrent « s'en sortir par l'école » (sans pour autant que les seconds adoptent toujours des comportements radicalement différents des premiers en salle de classe⁶) : « J'en pouvais plus, j'voulais vraiment m'casser. [...] C'était tout le temps assis sur une chaise, avoir mal au cul à la fin de la journée. » Le choix d'un apprentissage en maçonnerie prend donc ses racines dans un refus des activités proprement scolaires, mais également dans la volonté d'apprendre un métier dont Adrien connaissait déjà les contours, pour avoir déjà « fait de la maçonnerie à la maison » avec son père et son frère. Mais interrogé sur les raisons du choix de ce métier, il invoque surtout le fait que « c'était manuel et physique », contrairement aux métiers de bouche (boulangerie-pâtisserie) qu'il avait envisagés un temps et dont il dit : « Ça m'a pas plu. [...] C'est pas les horaires, parce que même si on s'lève tôt le matin, après on est libre toute l'après-midi c'est nickel. Mais j'sais pas, c'est pas assez physique, j'ai pas aimé. T'es sur ton fourneau à faire tes gâteaux, et dès que tu peux te lécher le doigt, tu t'lèches le doigt, et après tu deviens gros. Quand j'les voyais là-bas avec la panse qu'ils avaient. » Ainsi deux logiques sont au principe de son choix : le refus de poursuivre dans un cadre scolaire, y compris en lycée professionnel (possibilité qu'il n'a semble-t-il jamais eue en tête) ; et

le goût pour les activités manuelles, physiques. Ainsi s'opère le renversement du stigmate attaché au travail dit « manuel » et, quand je lui demande naïvement ce qui lui semble le plus « facile », du travail scolaire ou du travail en entreprise, sa réponse marque explicitement cette inversion des valeurs :

- « Toi tu dirais que le monde du travail, c'est plus dur ou plus facile que le monde de l'école ?
- Ça dépend. Pour quelqu'un qu'aime être physique, c'est plus facile.
- Donc pour toi c'est plus facile...
- Ouais.
- Ça veut dire quoi « plus facile » ?
- Bah c'est être dedans. Ça se voit. On va pas envoyer quelqu'un qui pense plus à son stylo qu'à la truelle. J'préfère rester toute la journée avec ma truelle que toute la journée avec un stylo ».

De même, parlant de son père, Adrien prend soin de préciser qu'il a refusé de devenir contremaître dans son entreprise, « parce qu'il veut pas rester assis dans une voiture, toute la journée au téléphone ». L'expérience de la formation professionnelle vient donc ici renforcer une disposition acquise au sein du milieu familial, plus précisément au contact du père, et ainsi favoriser la transmission de ce principe de vision du monde proprement ouvrier (Hoggart, 1970 ; Willis, 2011), qui fonde sur la division entre « eux » (les « intellos ») et « nous » (les « manuels ») les représentations de l'univers scolaire et du monde du travail.

L'espoir des études longues

Avec Ahmed (père : maçon à la retraite ; mère : au foyer), que j'ai interrogé en octobre 2007, il ne m'a pas été difficile de comprendre ce qui allait être au cœur de notre entretien : son amertume face à une orientation vers l'enseignement professionnel, son refus du travail industriel et sa volonté d'aller « le plus loin possible » dans les études. À ma première question, l'invitant à porter un regard rétrospectif sur son parcours scolaire, sa réponse fuse : « Ouais, [j]regrette de pas être allé en général. [...] J'aurais pu y aller mais bon... J'ai commencé à chuter en 6^e. » Invité à revenir sur cette chute, Ahmed incrimine pour l'essentiel son redoublement en 6^e. Considérant avoir été trompé par ses professeurs qui lui avaient dit qu'il passerait en 5^e, il fait de ce « retard » pris dès l'entrée au collège l'origine de ses déboires postérieurs, parce que « quand t'as redoublé, c'est fini ». Mais il ne décrit pas seulement son découragement et sa volonté déçue d'« aller en général ». Comme pour nombre de lycéens professionnels ou d'apprentis

qu'on a pu interroger, le collège c'est aussi pour lui « les conneries » et même « une ambiance phénoménale », parce que « le quartier entier, il était là ». Ahmed habite en effet un des quartiers réputés « chauds » de son agglomération (de taille moyenne) et valorise fortement cet ancrage local qui fonctionne comme un appui émotionnel d'autant plus important que, contrairement à l'école primaire, « au collège, on commence à s'occuper de son avenir ». Présente on l'a vu chez Michaël, cette angoisse revient à plusieurs reprises au cours de l'entretien et devient encore plus sensible lorsqu'est évoqué le lycée : « Au lycée, c'est soit tu travailles, soit t'es à la rue, donc c'est l'avenir qui se joue là. »

Au moment de s'orienter en fin de 3^e, Ahmed sait que son niveau ne lui permet pas de prétendre à une 2^{de} générale (« J'avais abandonné ») et il n'envisage pas sérieusement un redoublement, rebuté par le fait qu'il aurait en ce cas « deux ans de retard » et anticipant les difficultés à venir : « J'me suis dit, moi j'ai redoublé une fois, j'ai un an de retard, c'est beaucoup ! J' préfère redoubler que si j'ai pas mon diplôme, [plutôt] que de redoubler bêtement. » Ses amis du quartier lui conseille d'opter pour une formation industrielle, le BEP MSMA (maintenance des systèmes mécaniques automatisés) : « Ils m'ont dit : "C'est bien y a plein de débouchés". » Mais l'univers usinier, associé au travail « manuel » et à la saleté, a pour lui un caractère intrinsèquement repoussant : « Tout c'qu'est maintenance, t'es obligé de travailler à l'usine. Ah j'me vois pas travailler à l'usine moi, faire des pièces et tout ! [...] T'as une blouse, des chaussures de sécurité, les lunettes, et tu dois faire des pièces. [...] Et puis franchement j'aimerais bien travailler dans un bureau, au moins au chaud. Dans une banque ou n'importe quoi. C'est beaucoup mieux que de porter les parpaings. » Les propos tenus sur ce point apparaissent ainsi symptomatiques du rapport que nombre de garçons, notamment issus de l'immigration maghrébine et subsaharienne, entretiennent avec les filières et les métiers industriels, et plus largement avec la condition sociale de leur père⁷ (Palheta, 2010, 2012).

Malgré un stage dans un magasin en 3^e, il ne souhaite pas s'orienter vers une formation en vente comme une partie de ses amis. Outre la nécessité de rester debout toute la journée, il considère que, quelle que soit la qualification acquise dans ce secteur, « tu finis vendeur ». De même la possibilité d'entrer en apprentissage est récusée violemment par Ahmed parce qu'elle s'adresse à ceux qui « ont la dalle d'argent », qui se montrent incapables de différer leurs

besoins financiers pour pouvoir obtenir de meilleurs revenus « plus tard ». S'il évoque très positivement la mécanique automobile, qui permet selon lui d'être « à l'aise » grâce au travail au noir que l'on peut effectuer auprès de voisins ou amis, c'est pourtant vers la comptabilité qu'il se tourne, suivant ainsi le chemin emprunté quelques années plus tôt par une de ses sœurs. Ahmed est en effet le plus jeune d'une fratrie nombreuse, puisqu'il a cinq sœurs (qui sont aide-soignante, secrétaire, comptable, employée de banque et étudiante en BTS) et deux frères (l'un informaticien et l'autre ouvrier d'usine). Si Ahmed choisit donc la comptabilité, c'est pour l'essentiel parce qu'elle lui permet de sauvegarder l'espoir des études longues et d'un métier s'accomplissant « dans un bureau ». Sa foi scolaire ne s'enracine en effet ni dans des résultats qui le placeraient au-dessus de ses camarades de BEP, ni dans un goût particulier pour les matières générales mais, essentiellement, dans le refus du travail dit « manuel » et des emplois d'exécution. C'est sans doute du fait de ce « malentendu » (Bautier, Charlot & Rochex, 2000, p. 183), parce qu'il ne s'est jamais vraiment pris au jeu scolaire, qu'Ahmed a les plus grandes difficultés à faire correspondre un travail scolaire régulier à cette volonté d'ascension sociale qui a motivé son choix de la comptabilité⁸. Et s'il confesse ainsi ne guère travailler chez lui et faire souvent ses devoirs dans le bus, il maintient paradoxalement son désir de parvenir jusqu'au BTS (« C'est le minimum »).

L'orientation comme « vocation »

Un peu à la manière des apprentis en mécanique automobile, qui décrivent leur propre expérience dans des termes proches, c'est généralement dans le registre du « rêve » ou de la « vocation » que les apprentis et apprenties en coiffure racontent leur choix d'orientation et de formation. On se propose ici d'étudier le parcours et les aspirations de Lucie, apprentie en 2^{de} année de CAP et interrogée en juin 2008 (père : chauffeur livreur ; mère : ouvrière qualifiée), afin de montrer dans quelles conditions peut s'opérer la transformation d'une trajectoire discontinuée en un destin conçu comme le produit d'une « vocation professionnelle ». Cette forme d'« illusion biographique », qui fait de l'existence « un tout, un ensemble cohérent et orienté » (Bourdieu, 1986, p. 69), est en effet démentie par la succession chaotique des expériences vécues et des positions occupées par un même individu au cours de son existence, ce qui impose la description non simplement

de ces expériences et de ces positions, mais de l'espace dans lequel se meut l'individu en question.

Invitée à revenir sur son parcours scolaire, Lucie insiste sur les difficultés posées par sa scolarité dans le privé, dont le choix avait été fait par ses parents en primaire pour des raisons de commodité géographique, et au collège pour éviter un établissement souffrant d'une mauvaise réputation : « En primaire ça s'est bien passé, mais après, le collège, le privé, c'était pas vraiment pour moi, parce que c'est qui se passait là-bas, c'est que les professeurs étaient pour ceux qu'étaient assez intellectuels, et qu'étaient assez avec un bon niveau social, donc assez riches. Ils étaient plus avantagés que nous. Donc ça se passait mal, parce que nous, ils venaient pas nous aider s'ils voyaient qu'on était en difficulté. Ils voyaient que les meilleurs. Pour eux c'étaient les meilleurs, les meilleurs. » En accord avec ses parents, elle décide finalement d'intégrer un collège public pour sa deuxième 4^e, mais ne fera pas de 3^e. En effet, malgré de bonnes notes et l'impression que les enseignants prennent la peine de lui « faire comprendre » et de l'aider, Lucie supporte mal le fait d'avoir deux ans de plus que ses camarades. Elle demande à faire un stage en fin de 4^e, « parce que pour moi, la coiffure ça a toujours été mon rêve, j'adorais ». Le collège acceptant, elle passe quelques semaines dans un salon qui propose de la recruter l'année suivante comme apprentie. Dans la suite de l'entretien, ce passé scolaire vécu et raconté douloureusement passera rapidement au second plan, à mesure que l'on abordera l'orientation professionnelle vers la coiffure. Comme on l'a dit plus haut, cette orientation est narrée sur le mode essentialiste et personnaliste de la « vocation ». Quand je lui demande depuis quand elle envisage d'apprendre ce métier, Lucie trace ainsi une ligne continue allant de son enfance à la procédure d'orientation : « Depuis toute petite j'aimais bien toucher les cheveux, faire des coiffures, et puis j'aimais bien, quoi. C'est dans ça que j'avais m'orienter. [...] Depuis la primaire, j'me souviens, j'coiffais mes copines. »

Cette linéarité imaginaire ne va pas sans quelques réticences familiales, ses parents ne voyant pas forcément d'un très bon œil une sortie du système d'enseignement standard et voulant s'assurer qu'il ne s'agit pas là d'une lubie dont l'abandon laisserait leur fille sans « rien en main » (l'image du métier qu'on a « dans les mains » revient fréquemment dans les propos des parents appartenant aux classes populaires) : « Mes parents, ils voulaient que j'sois sûre, parce que j'avais pas le brevet et ils avaient peur que

ça m'plaise pas et que j'veuille arrêter comme beaucoup de gens en plein milieu de l'année [...] Là, je sais que ça me plaît, que j'suis intéressée. Enfin pour moi c'est comme quelqu'un qui va aimer conduire des camions, bah pour lui c'est un rêve. Comme moi c'est un rêve, la coiffure⁹. » On peut faire ici l'hypothèse que, si l'orientation est vécue et acceptée comme produit d'un désir irrépressible, et ennoblie sous la forme du « rêve » ou de la « passion », c'est que les compétences (notamment corporelles) auxquelles l'activité semble faire appel sont sexuellement qualifiées. Ce choix serait ainsi le produit d'une attirance d'autant moins résistible et d'autant plus « spontanée » qu'elle prolonge les stéréotypes de sexe en s'inscrivant dans le périmètre des activités traditionnellement réservées ou assignées aux femmes¹⁰ (Mosconi, 1994 ; Kergoat, 2004). Reste que, lorsque la question d'une éventuelle 2^{de} générale est abordée, Lucie ne nie pas y avoir songé : « Au début si, parce qu'en fait j'avais le maximum de connaissances, de diplômes ou de trucs comme ça. Mais bon vu qu'au collège, ça m'a tellement dégoûtée, après j'avais plus rien faire. » On aperçoit ici combien l'expérience du collège, évoquée plus haut, apparaît déterminante quant à l'orientation précoce vers un apprentissage en coiffure.

L'idéalisation rétrospective n'engendre pas pour autant chez elle une idéalisation de sa situation présente. Ainsi nous fait-elle part des difficultés rencontrées en entreprise avec ses employeurs (un couple en l'occurrence), affirmant notamment : « Mon patron a failli me taper. » Comme dans le discours d'une partie des apprentis du bâtiment, on voit ainsi se mêler le goût pour un métier, dont l'ancienneté s'avère sans doute en partie fantasmée, et la critique des conditions de travail et de formation imposées aux apprentis et apprenties. De même, Lucie décrit en détail les « engueulades » avec son patron et l'intervention parentale qui a permis que les relations entre elle et lui reprennent un cours « normal ». Cette intervention s'inscrit dans la forte préoccupation scolaire et professionnelle que ses parents (et notamment sa mère) semblent avoir toujours montrée, ne serait-ce qu'à travers l'initiative d'une scolarisation dans le privé. Plus encore, l'ambition professionnelle dont Lucie témoigne s'inscrit dans une dynamique de mobilité sociale déjà engagée par ses parents. Ces derniers avaient en effet décidé, quelques années auparavant, de quitter la cité où ils habitaient, en raison de problèmes (voitures brûlées, drogue, prostitution, risque de mauvaises fréquentations) sur lesquels elle s'épanche longuement.

D'après elle, ses parents insistent d'ailleurs fortement sur l'impératif pour Lucie de poursuivre sa formation après l'obtention du CAP. Elle prévoit ainsi de continuer son cursus professionnel *via* une mention complémentaire en un an, et de l'achever par un bac professionnel en deux ans. Plus encore, elle affirme vouloir à terme ouvrir son propre salon, « pour pas être dirigée », mais aussi pour « pas être en manque d'argent, pas qu'on se dise : "Ce mois-ci, j'avais finir avec des pâtes". » L'entretien s'achève ainsi sur une véritable profession de foi : « Essayer de tout faire pour avoir une bonne situation, pour plus tard. [...] Pour pas habiter dans un quartier où on va être embêté tous les 3-4 matins... Dans un petit endroit sympa, et puis avoir c'que j'veux, pas me priver. » Cette définition essentiellement négative de la « bonne vie » montre que la nécessité matérielle n'est jamais très loin, qu'elle persiste à hanter le rapport à l'existence et à l'avenir des classes populaires. Mais elle signale également un rapport positif et actif à l'emploi¹¹, qui contraste fortement avec les « stratégies de compromis » évoquées par Marie Duru-Bellat (1991) à propos des filles, entre choix professionnels et exigences anticipées de la vie familiale.

PENSER LES CHOIX SCOLAIRES DES DOMINÉS

On ne peut selon nous rendre pleinement compte des cas évoqués plus haut sans introduire l'hypothèse d'une homologation entre l'espace des filières professionnelles et l'espace des *habitus populaires*, distincts et distinctifs, qui se manifestent dans le rapport qu'ont les jeunes des classes dominées aux études, à la formation professionnelle, au travail, à la condition sociale des parents et à l'avenir. Au risque de simplifier, on pourrait dire ainsi qu'un apprentissage en maçonnerie s'oppose à la préparation d'un BEP en comptabilité comme s'opposent les fils d'ouvriers issus de milieu rural ou semi-rural aux fils d'ouvriers habitant les cités, de même que les filières industrielles s'opposent aux formations tertiaires, comme les garçons de milieu populaire s'opposent aux filles de milieu populaire. Il s'agit bien là d'une simplification, car les classes populaires – de même que l'enseignement professionnel – sont structurées par une variété de principes, différenciées selon plusieurs facteurs. Les filières professionnelles composent ainsi un espace qui n'est pas moins structuré que l'espace des grandes écoles (pour ne prendre que cet exemple), proposant diverses manières de s'accommoder – ou de ne pas s'accommoder – de son orien-

tation vers l'enseignement professionnel. Or, en s'interdisant de décrire cette variété au nom de la commune domination dont les filières professionnelles sont l'objet, la sociologie ne peut que manquer ces petits écarts qui font de grandes différences au sein du public de ces filières.

Ainsi on constate que, si 37 % des jeunes issus de communes rurales et qui ont fréquenté les filières professionnelles l'ont fait en apprentissage (plutôt qu'en passant par le lycée professionnel), c'est le cas de seulement 22 % des jeunes issus des villes de plus de 200 000 habitants et 18 % des jeunes habitant Paris¹². On remarquera également que, parmi les jeunes originaires du Maghreb et d'Afrique subsaharienne, qui représentent tout de même 12 % du public de l'enseignement professionnel, seulement 13 % d'entre eux ont suivi une formation professionnelle en alternance (plutôt qu'une formation sous statut scolaire), contre 30 % des jeunes dont le père est né en France. De même, là où les jeunes dont le père est lui-même titulaire d'un diplôme professionnel (CAP ou BEP) sont 34 % à avoir préparé un CAP (35 % pour ceux dont le père n'a aucun diplôme), cette proportion ne s'établit qu'à 22 % pour les élèves dont le père dispose d'un baccalauréat ou d'un diplôme d'enseignement supérieur. Pour ce qui est des spécialités professionnelles, on observe que les filières des soins aux personnes jouent le rôle de formation refuge pour les filles issues des classes intermédiaires et privilégiées (elles représentent 43 % du public de ces formations, contre seulement 26 % dans les filières du secrétariat et 16 % dans les formations de services à la collectivité), alors que cette fonction est impartie, chez les garçons, aux filières tertiaires (la comptabilité par exemple), dont le public est composé à 39 % de jeunes issus des classes intermédiaires et privilégiées (alors que ces derniers représentent seulement 27 % du public des formations dans le BTP). Ces quelques exemples de différenciation fine du public des filières de l'enseignement professionnel nous renvoient à une cartographie sociologique que nous ne pouvons ici qu'esquisser (pour plus de détails, voir Palheta, 2010, 2012), mais dont on a essayé de montrer plus haut qu'elle prenait corps dans des dispositions différenciées et s'incarnait dans des tactiques et des formes variées d'investissement (au sens large que Bourdieu donne à ce terme, c'est-à-dire au sens d'« *illusio* », voir Bourdieu, 1997).

Entre la poursuite d'études (ou le salaire de l'apprenti, ou le contenu des formations) et les « intérêts » reconnus comme tels par les individus s'inter-

posent des schèmes de perception et d'appréciation qui les font apparaître comme plus ou moins coûteux et avantageux. Ainsi les coûts d'une poursuite d'études apparaissent pour les uns (tel Adrien) comme foncièrement supérieurs aux bénéfices qu'ils pourraient en tirer et, pour d'autres (tel Michaël), comme un passage obligé pour « faire quelque chose dans la vie ». De même, le salaire (au demeurant réduit) touché par les apprentis est considéré par certains comme un argument irréfutable justifiant une entrée précoce dans le monde du travail et, par d'autres (tel Ahmed), comme le signe d'une exclusion anticipée de l'univers scolaire et de ce qu'il promet. Enfin le contenu des métiers dits « manuels » (qu'il s'agisse de la maçonnerie ou de la coiffure, pour ne prendre que ces exemples évoqués plus haut) apparaît aux uns comme un moyen de se libérer de l'ennui scolaire, voire comme une fierté ou une « passion » et, aux autres, comme un motif de stigmatisation. En d'autres termes, les intérêts matériels et symboliques à choisir telle formation plutôt que telle autre (l'apprentissage plutôt que le lycée professionnel, un CAP plutôt qu'un BEP, le bâtiment plutôt que la comptabilité) sont médiatisés par des habitus et ne peuvent dès lors être saisis indépendamment des conditions de leur perception par des individus socialisés dans des contextes et selon des modalités déterminés. Ainsi, malgré la domination symbolique et matérielle dont l'enseignement professionnel est l'objet, les choix opérés entre les formations qui composent cet ordre d'enseignement trouvent leurs conditions de possibilité moins dans l'intériorisation par les jeunes de la légitimité de cette domination ou dans une contrainte, matérielle ou morale, qui s'exercerait sur eux du dehors (par exemple la menace du chômage), que dans une homologie entre l'espace des habitus populaires et l'espace des filières professionnelles. Ce n'est donc pas par l'assujettissement des aspirations individuelles que cet ordre d'enseignement contribue à la reproduction des rapports de classe et de genre, mais en s'appuyant sur les divers *ethos* de fractions de classe et d'habitus de genre qui structurent et différencient le public des filières professionnelles, comme ils structurent et différencient les classes populaires elles-mêmes.

C'est donc dans les termes d'une « économie politique élargie », pour reprendre l'expression proposée par Hirschman (1986), que l'on entend ici poser et penser la question de la rencontre entre une demande et une offre de formation. En dessinant un espace de choix pertinents pour les individus (ou les familles) et en faisant apparaître l'orientation comme une décision libre, l'homologie évoquée plus haut est en effet

au principe des *affinités électives* qui se nouent entre publics, filières et emplois potentiels, permettant à l'enseignement professionnel de satisfaire (y compris, parfois, de manière illusoire et souvent imparfaitement) les aspirations et les attentes diverses des jeunes qui s'orientent ou sont orientés vers ces filières. Il n'est pas possible ici de décrire de manière exhaustive l'espace des formations professionnelles tel qu'il est perçu et investi par les jeunes, mais on a essayé de faire toucher du doigt les différences et distinctions qui font sens à leurs yeux, ainsi que les tensions spécifiques auxquelles ils sont affrontés. En effet ces affinités n'opèrent pas de manière mécanique : dans le processus de *qualification* de la main-d'œuvre d'exécution dont le système productif a besoin et de *socialisation* aux rôles subalternes que les jeunes orientés vers les filières professionnelles sont amenés à jouer, on observe nombre de situations dans lesquelles la formation professionnelle ou, pour être plus précis, le travail pédagogique qu'on se propose d'accomplir dans le cadre de cette formation, ne correspond ni aux attentes ni aux dispositions des jeunes qui s'y engagent.

Selon le degré de conformité entre ces dispositions acquises et les « manières d'agir, de penser et de sentir » (Durkheim, 1999) que l'on se propose de transmettre dans le cadre de la formation « choisie », l'orientation vers l'enseignement professionnel pourra ainsi être vécue comme relégation prématurée ou libération tardive, élimination ou émancipation, « voie de garage » ou dernière chance. Les tensions et contradictions auxquelles les jeunes sont confrontés varient par ailleurs d'une filière à l'autre. Là où les élèves préparant un diplôme en comptabilité, tel Ahmed, tendent à choisir une formation qui sauvegarde l'espoir des études longues mais les maintient sous la domination (et dans l'ombre) des filières générales, les apprentis du bâtiment, comme Adrien, affirment majoritairement leur goût du travail manuel et de la « vie de chantier » (ou d'atelier), tout en regrettant les conditions de travail auxquelles leur statut d'apprenti peut fréquemment les contraindre. Si les apprenties en coiffure, dont le cas de Lucie décrit plus haut fournit un exemple, vivent souvent leur orientation sur le mode de la passion ou du « rêve », avant de déchanter parfois devant les difficultés rencontrées sur le marché de l'emploi (du moins pour celles qui s'arrêtent au niveau CAP) ou la dureté physique du métier, les élèves de la filière MPMI, comme Michaël, condamnent une formation qui les voue au travail en usine, sans pour autant parvenir à se donner des objectifs alternatifs et crédibles. Quant aux lycéens engagés dans une forma-

tion en prothèse dentaire ou en horlogerie, étudiés par ailleurs (Palheta, 2010, 2012), s'ils partagent avec les apprentis du bâtiment une forme de « culture de métier » et une critique du formalisme scolaire, ils sont amenés à s'en distinguer pour ne pas être « contaminés » par le stigmatisme global attaché à l'enseignement professionnel et au travail dit « manuel ».

Ainsi peut-on faire apparaître le dilemme auquel sont confrontés les élèves, le plus souvent issus des classes populaires, dont le niveau scolaire s'avère faible ou moyen au sortir du collège : ou renoncer à l'idéal scolaire des études longues et aux rôles sociaux qui lui sont associés en s'engageant dans des formations parfois « payantes » en termes d'emplois, mais menant vers des fonctions d'exécution et des métiers symboliquement disqualifiés (par exemple les formations de niveau CAP dans les métiers du BTP) ; ou continuer à jouer le jeu scolaire, mais sur une arrière-scène du système d'enseignement et dans l'ombre des filières générales, ce qui permet de maintenir – quoique de manière imparfaite – une identité sociale dépendante des verdicts scolaires, mais ce qui n'offre que des perspectives d'emploi minces et mal définies (par exemple les formations en secrétariat de niveau BEP). Encore faut-il préciser qu'il s'agit là d'un dilemme « sur le papier » : n'apparaissant que rarement comme tel aux élèves de l'enseignement professionnel et à leurs familles, il est le plus souvent surmonté dans l'évidence d'un rapport aux études, au travail et à l'avenir, rendant naturellement certaines formations plus acceptables et plus dignes que d'autres. Dans bien des cas, les formes de « culture anti-école » (Willis, 2011) ou le refus de la condition ouvrière (Beaud & Pialoux, 2004) fournissent ainsi une justification spontanée à des choix d'orientation et de formation qui ne découlent pas seulement d'une nécessité économique (trouver un emploi, « faire sa vie », etc.), mais également d'une nécessité symbolique : s'éloigner aussi peu que possible « des habitudes et des goûts contractés dans le milieu d'origine » (Grignon & Passeron, 1989, p. 124).

Quelle signification peut-on dès lors accorder aux choix d'orientation et aux récits au moyen desquels les jeunes donnent (ou refusent) sens et valeur à la formation professionnelle dans laquelle ils sont engagés ? Il nous semble fécond de travailler cette question en partant du concept de « stratégie » tel qu'il fonctionne dans le système théorique élaboré par Bourdieu, c'est-à-dire entendu comme « l'instrument d'une rupture avec le point de vue objectiviste et avec l'action sans agent que suppose le structura-

lisme », et dans la mesure où « on peut refuser de voir dans la stratégie le produit d'un programme inconscient sans en faire le produit d'un calcul conscient et rationnel » (Bourdieu, 1987, p. 79). Selon l'historien Alain Dewerpe (1996), « de ce programme du ni-ni – ni raison calculatrice, ni déterminations mécaniques de la nécessité économique, ni stratégie consciente, ni détermination automatique – découle le fait que la stratégie de Pierre Bourdieu est un concept en creux, une notion en suspens, comme sur le fil du rasoir ». Or « cette tension entre deux enfers théoriques [...] signale une ligne problématique qui n'a pas épuisé ses effets de savoir » (Dewerpe, 1996). Chez Bourdieu, les stratégies mises en œuvre par les individus ou les groupes n'apparaissent pas comme le produit d'une intention stratégique, c'est-à-dire comme orientés consciemment vers des fins, mais se ramènent à des pratiques « objectivement organisées comme des stratégies » (Bourdieu, 1980, p. 103-104), produites au croisement d'un habitus, d'un capital (défini par son volume et sa structure) et d'un état donné du champ. Ces stratégies constituent ainsi autant de coups ajustés à la situation et aux ressources de l'agent, produits de manière spontanée et en quelque sorte automatique. Si l'on adopte ce parti pris conceptuel, un problème surgit d'emblée : n'y a-t-il pas un défi théorique à parler de « stratégies » à propos d'individus et de groupes qui sont, pour une partie d'entre eux au moins, dépourvus de capital (même conçu au sens large) ? Bourdieu précise en effet, à propos des stratégies matrimoniales, qu'elles s'intègrent à « l'ensemble des stratégies de reproduction biologique, culturelle et sociale que tout groupe met en œuvre pour transmettre à la génération suivante, maintenus ou augmentés, les pouvoirs et les privilèges hérités » (Bourdieu, 1987, p. 80, nous soulignons). Ainsi, lorsque dépossédés (absolument ou relativement) de capital économique, culturel, social et/ou symbolique, les agents n'ont guère de pouvoirs et de privilèges à maintenir et à transmettre, doit-on considérer qu'ils n'opèrent, à l'école et ailleurs, que des « choix de nécessité » (Bourdieu, 1979), correspondant plus ou moins étroitement à un « sens pratique » d'autant plus impérieux qu'il n'apparaît pas comme produit de l'obéissance à une règle ? Ou bien doit-on se résigner à renvoyer à l'arbitraire des goûts personnels ou au hasard des opportunités ce qu'il semble impropre de penser en termes de « stratégies de reproduction » ?

Si la sociologie des dominés n'est pas vouée à de tels renoncements, elle doit cependant ajuster ses instruments et questionnements théoriques à un objet et à des populations pour lesquels les notions

de « capital » et de « stratégie » sont d'un usage moins évident. En l'occurrence, il nous semble ici que l'usage du concept de « tactique », développé par Michel de Certeau (1980), peut s'avérer fécond¹³. Le propre des dominés, notamment dans le système de formation, consisterait à jouer sur le terrain et selon les règles de « l'adversaire » et à « profiter des occasions » pour tenter, malgré tout, de tirer quelque avantage de leur situation. Ainsi, et contrairement aux classes intermédiaires et privilégiées qui peuvent élaborer des stratégies de long terme impliquant le passage par l'enseignement privé, le contournement de la carte scolaire ou même le déménagement (Gombert, 2008 ; van Zanten, 2009), les classes populaires sont amenées à mettre en œuvre des tactiques au « coup par coup », s'appuyant notamment sur des réseaux familiaux et de voisinage peu étendus, mais dont l'action peut parfois s'avérer efficace (sur la démonétisation de ce que Retière a nommé un « capital d'autochtonie », voir Renahy, 2010).

CONCLUSION

Si les membres des classes dominées opèrent donc des choix dans le système d'enseignement, ceux-ci ne sauraient être simplement décrits comme un calcul rationnel, une optimisation sous contrainte ni, au contraire, comme le produit mécanique d'une inflexible nécessité économique. Ce que laisse en chemin, ou que minimise, le matérialisme vulgaire des théoriciens du choix rationnel, c'est que les « coûts » et les « avantages » (matériels et symboliques), mais aussi les tactiques qui sont susceptibles de les produire, sont structurés socialement et n'apparaissent pas de manière univoque aux agents (Bourdieu, 1979, p. 544-545). Ces derniers ont

en effet des perceptions différentes de leur intérêt selon l'habitus qui les caractérise, c'est-à-dire selon l'ensemble des apprentissages – intentionnels ou non, formalisés ou implicites, électifs ou contraints – qui les ont façonnés¹⁴. Si l'habitus de classe, de fraction de classe, de genre ou de classe d'âge agit effectivement, c'est donc en orientant la perception que les familles populaires ont du spectre des possibles, dans une situation de choix dont elles n'ont choisi ni les termes ni les conditions¹⁵. Plus précisément, tout se passe comme si les habitus venaient pondérer, en acte mais aussi dans les discours rétrospectifs, les coûts et les avantages associés aux choix que les familles sont amenées à opérer. De même ces dispositions modulent-elles la perception qu'ont les individus des ressources dont ils disposent et du degré auquel ces dernières leur permettent d'envisager tel ou tel avenir possible.

Dans l'orientation vers l'enseignement professionnel, et dans les choix opérés par les jeunes d'origine populaire entre les diverses formations qui le composent, se manifeste ainsi une maîtrise pratique du jeu scolaire et social. En tant que sens intériorisé des limites et du souhaitable, cette maîtrise permet à chaque élève de circonscrire le champ des possibles, et dérive au moins autant des normes socio-culturelles caractéristiques de leur milieu familial et social que de leurs « capitaux » disponibles (économique, culturel et social) et de l'offre de formation s'imposant à eux. Prendre au sérieux l'idée de l'enseignement professionnel comme espace différencié et structuré revient ainsi à souligner l'emprise des habitus sur les choix d'orientation et à saisir la variété des principes qui structurent et différencient les classes populaires elles-mêmes.

Ugo Palheta

ugo.palheta@univ-poitiers.fr
Université de Poitiers, GRESCO

NOTES

- 1 L'« illusio » désigne chez Bourdieu l'« adhésion immédiate à la nécessité d'un champ », qui a « d'autant moins de chances d'apparaître à la conscience qu'elle est mise en quelque sorte à l'abri de la discussion : au titre de croyance fondamentale dans la valeur des enjeux de la discussion et dans les présupposés inscrits dans le fait même de discuter, elle est la condition indiscutée de la discussion » (Bourdieu, 1997, p. 122).
- 2 Nous avons pris le parti d'élaborer un guide d'entretien assez précis permettant d'interroger les jeunes sur leur expérience, non pas selon un protocole standardisé proche des enquêtes par questionnaire, mais en respectant un itinéraire allant de questions sur leur passé scolaire à d'autres portant sur leur appréhension de l'avenir, en passant par des questions sur la procédure d'orientation en fin de 3^e, l'arrivée au lycée, les relations avec les enseignants, le travail et les exigences scolaires, les périodes passées en entreprise, la famille et les loisirs.

- 3 Le terme de choix doit ici être pris avec des pincettes sociologiques, qui justifieraient éventuellement d'utiliser les guillemets. Il implique en effet souvent – dans son usage courant – d'endosser une philosophie de l'action qui méconnaît les conditions de possibilité, matérielles ou symboliques, des choix, ainsi que les facteurs socioculturels qui pèsent sur ceux-ci. C'est justement l'objet de cet article que d'interroger la logique des choix d'orientation tels qu'ils sont effectués en milieu populaire.
- 4 Comme le précise Lahire, ces « écritures de configurations singulières [...] ne sont pas isolées les unes des autres pour au moins deux raisons : d'une part, elles mettent en œuvre les mêmes orientations interprétatives et, d'autre part, chaque écriture de portrait a joué un rôle dans l'écriture de tous les autres portraits » (Lahire, 1995, p. 60).

- 5 Cela démontre au passage la difficulté à interpréter les choix d'orientation dans l'enseignement professionnel, dans la mesure où l'on ne sait jamais *a priori* ce qui, dans ces choix, a été effectivement choisi : le mode de formation (apprentissage ou lycée professionnel), le type de diplôme (CAP ou BEP) ou la spécialité professionnelle.
- 6 La situation semble en effet s'être complexifiée depuis les travaux de Willis et la délimitation entre « gars » et « fayots » semble être devenue plus floue, dans la mesure où des jeunes ayant des comportements apparaissant aux enseignants comme anti-scolaires peuvent tout à fait avoir, par ailleurs, des aspirations scolaires ambitieuses, et même attendre leur salut de l'école.
- 7 Il y aurait à s'interroger sur la spécificité de ce rapport, qui doit sans doute beaucoup au type de position occupée par leurs pères dans l'industrie, beaucoup plus souvent ouvriers spécialisés qu'ouvriers qualifiés, licenciés les premiers lors des vagues successives de licenciement et moins souvent promus aux postes de l'encadrement intermédiaire (comme chefs d'équipe ou contremaîtres par exemple). Dans cette mesure, la condition ouvrière dont les pères issus de l'immigration postcoloniale ont fait l'expérience n'est pas identique à la condition ouvrière telle que l'ont connue et vécue les pères des jeunes « autochtones », et il n'est guère étonnant qu'elle n'apparaisse guère valorisante aux yeux de leurs enfants.
- 8 Dans cette fraction du public de l'enseignement professionnel, généralement urbaine et souvent issue de l'immigration postcoloniale, le refus du travail manuel fait directement écho à la volonté d'ascension sociale, ce qu'un jeune de la filière MPMI résume très bien en opposant le travail sur les machines au fait d'être « en costard » : « C'est pas mon truc en fait, les machines. J' préfère être classe. C'est pas pour la frime, c'est juste que j'aime bien ça. J'me sens bien en costard. Disons que quand j'suis en blouse j'aime pas, j'me reconnais pas. Les chaussures de sécurité. J'me reconnais pas dans cette blouse. »
- 9 On notera que, pour justifier ce « rêve », elle recourt au métier de routier, hautement sexué lui aussi mais réservé aux hommes. J'apprendrai d'ailleurs dans la suite de l'entretien que le copain de Lucie est lui-même routier (comme le père de Lucie d'ailleurs) : « Lui sa passion, c'est les camions. Lui, il a fait tout pour pouvoir en conduire. Il a 19 ans, il a tous ses permis. »
- 10 C'est dans la mesure où les définitions du masculin et du féminin sont profondément incorporées que l'orientation vers des formations hautement polarisées sexuellement peut être conçue et vécue comme vocation, c'est-à-dire, au sens de Bourdieu, comme « adhésion anticipée au destin objectif » (Bourdieu, 1979, p. 123).
- 11 Cette absence de référence à la vie familiale future et aux compromis que celle-ci imposerait illustre la tendance à la dissocation entre féminité et maternité, bien mise en évidence par Armelle Testenoire (2006, p. 91).
- 12 Les chiffres livrés ici sont issus de l'exploitation secondaire des enquêtes longitudinales réalisées à intervalle régulier par les services statistiques du ministère de l'Éducation nationale. Ces enquêtes permettent de suivre un panel d'élèves entrés en 6^e une même année, ici en 1995. Les données mobilisées dans cet article reflètent donc l'état de l'enseignement professionnel au début des années deux mille.
- 13 Étudiant les arts du « faire avec » qui « demeurent hétérogènes aux systèmes où [ils] s'infiltrent », celui-ci distinguait les « tactiques » des « stratégies » pour définir les premières de la manière suivante : « J'appelle tactique l'action calculée que détermine l'absence d'un propre. [...] La tactique n'a pour lieu que celui de l'autre. Aussi doit-elle jouer avec le terrain qui lui est imposé tel que l'organise la loi d'une force étrangère. Elle n'a pas le moyen de se tenir en elle-même, à distance, dans une position de retrait, de prévision et de rassemblement de soi [...]. Elle n'a donc pas la possibilité de se donner un projet global ni de totaliser l'adversaire dans un espace distinct, visible et objectivable. Elle fait du coup par coup. Elle profite des "occasions" et en dépend, sans base où stocker les bénéfices, augmenter un propre et prévoir des sorties. » (Certeau, 1980, p. 86-87)
- 14 On trouve ici une des limites de ce travail qui, en tant qu'il interroge en quelque sorte « après la bataille » les jeunes sur leur orientation, ne peut guère saisir l'habitus que dans ses manifestations et non dans sa genèse. Il importerait donc de proposer une sociologie de la socialisation en milieu populaire qui mettrait au premier plan les facteurs de différenciation internes aux classes populaires, à la manière de ce qu'avait proposé il y a déjà une quinzaine d'années Bernard Lahire (1995).
- 15 On rejoint ici l'argumentation d'Ann Swidler, pour laquelle les stratégies d'action sont des « produits culturels » (Swidler, 1986, p. 284). Elle fait d'ailleurs explicitement le lien entre sa démarche et la construction du concept de « stratégie » chez Bourdieu.

BIBLIOGRAPHIE

- BAUTIER É., CHARLOT B. & ROCHEX J.-Y. (2000). « Entre apprentissages et métier d'élève : le rapport au savoir ». In A. van Zanten (dir.), *L'école, l'état des savoirs*. Paris : La Découverte.
- BEAUD S. & PIALOUX M. (2004). *Retour sur la condition ouvrière* [1999]. Paris : Éd. 10/18.
- BEAUD S. & WEBER F. (1997). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.
- BINON J. & ŒUVRARD F. (1988). « Comment devient-on élève de lycée professionnel ? Les attitudes des élèves entrant en 1^{re} année de CAP et de BEP ». *Éducation et formations*, n° 14, p. 16-47.
- BOURDIEU P. (1963). « La société traditionnelle. Attitude à l'égard du temps et conduite économique ». *Sociologie du travail*, vol. 5, n° 1, p. 24-44.
- BOURDIEU P. (1979). *La distinction*. Paris : Éd. de Minuit.
- BOURDIEU P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éd. de Minuit.
- BOURDIEU P. (1986). « L'illusion biographique ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 62-63, p. 69-72.
- BOURDIEU P. (1987). *Choses dites*. Paris : Éd. de Minuit.
- BOURDIEU P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Éd. du Seuil.
- BOURDIEU P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique* [1972]. Paris : Éd. du Seuil.
- CERTEAU M. de (1980). *L'invention du quotidien. Tome 1 : Arts de faire*. Paris : Union générale d'édition.
- CHARLOT B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire*. Paris : Anthropos.
- DEWERPE A. (1996). « La "stratégie" chez Pierre Bourdieu ». *Enquête*, n° 3, p. 191-208. Disponible sur Internet à l'adresse : <<http://enquete.revues.org/document533.html>> (consulté le 6 mai 2011).
- DURKHEIM E. (1999). *Les règles de la méthode sociologique* [1895]. Paris : Flammarion.
- DURU-BELLAT M. (1991). « La raison des filles : choix d'orientation ou stratégies de compromis ? » *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 20, n° 3, p. 257-267.

- GEERTZ C. (1998). « La description dense : vers une théorie interprétative de la culture ». *Enquête*, n° 6, p. 73-105.
- GOMBERT P. (2008). *L'école et ses stratégies. Les pratiques éducatives des nouvelles classes supérieures*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- GRIGNON C. & PASSERON J.-C. (1989). *Le savant et le populaire*. Paris : Éd. du Seuil et Gallimard.
- HIRSCHMAN A. (1986). *Vers une économie politique élargie*. Paris : Éd. de Minuit.
- HOGGART R. (1970). *La culture du pauvre* [1957]. Paris : Éd. de Minuit.
- KERGOAT D. (2004). « Division du travail et rapports sociaux de sexe ». In H. Hirata, F. Laborie, H. Le Doaré & D. Sénotier (coord.), *Dictionnaire critique du féminisme* [2000]. Paris : PUF.
- LAHIRE B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Éd. du Seuil et Gallimard.
- LEPOUTRE D. (1997). *Cœur de banlieue*. Paris : Odile Jacob.
- MacLEOD J. (1995). *Ain't no makin'it. Aspirations and attainment in a low-income neighborhood* [1987]. San Francisco : Westview Press.
- MOREAU G. (2008). « Apprentissage : une singulière métamorphose ». *Formation emploi*, n° 101, p. 119-132.
- MOSCONI N. (1994). *Femmes et savoirs. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris : L'Harmattan.
- PALHETA U. (2010). *L'enseignement professionnel dans l'École massifiée. Fonctions, structure et usages d'un ordre d'enseignement dominé*. Thèse de doctorat, sociologie, Institut d'études politiques de Paris.
- PALHETA U. (2011). « Retour sur le paradoxe de Willis : les destins scolaires des jeunes d'origine populaire dans l'École massifiée » [à paraître]. *Revue Agone*, n° 46.
- PALHETA U. (2012). *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public* [à paraître]. Paris : PUF.
- PASSERON J.-C. (2006). *Le raisonnement sociologique* [1991]. Paris : Albin Michel.
- PASSERON J.-C. & REVEL J. (2005). « Penser par cas. Raisonner à partir des singularités ». In J.-C. Passeron & J. Revel (dir.), *Penser par cas*. Paris : Éd. de l'EHESS, p. 9-44.
- RENAHY N. (2010). *Les gars du coin. Enquête sur une jeunesse rurale* [2005]. Paris : La Découverte.
- SWIDLER A. (1986). « Culture in action: Symbols and strategies ». *American Sociological Review*, vol. 51, n° 2, p. 273-286.
- TESTENOIRE A. (2006). « Les temps de l'insertion : itinéraires de jeunes femmes de milieu populaire ». *Formation emploi*, n° 93, p. 79-93.
- WILLIS P. (2011). *L'école des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers* [1974]. Marseille : Agone.
- ZANTEN A. van (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris : PUF.