

"L'ENVIE DEVANT SOI"
Tania Zittoun

N° 46
Juillet 1996

"L'envie devant soi"
A seize ans, entre ruptures et insertion

Tania Zittoun

Université de Neuchâtel
Département de Psychologie
Espace Louis Agassiz 1
CH-2000 Neuchâtel

L'envie devant soi

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCTION | 5 |
| 1. Prière d'insérer | 5 |
| 2. Pour penser la question de la formation et de l'insertion des adolescents | 5 |
| Adolescence et formation professionnelle | 8 |
| Démarche | 8 |
| 3. L'envie devant soi | 12 |
| I. UNE INSTITUTION ET SES ANCRAGES | 17 |
| 1. <i>Introduction</i> | 17 |
| 2. <i>Perspectives historiques</i> | 17 |
| Origine et genèse | 17 |
| Changements de statuts | 18 |
| Fluctuations économiques | 20 |
| Variations des effectifs | 23 |
| Pratiques pédagogiques en évolution | 24 |
| 3. <i>Les acteurs du secteur de Préapprentissage</i> | 25 |
| Le "coeur" du secteur | 27 |
| Les enseignants | 27 |
| Les élèves du secteur | 28 |
| 4. <i>Objectifs de la formation</i> | 29 |
| Problématique | 32 |
| Difficultés spécifiques des élèves | 32 |
| Idéologie et intentions du secteur | 34 |
| Quelles difficultés pour les enseignants ? | 36 |
| 5. <i>Discussion: éléments pour une réflexion</i> | 38 |
| | 39 |
| II. UN ESPACE POUR NOUER DES LIENS | 43 |
| 1. <i>Cadre et limites</i> | 43 |
| 2. <i>Structure interne et dynamique relationnelle</i> | 43 |
| Un esprit de famille | 48 |
| Régulation | 48 |
| Organisation et réseau relationnel | 49 |
| Communication à l'interne | 50 |
| Interventions concertées | 53 |
| 3. <i>Pour se lier au monde</i> | 55 |
| Renouer avec la famille | 56 |
| Apprendre l'insertion professionnelle | 56 |
| Chercher sa juste place | 57 |
| 4. <i>Bilan</i> | 61 |
| | 62 |

| | |
|---|------------|
| III. OBJETS DE CONNAISSANCES ET SITUATIONS DIDACTIQUES | 65 |
| 1. <i>Matières à penser</i> | 65 |
| 2. <i>Apprendre l'implicite</i> | 66 |
| Le cours de PVP, ou "préparation à la vie professionnelle" | 67 |
| Contenu du cours: transcription simplifiée d'une présentation orale | 68 |
| Explicitation de "savoirs implicites" | 71 |
| Analyse: remobiliser l'élève | 74 |
| 3 <i>Les branches "scolaires"</i> | 77 |
| Objectifs | 77 |
| Matériel pédagogique | 78 |
| Options pédagogiques | 81 |
| Pour illustrer: CTB, ou "connaissances et techniques de bureau" | 85 |
| 4. <i>Climats et travail de classe</i> | 85 |
| Observation en classe | 86 |
| Remous émergents | 87 |
| Du beau fixe à l'orage | 89 |
| Facteurs d'influence | 93 |
| Gestion des différences | 94 |
| 5. <i>Bilan</i> | 94 |
| Sur la notion de "savoir-être" | 94 |
| Quelques évaluations | 95 |
| La question de la motivation | 95 |
| IV. DU RÊVE AU DECLIC..... | 97 |
| 1. <i>Présentation générale</i> | 97 |
| 2. <i>Le point de vue des élèves</i> | 98 |
| L'entrée au secteur | 99 |
| Le préapprentissage: encore une école ? | 101 |
| S'investir: pour quel projet de vie ? | 104 |
| Le préapprentissage comme passerelle vers la vie professionnelle | 108 |
| Identités en question | 110 |
| 3. <i>Bilan: la question de l'implication</i> | 114 |
| V. CONCLUSIONS..... | 117 |
| 1. <i>Perspectives analytiques</i> | 117 |
| Évaluations | 117 |
| Des compétences des formateurs | 120 |
| 2. <i>Perspectives synthétiques</i> | 120 |
| Le fonctionnement du préapprentissage | 120 |
| De quelques processus sous-jacents | 123 |
| 3. <i>Perspectives critiques</i> | 126 |
| 4. <i>Perspectives réflexives</i> | 128 |
| 5. <i>Pour conclure</i> | 130 |
| Orientations bibliographiques: des adolescents, de l'apprentissage | 131 |
| Enquête effectuée auprès des ex-préapprentis | 133 |

INTRODUCTION

Prière d'insérer

On a parfois comparé les adolescents à ces homards en rupture de coquille¹ et d'une fragilité infinie face à la menace mugissante des flots qui les attendent - dure réalité.. Les jeunes qui peuvent suivre des filières scolaires longues bénéficient d'un sursis. Après les fatigues des grandes maturations, ils ont en effet le droit de passer quelques années dans une structure scolaire accueillante, qui dispense des connaissances et offre salles de cours et cafétérias remplis d'amis aussi insouciants ou soucieux qu'eux, tout en leur promettant un minimum de reconnaissance sociale. Quelques années où, alors que déjà plus personne n'ose les tutoyer, ils sont souvent encore logés et blanchis, et peuvent encore se comporter innocemment.

Pour d'autres jeunes, à peine sortis de l'enfance, les perspectives immédiates sont plus inquiétantes: ceux qui sont en échec à la fin de leur scolarité obligatoire sont directement propulsés dans ces flots houleux. A la fois rejetés hors des différentes filières de formation, faute des compétences minimales requises, et par les employeurs, qui exigent souvent précisément les qualifications qui leur ont été refusées, ces jeunes se retrouvent profondément blessés et désarmés. Ils n'en viennent à ne connaître du monde "adulte" qui les attend que son obstiné refus à leur laisser y trouver une place.

Dans les deux cas il semble cependant que les jeunes aient saisi le message catastrophé qu'émettent médias et adultes: la réalité sociale est un combat, le chômage rôde, la catastrophe guette, les ruptures menacent. "L'allongement de la jeunesse", terme dont on use pour désigner le recul du moment où les jeunes deviennent officiellement des "adultes", changement de statut traditionnellement marqué par le triple seuil du premier emploi, du départ du domicile familial et de la fondation d'une relation stable², traduit un brouillage de ses seuils. Outre les changements sociaux qui en sont la cause³, celui-ci semble lié à l'envie et la nécessité des jeunes de faire durer la période d'avant le grand saut, qui permet à nombre d'entre eux tant de consolider leur coquille que de se familiariser avec ce monde à venir. Pour d'autres, la peur d'entrer dans la réalité socio-professionnelle devient paralysante; cette peur pourrait dicter une grande part de la violence qui est alors agie - contre soi, contre le monde. De homard sans coquille, l'on devient scorpion...

Récemment, partout en Europe et aux États-Unis, on a pris conscience de l'ampleur du problème: en l'absence des structures sociales traditionnelles qui s'offraient en alternative aux filière d'études longues, les jeunes qui ne

¹ Voir en particulier Dolto (1989).

² Cf. Cavalli et Galland (1993).

³ Entre autres : allongement des études, peu de débouchés professionnels.. Voir aussi Agora (1996).

correspondent pas aux critères de réussite scolaire voient leurs perspectives d'insertion socio-professionnelle compromises dès les degrés élémentaires. Or, de manière inquiétante, cela les oriente souvent vers l'une ou l'autre forme de marginalisation - simple non insertion, mais aussi délinquance, violence urbaine, paupérisme. Celles-ci sont suffisamment coûteuses socialement pour qu'apparaissent un certain nombre d'initiatives locales et nationales visant à intervenir en amont. Elles essayent d'empêcher les jeunes d'amorcer cette glissade en les réinscrivant dans des réseaux sociaux, en leur transmettant des compétences, en leur permettant de se constituer une meilleure image d'eux-mêmes. Des adultes, des institutions, des formateurs s'offrent comme médiateurs, des espaces physiques, relationnels sont déployés, afin que le jeune puisse, à l'abri, s'y structurer y construire ses instruments de "homard armé" qui lui permettront d'entamer la résistance du monde social et professionnel qui se dérobait à lui, de s'y orienter et y agir de manière plus confiante.

En réalité, les choses sont plus difficiles: si les homards refusent rarement qu'on les aide, les jeunes, fatigués de se savoir "bons à rien" dans des cours où ils sont persuadés de ne rien apprendre, agissent avec leurs formateurs souvent comme ce scorpion qui piqua le crapaud sur le dos duquel il est installé, bien au sec, et qui lui permettait de faire la traversée d'une rivière..

C'est par ce biais que nous proposons une contribution à la problématique de l'insertion sociale et professionnelle de jeunes au sortir de la scolarité obligatoire, connaissant des conditions personnelles souvent difficiles. En particulier, nous avons choisi d'étudier une institution qui parvient avec succès à jouer ce rôle de "passeur". Il est en effet particulièrement important de se donner les moyens de comprendre comment se fait que fonctionne ce préapprentissage. Plus qu'une simple leçon à tirer d'une expérience positive, l'on peut ainsi essayer de mettre à jour, avec un regard psychosociologique, certains des processus par lesquels s'élaborent des compétences sociales, scolaires, professionnelles. Les dynamiques mises en branle dans l'espace de transition créé par les formateurs font alors qu'un "jeune en échec" puisse, d'une part, avoir les moyens de, ou/et accepter de faire confiance en ses propres ressources et au système dans lequel il doit entrer, et d'autre part, devenir aux yeux des acteurs qui gardent l'accès à l'emploi un interlocuteur digne de considération, afin d'accéder à une légitimité sociale.

Le secteur de Préapprentissage⁴ que nous avons étudié offre une formation d'une année à des adolescents et des adolescentes qui, pour des questions d'acquisitions scolaires insuffisantes ou de carences linguistiques, se sont trouvés en difficulté en fin de scolarité obligatoire, sans pouvoir accéder à une formation

⁴Le secteur de Préapprentissage est l'un des quatre secteurs de formation de l'Ecole des Arts et Métiers; les trois autres secteurs sont ceux de l'alimentation, de la construction et celui de la coiffure-esthétique. L'Ecole des Arts et Métiers (EAM) est l'une des huit écoles que regroupe le CPLN, Centre Professionnel du Littoral Neuchâtelois, qui réunit en outre l'Ecole Technique du soir, l'Ecole neuchâteloise d'informatique de gestion, l'Ecole professionnelle commerciale, L'Ecole supérieure de cadres pour l'économie et l'administration, l'Ecole suisse de droguerie, l'Ecole technique et l'Ecole cantonale des métiers de la terre et de la nature.

dite supérieure et sans avoir pu entrer en apprentissage. Cette formation d'un an s'offre comme "passerelle" entre la fin de la scolarité et le monde du travail, le secteur se proposant d'offrir à ces jeunes une "dernière chance" d'obtenir une place d'apprentissage qui corresponde à leurs intérêts, malgré un parcours scolaire marqué par l'échec.

La démarche est double: au niveau cognitif, elle vise à combler les lacunes scolaires trop importantes; à un niveau plus affectif, elle cherche à redonner aux jeunes une confiance en leurs propres capacités. Globalement, il s'agit de permettre aux jeunes de redécouvrir le plaisir de travailler, d'être ce qu'ils sont, en trouvant leur place dans le monde professionnel.

Le travail poursuivi par le secteur de Préapprentissage répond à un important enjeu social, puisqu'il offre une chance à des jeunes plus ou moins promis à la mise à l'écart sociale et professionnelle. Il est important qu'il soit rendu compte d'une entreprise qui remet en question un certain fatalisme de la disqualification scolaire et professionnelle. Aussi, cette recherche se propose-t-elle de montrer comment le travail mené ici se donne les moyens de "sauver" des jeunes de l'échec.

Si la marginalisation professionnelle peut être évitée, l'on peut remettre en question certaines croyances consensuelles au sujet d'un inévitable échec des "ratés" du système scolaire. Comprendre comment, par quels facteurs, les jeunes du secteur parviennent à se donner les moyens d'entreprendre une formation qualifiée dans laquelle ils s'épanouissent, permettrait peut-être de dégager quels éléments nécessaires à un tel épanouissement sont occultés par une certaine idéologie sous-tendant la politique de formation actuelle. Notre contribution s'insère donc dans une réflexion sociale et pédagogique. A un niveau plus psychologique, il s'agira pour nous de comprendre par quels processus, dans un certain contexte social, relationnel, et dans un temps limité, des jeunes en situation difficile, scolairement parlant mais aussi souvent sur les plans familial et social, parviennent à restaurer une image de soi suffisamment bonne et à acquérir les compétences cognitives et sociales suffisantes pour pouvoir commencer une formation professionnelle.

Cette recherche a été menée en 1995 et résulte d'une rencontre d'intérêts. D'un côté, la direction de l'établissement qui abritait le secteur de préapprentissage souhaitait qu'un regard extérieur y soit porté; de l'autre, deux des recherches du Séminaire de Psychologie de Neuchâtel concernant des problématiques liées aux processus d'éducation et de formation en général pouvaient être complétées. Une étude descriptive et compréhensive du secteur de préapprentissage venait éclairer d'une part une recherche sur les répercussions identitaires de l'échec scolaire des adolescents (PERRET-CLERMONT & BELL (1984)) et d'autre part une étude consacrée aux processus de formation professionnelle, menée dans le cadre du FNRS (PNR33) et explorant les processus d'apprentissage et d'élaboration de savoirs techniques et leur statut. Des demandes se sont également levées en cours de recherche: les enseignants et la direction du secteur de Préapprentissage ont exprimé leur souhait d'avoir un regard extérieur sur leur activité.

Par conséquent, on s'est efforcé de répondre à ces différentes attentes - académiques, professionnelle, puisqu'il s'agissait pour la direction d'une

institution de formation d'avoir un rapport sur un de ses secteurs, et plus subjectives et réflexives, où différents acteurs attendaient une sorte de miroir sur leurs propres pratiques professionnelles.

2. Pour penser la question de la formation et de l'insertion des adolescents

2. 1. Adolescence et formation professionnelle

Une recherche sur un secteur de l'éducation suppose un certain nombre de choix théoriques et d'orientations conceptuelles. Pour ce faire, il faut spécifier l'espace dans lequel cette recherche se situe (1), puis éclairer la problématique considérée, celle d'adolescents en formation, par un certain nombre de perspectives théoriques (2). Enfin, il s'agira de se donner les moyens de définir une approche notre objet; nous présenterons ainsi un travail dont la méthodologie nous semble pertinente ici (3)

1. L'espace théorique dans lequel nous nous situons est celui de la psychologie sociale du développement cognitif, dans une perspective interactionniste. Une telle approche étudie le développement en tant que processus, en se centrant sur les interactions qui le rendent possibles. Cela suppose que l'on tienne compte du contexte dans lesquels ont lieu ces échanges humains, en tant qu'il est structuré, en tant qu'il est porteur de significations pour chacun des acteurs concernés, et que cette signification participe au sens des situations, et y est négociée. En outre, ceci suppose qu'on s'intéresse à la nature et aux sens des objets pour un contexte donné (matériels, culturels, idéels, sociaux, affectifs..), autour desquels les acteurs interagissent. Cet espace théorique constitue ici un bagage conceptuel de base (voir par ex. PERRET-CLERMONT (et coll.) (1991), PERRET-CLERMONT, NICOLET (dir.) 1989)).

2. L'objet de notre étude est large et multiforme. Il est le lieu de rencontre de nombreuses problématiques, faisant objet de travaux distinct. Nous nous intéressons à une population d'adolescents, en échec scolaire, souhaitant commencer une formation professionnelle, et qui préparent leur avenir. Beaucoup d'entre eux sont migrants et en situation de pluriculturalisme. Les travaux consacrés à ces problèmes permettent d'aiguiser une sensibilité particulière, tout en fournissant des concepts adéquats. Nous présenterons ici trois domaines de recherche qui nous semblent éclairer plus particulièrement notre objet. D'abord, nous rappellerons quelques caractéristiques propres à la maturation à l'adolescence. Ensuite, nous évoquerons les travaux qui étudient la formation professionnelle dans une perspective de projet de vie. Enfin, nous mentionnerons des travaux plus psycho-cognitifs qui ont contribué à la recherche sur l'insertion professionnelle.

Entre 15 et 18 ans les jeunes vivent d'important changements. Certaines tâches sont communes à tous les adolescents, et ne vont pas sans difficultés. Rappelons l'essentiel: ayant subi de profonds changements physiologiques, les

jeunes doivent découvrir un nouveau rapport à leur corps, et par ce corps, réapprendre leur rapport à l'espace et aux autres. Leur âge se traduit par un changement de statut social et familial. Les repères de l'enfance fonctionnent donc de moins en moins et le jeune est confronté à de nouvelles situations sociales, émitives, affectives: fin de scolarité et entrée dans la formation "sérieuse" ou la vie professionnelle; élargissement du cercle de relations; multiplication des rôles à tenir.

Dans ce travail d'identisation et de socialisation (TAP & MALEWSKA-PEYRE 1991), la difficulté principale est pour l'adolescent de pouvoir maintenir un *sentiment d'identité* - sentiment d'être une même personne - suffisamment bon, cohérent et continu, par rapport à sa propre histoire et au travers de la diversité des situations vécues. Parmi ces situations, l'école et/ou le contexte professionnel ou d'apprentissage, en tant que contexte de vie, jouent un rôle important: c'est là que le jeune développe et met à l'épreuve ses compétences cognitives et pratiques, sociales et relationnelles; c'est là qu'il fait l'objet d'une évaluation par des adultes et d'une comparaison avec ses pairs. De manière générale, par les événements, les liens qui s'y développent, les confrontations de points de vue, les connaissances sur soi, les autres, les choses, le monde, l'école et le premier environnement professionnel de l'adolescent sont des environnements de socialisation importants, qui jouent un rôle déterminant dans l'élaboration de l'image de soi et du concept de soi du jeune et dans la constitution de ses projets et perspectives d'avenir, et donc dans l'orientation et la réalisation de cet avenir.. On considère ici *l'image*, ou *représentation de soi* comme le résultat de l'intégration de diverses formes de connaissance de soi, tirées des multiples situations où le sujet est impliqué. Par *concept de soi*, on désigne le réseau d'affirmations et de théories que l'individu a à propos de lui-même - son aspect physique, ses capacités, ses relations, son passé, son futur.. (PALMONARI 1984, 1993).

La tâche d'intégrer divers aspects de soi peut d'ailleurs être rendue plus complexe lorsque culture et valeurs familiales sont très différentes de la culture dominante ou scolaire, que le jeune vienne d'un milieu socialement modeste, d'une famille peu structurée, qu'il soit migrant ou enfant de migrant (par ex. DINELLO & PERRET-CLERMONT 1987).

Ceci étant rappelé, examinons une littérature spécifiquement consacrée à la formation des adolescents. Tout un courant de la recherche française en Psychologie s'est développée autour de la notion de "projet"; on citera les travaux de TAP et coll. (1993), de ROCHEX (1993), de BAUTIER, CHARLOT et ROCHEX (1992). Nous pouvons essayer de synthétiser les apports de ces auteurs, en retenant principalement ce qui semble utile à notre propos.

Pour qu'un jeune puisse se développer et s'engager dans une formation, il faut qu'il soit mû par une certaine tension de réalisation, le *projet*. Ce projet s'élabore en tant que *représentation de soi*, dans un avenir lui-même représentable en tant que réel cadre d'activité.

La capacité de s'y représenter suppose une image de soi suffisamment positive, avec la conscience d'être effectivement capable d'être acteur et créateur. Cette représentation s'élabore au travers de conduites cognitives et sociales suffisamment structurantes. Un cadre structurant est en effet nécessaire à l'organisation et la structuration des représentations d'avenir, mais aussi à la

réalisation de ces activités dans le présent: en effet, il est indispensable à la réalisation des opérations et conduites par lesquelles le jeune travaille effectivement à sa formation. De plus, il faut que ces activités - apprentissages et tâches - puissent être affectivement investies par les jeunes, qu'elles fassent sens pour eux. Cela suppose que le jeune ait un certain accès à son propre système de valeurs, à ce qui fait sens pour lui en particulier, hors de toute influence. Autrement dit, il doit avoir fait un certain travail de prise de conscience des attentes parentales et familiales et de ses attentes propres -les identifier, puis pouvoir s'en distancer.

C'est cette *autonomie*, traduite par une assumption de son propre destin, qui permet donc au jeune de constituer un projet qui a sens et qui est en lien avec la réalité vécue. Elle est aussi la condition d'un investissement dans les conduites qui permettent de s'approcher de cet objectif, tout en gardant du danger d'"absorption" par la tâche. Toutefois, elle n'est pas la condition suffisante; encore faut-il que l'activité elle-même soit assez gratifiante et plaisante pour qu'elle reste mobilisatrice et nourrisse ainsi cette "tension de réalisation".

Un deuxième courant de recherche à retenir est constitué d'approches de la psychologie sociale consacrées aux processus de formation. DUBOIS et TROGNON (1989) s'intéressent ainsi aux apports de la notion d'*internalité* à cette problématique, au sens où elle concerne la "valorisation pour les individus des explications qui accentuent le rôle de l'acteur dans ce qu'il fait et ce qui lui arrive". Partant du constat que notre société, et en particulier le monde du travail, priviliege chez l'individu une conformité à la norme d'*internalité*, les auteurs adoptent la thèse que les processus socio-éducatifs jouent un rôle essentiel dans la transmission de cette norme. Ils s'intéressent d'une part à l'éventuelle acquisition de cette norme d'*internalité* par des individus en stage d'insertion professionnelle, et d'autre part au rôle effectif des formateurs dans cette acquisition.

En ce qui concerne ce second aspect, ils étudient un groupe de sept formateurs d'un stage d'insertion socio-professionnel de quatre mois destiné à de jeunes chômeurs, hors du système scolaire et sans qualifications. Cependant, bien que ce stage vise directement l'insertion des jeunes, les résultats montrent que le discours tenu par les formateurs au sujet de pratique traduit une conception favorisant l'*externalité* des jeunes ("il faut les aider"); même si des questionnaires montrent qu'ils privilégient, dans une attitude plus réflexive, des attitudes d'*internalité*, des questionnaires standards d'*internalité/externalité* remplis par les jeunes au début et à la fin du stage ne montrent pas de changements significatifs, et peu de jeunes ont effectivement pu s'intégrer professionnellement par la suite. Selon les auteurs, le travail de formateurs peut être efficace à la condition qu'un changement de cette norme soit systématiquement recherché et exprimé au travers du discours par des formules la véhiculant directement (compléter un "on ne m'a pas donné cette place" par "parce que Je m'y suis pris trop tard").

Il nous semble qu'il faut retenir de ces travaux qu'il faudrait chercher plus spécifiquement ce qui, dans l'attitude éducative, permet à des jeunes "externes" l'acquisition de cette norme plus adaptée aux besoins du monde du travail; il faut également se demander si la seule action positive des formateurs de jeunes en insertion s'exerce au niveau d'un changement de cette norme.

3. L'observation et le recueil se sources empiriques d'une institution pose certains problèmes méthodologiques. Nous avons fait appel à deux types de sources; des manuels de méthode, et des travaux dont la démarche pouvait nous inspirer.

Les manuels proprement méthodologiques ont essentiellement permis de définir la particularité de notre approche: il s'agit d'une monographie, mais non ethnographique, puisqu'elle ne s'intéresse pas tant aux valeurs et à la culture des acteurs qu'à des processus relationnels et dynamiques (WOODS 1993). Il s'agit d'une recherche en éducation, liée à des processus d'innovation, sans pour autant qu'il n'y ait là de "recherche-action".

Par contre, un ouvrage consacré à un processus de changement institutionnel nous permettra de définir une approche plus spécifique. L'étude de CARUGATI, EMILIANI, PALMONARI (1981), Tenter le possible, est consacrée à un ensemble d'initiatives à l'institutionnalisation des mineurs par la création de groupes en appartement, en Emilie-Romagne (Italie). Les auteurs recherchent les caractéristiques spécifiques, structurelles et dynamiques, de ces initiatives, permettant la mise en œuvre et le maintien d'un fonctionnement "non-institutionnalisé" des groupes de prise en charge d'adolescents.

Cette étude s'articule essentiellement en trois parties: une première partie documentaire décrit trois expériences de création de groupes dans leur contexte culturel et politique et les liens qui les unissent à ce contexte (aspect structurel), et discute des rapports entre les acteurs impliqués dans le groupe (aspect dynamique); une deuxième partie est plus théorique, et permet de mettre en relation des pratiques d'assistance sociale et des processus généraux de la société, fournissant ainsi certains outils conceptuels des sciences humaines. Une troisième partie est construite sur la base d'interviews semi-dirigés de jeunes et d'éducateurs ayant fait l'expérience de ces groupes; les processus de changements sont ainsi mis en évidence.

La structure de cette contribution, permettant de rendre compte de manière approfondie de processus complexes, nous incite à envisager une approche qui s'en inspire. Il semble en effet que les modifications d'une organisation, ayant des répercussions au niveau du vécu individuel des jeunes et des éducateurs, soient indissociables de certains phénomènes de changement politiques et culturels du tissu social dans lequel est pris l'institution. Une telle recherche ne peut par conséquent être faite dans l'ignorance des liens qui unissent le politique à l'institution. Les enjeux des changements ne peuvent être perçus que par une mise en perspective de l'idéologie qui les sous-tend, et du lien de cette idéologie au discours dominant.

Au point de vue de la démarche, l'on retiendra la pertinence de l'alliance d'une perspective documentaire, afin de rendre compte de l'évolution de la structure et de la dynamique des organisations dans leur contexte, et d'une perspective centrée sur le vécu des acteurs qui participent, bénéficient et donnent sens à ces changements.

Signalons encore qu'une littérature complémentaire a du être convoquée. D'abord, au fur et à mesure qu'a avancé la recherche sur le terrain, il a été

nécessaire de préciser telle ou telle intuition théorique (concernant des processus socio-cognitifs, identitaires, de dynamique de groupe (par ex KAES (1993)) suscitée par les problématiques rencontrées ou évoquées par les acteurs (comme la question de la Programmation neurolinguistique, évoquée par un enseignant (L.ROVERO (1992)). Ensuite, au niveau théorique, pour pouvoir mieux cerner les problèmes liés aux processus d'apprentissage eux-mêmes, il a fallu faire appel à l'ouvrage de B. AUMONT et P.-M. MESNIER, (1993), L'acte d'apprendre, ainsi qu'au travail de GENOLET (1984) sur les problèmes rencontrés par les enseignants. Plutôt que de présenter ici ces travaux, qui peuvent s'inscrire dans notre cadre théorique général, nous ferons usage au cours de notre lecture des informations, concepts, idées dégagés par ces auteurs et qui nous permettent d'enrichir, de compléter ou de solidifier notre propos.

2.2. Démarche

Nous avons pour objectif de retracer l'élaboration et d'observer le fonctionnement d'un secteur de formation, et de mettre en évidence dans quelle mesure et par quels moyens des jeunes en échec peuvent vivre un processus de changement, qui les mène à une entrée en apprentissage. Nous allons dégager une hypothèse générale de travail (1), qui a pu être problématisée en quatre niveaux de lecture du réel (2), qui forment le plan de cette étude. Nous indiquerons ensuite par quelles démarches, concrètement, ceci est mené à bien (3).

1. Hypothèse générale

Au vu des travaux antérieurs, nous travaillons avec l'hypothèse générale suivante: le changement qui peut avoir lieu est lié au cadre mis en place, à une certaine structure relationnelle, liée à un mode d'organisation ainsi qu'au type d'activité qui s'y déroulent. Les relations au contexte social, politico-économique pour l'école, socio-familial pour les jeunes, doivent être pris en compte, principalement dans la mesure où ils participent à la signification de la formation à l'école. Enfin, quelque chose d'important se joue dans les interactions et relations interpersonnelles, au niveau qualitatif comme au niveau quantitatif.

Ces trois niveaux jouent un rôle déterminant sur la manière dont les adolescents peuvent concevoir ou non leur avenir, et s'investir dans une processus social, affectif, cognitif de développement et d'acquisition de connaissances.

2. Plan

Pour pouvoir rendre compte de ces différents types de processus, il est nécessaire de distinguer divers niveaux de lecture, qui formeront ainsi les grandes articulations de la présente contribution.

A un premier niveau socio-institutionnel, l'on étudiera le jeu de l'inscription d'un cadre institutionnel, avec son discours et son idéologie propres, dans un contexte socio-économique et politique, soumis et imprimant d'autres principes. Dans une perspective historique, nous verrons comment un espace de

formation évolue au prix de compromis idéels et d'aménagements matériels, et dans une perspective diachronique, comment cet espace se maintient et atteint ses objectifs (I).

A un deuxième niveau, celui du cadre socio-relationnel, nous montrerons la structure interne du secteur de formation, au niveau organisationnel et relationnel; ainsi comprendrons-nous d'une part la cohérence interne du secteur et le réseau dans lequel les élèves sont pris en charge, et d'autre part les liens qui sont faits entre les milieux professionnel et scolaire (II).

A un troisième niveau, celui des relations intersubjectives à caractère pédagogique, nous nous intéresserons à ce qui s'apprend et se vit dans les classes; nous verrons aussi bien le type d'objets pédagogiques que les modalités relationnelles des actions qu'ils supposent (III).

Enfin, au niveau subjectif, nous verrons ce que les élèves disent de ce qu'ils vivent durant leur préapprentissage (IV).

Au cours de notre travail, nous en viendrons à ouvrir quelques pistes de réflexion et à poser quelques questions; la dernière partie de cette étude (V) plus synthétique, devrait permettre d'y amener des éléments de réponse.

3. Récolte des données

La perspective adoptée pour cette recherche est une perspective monographique. Il s'agira d'observer la vie de l'école, en nous renseignant auprès de différentes personnes au sujet de son histoire, de ses statuts, sa structure et de son fonctionnement. Nous prêterons une attention particulière aux situations d'interactions que nous pourrons observer, et à ce qui est dit de ces situations, qu'elles soient formelles ou informelles, duelles ou collectives. Le point de vue des acteurs concernés nous semble fondamental, ainsi que la confrontation des informations entre elles.

Une démarche en phase "descendante" a été adoptée: parce que mon entrée dans le secteur s'est faite par l'intermédiaire de la direction du secteur, il a semblé bon d'essayer de comprendre successivement les trois niveaux que représentent l'administration, les situations d'enseignements et les réseaux de relations, et les individus. Les informations recueillies peuvent ainsi être complétées ou éclairées par ce qui se sait des autres niveaux.

Un premier axe qui sous tend l'élaboration du présent travail est donc constitué par cette logique "descendante".

Le corpus constitué rassemble des documents écrits et sonores. Nous avons à notre disposition:

- des brochures éditées et fournies par l'école, destinées aux futurs élèves, aux employeurs, aux gens intéressés;
- du matériel utile à l'orientation des élèves, du matériel scolaire, quelques documents internes (horaires..);
- des cassettes d'enregistrements d'entretiens de diverses durées;
- des notes transcrives immédiatement après des rencontres informelles et des notes recueillies lors de l'observation de situations éducatives, de séances d'informations, de conseils d'enseignants.

Nous tâcherons d'indiquer au fur et à mesure de notre exposition du réel l'origine de nos données.

En outre, en dehors des traditionnelles notes correspondant à un "journal de bord" tenu durant la recherche, chaque série d'entretiens a donné lieu à une mise en mots des aspects les plus significatifs, des "motifs", thèmes qui semblaient se détacher après un ou deux jours de recherche. Ces notes ont en partie constitué les "rapports" régulièrement lues et parfois commentées par Anne-Nelly Perret-Clermont - une à deux pages rendant compte de l'essentiel de ce qui a été vu, et, plus subjectivement, de climats perçus, d'anecdotes, de réflexions, de doutes. Cette mise à distance et ce retour ont contribué utilement à cette étude.

Une analyse thématique et de contenu du matériel recueilli a permis de faire un premier agencement de l'information. Au-delà, de par la diversité des documents et des sources nous proposons un double traitement à l'information recueillie:

- à un niveau global, ou intertextuel, il est nécessaire de confronter les instances du discours entre elles; Quelle personne, avec quel rôle nous dit quoi? Qu'est-il dit d'autre au sujet de cet objet, par qui ?

- à un niveau local, intratextuel, il faut distinguer trois niveaux du discours d'un même locuteur (considéré ici comme "activité communicationnelle" dans une interaction, cf. HABERMAS (1983)): qu'est il dit au sujet d'un état de choses (acte assertif), qu'est-il dit au sujet d'un état subjectif du locuteur (acte expressif), qu'est il dit dans le but d'"agir" sur l'auditeur (acte performatif) ? L'on privilégiera ici ce qui relève plus explicitement du niveau assertif, en gardant à l'esprit qu'une affirmation au sujet de monde est avant tout un point de vue sur le monde.

Par conséquent, un deuxième axe de structuration sous-jacent de ce document reflète l'exigence de mise en regard de discours différents au sujet d'une seule et même chose; parfois, ceci est rendu par des transcriptions de commentaires entendus au secteur.

4. Déroulement de la recherche

La recherche a été amorcée en janvier 1995 et à pris fin en hiver 1996. Elle s'est organisée en trois temps phases enchaînées de la manière suivante:

Un premier temps a été consacré à la recherche bibliographique et à l'approfondissement théorique; on peut compter dans cette période les premiers entretiens d'entrée en contact entre le Séminaire de Psychologie et le CPLN au sujet de cette recherche, et la délimitation de l'objet d'étude et des modalités de la recherche.

Un deuxième temps est celui du recueil des données, de leur première transcription, de la "levée des idées". Le recueil des données s'est fait sur une période d'environ trois mois et demi, de février à mai 1995, avec une coupure d'un mois due aux stages et vacances.

On peut ainsi découper grossièrement trois phases de la recherche sur le terrain: la première regroupe les entretiens de prise de contact (30.11.94, puis 18.1.95) puis une série d'entretiens individuels semi-dirigés et enregistrés avec

les responsables du secteur (février). Monsieur Graf, coordinateur, a été désigné "pivot" de ma recherche. Quelques visites ont été effectuées en classe.

Une deuxième phase, plus informelle dans son déroulement, a été consacrée aux observations en classe. L'entrée en classe a été grandement facilitée du fait des liens qui ont été établis avec M. Graf. Les deux dernières semaines de mars, début des vacances universitaires, ont été consacrées à une "immersion" complète dans l'école - ses couloirs, la salle de maîtres, les classes, permettant de découvrir les gens et les mouvements, de laisser les jeunes et les enseignants me connaître. Ces observations ont donné lieu à de nombreuses discussions avec les élèves, les enseignants, l'administration.

Une troisième phase a permis, dès mi-mai, d'avoir des entretiens individuels avec les élèves, en cours de formation au secteur de préapprentissage, ou après cette formation.

Le troisième temps de la recherche a bien sûr été celui de la rédaction, du retour sur les données, de la réflexion, de la recherche théorique complémentaire.

5. Notation et mise en forme:

Les citations des locuteurs sont entre guillemets; tirées hors de leur contexte, les phrases ou les mots d'un locuteur leur sont attribués par de initiales entre parenthèses (JFG pour Monsieur Jean-François Graf, JCG pour Monsieur Jean-Claude Gosteli, CDC pour Madame Cristina de Castro, JL pour Monsieur Jacques Laurent, puis les initiales des enseignants ou du prénom des élèves). Les extraits de textes sont marqués par un changement de caractères, et des citations d'échanges oraux, ajoutés à titre d'éclairage complémentaire, sont ajoutés en retrait.

Après discussion avec le coordinateur du secteur, il a été convenu de laisser les noms des acteurs dont il est question; cela répond à l'exigence de "transparence" du secteur et d'égalité de traitement pour tous. Par respect, les prénoms d'élèves dont les parcours sont cités ont toutefois été modifiés.

De manière générale, enfin, j'ai adopté le "nous" ou le "on" impersonnel dans la rédaction de ce texte; la première personne du singulier est utilisée pour marquer des implications réelles et concrètes ("je" suis allée au CPLN), ou, comme dans cet énoncé, pour exprimer un choix plus subjectif.

I. UNE INSTITUTION ET SES ANCRAGES

1. Introduction

Le secteur de Préapprentissage tel qu'il se présente aujourd'hui représente une étape d'une longue évolution; lorsque l'on désire en comprendre le fonctionnement actuel, produit d'influences et de logiques multiples, il faut en rendre compte.

Une institution se crée d'abord dans un contexte politico-économique donné, tout en étant animée par certaines initiatives individuelles; elle peut exister à certaines conditions, et doit savoir s'adapter à l'évolution conjoncturelle (2). Elle est le lieu de rencontres d'individus, professionnels et élèves, issus d'horizons différents, dont les parcours se croisent pour toutes sortes de raisons d'ordre historique, politique, ou personnel (3).

Enfin, cette double historicité - structurelle, humaine - se mêle et prend forme en une problématique actuelle: voilà des élèves arrivant pour certaines raisons et dans certains buts dans ce secteur. Ces particularités mènent les éducateurs à fixer des objectifs, répondant tant à des idéologies personnelles qu'à des logiques sociales (4).

Les quatre chapitres de cette première partie nous donneront l'occasion d'élaborer une réflexion sur le fonctionnement du secteur, et de poser certaines questions, d'ouvrir certaines pistes (5); nous essayerons de reprendre ces pistes et de les faire aboutir en une réflexion dans la dernière partie de cette étude.

2. Perspectives historiques

Nous retracerons ici la genèse du secteur: sa fondation lui a conféré une finalité particulière, exprimée au travers d'un discours encore présent. Son évolution s'est ensuite faite en étroite interdépendance au contexte socio-économique, et nous essayerons de montrer comment (2.1). Le secteur peut se maintenir et assurer son fonctionnement financier grâce à la reconnaissance dont à bénéficié son travail (2.3); celle-ci est le fruit d'un travail d'information et d'exposition (2.2). Enfin, nous verrons comment, parallèlement à la structure institutionnelle, les changements sociaux et conjoncturels ont modifié également les effectifs d'élèves (2.4) et ont imposé des remaniements au niveau des pratiques pédagogiques (2.5).

L'historique qui suit a été reconstruit sur la base des discours des responsables du secteur dont les initiales sont indiquées. Une telle reconstruction a été imposée par le fait que le secteur ne possède pas d'écrit témoignant de son évolution. Cette absence d'archives chronologiques s'explique peut-être par sa jeunesse relative, et par le fait que certains contemporains de sa genèse y sont toujours actifs; en fait, il est apparu que cette absence témoigne d'abord de la politique globale du CPLN encore "en création perpétuelle" et de la claire volonté d'éviter d'en figer l'évolution par une quelque "historicisation".

2.1 Origine et genèse

L'origine⁵ du secteur remonte au début des années septante. Les premières classes semblent être reliées à l'Ecole des Arts et Métiers à la suite de la fusion de cette dernière avec l'Ecole Professionnelle de Jeunes Filles, où sont constituées les premières classes de préapprentissage. En 1974, Monsieur Gindroz crée le CPLN, inédite réunion d'écoles professionnelles du canton, dont l'EAM fait partie; dès lors, on trouve une section de préapprentissage à l'EAM, au sein du CPLN.

En 1976 existent trois classes de la « section de préapprentissage », alors réservées aux filles. Les années 30 et leur crise étant dépassée, l'insertion des jeunes garçons semble alors assez simple; elle restait plus problématique pour les jeunes filles, qui arrivaient dans ces classe selon quatre cas de figure: d'abord, celles qui n'avaient trouvé un apprentissage que pour l'année suivante; les élèves obligées d'attendre d'avoir 17 ou 18 ans pour entrer dans une carrière paramédicale; ensuite, les élèves encore sans choix professionnel; enfin, celles qui avaient besoin d'une « remise à jour » au terme d'un parcours scolaire incomplet, voire chaotique.

Les enseignants de ces classes au sein de l'EAM sont alors MM Ferraroli, Vaucher et Matthey. Il semble que c'est sur la base du projet de Monsieur Jimmy Vaucher, « éducateur et humaniste » (JL), qu'ils formulent l'intention de dispenser un enseignement sérieux et efficace aux élèves oubliés du système scolaire, qui ait pour particularité de s'ouvrir à tous les domaines d'expression - danse, théâtre, diction. La volonté de ces enseignants est de trancher avec l'école obligatoire quittée par les élèves, ces derniers étant souvent en rupture avec sa pensée pédagogique. « Nos élèves étaient un peu les oubliés du système, nous avions choisi de leur redonner confiance », écrit Monsieur Matthey.

Les effectifs de la section grossissent assez rapidement mais sa réputation est fragile; en effet, certains jeunes s'y engagent après avoir entendu dire qu'on n'y travaillera pas; on raconte également que certains enseignants s'y "réfugient" en fin de carrière. Il est ainsi fait au créateur de la section une image oscillant entre celle d'un "Saint-Bernard" et du "pas sérieux". Confrontés à cette image, les employeurs susceptibles d'offrir des places d'apprentissage refusent par conséquent d'engager des jeunes qui ont "rigolé et fait du théâtre pendant un an" (JL). Les cours "créatifs", contribuant à cette réputation, se révèlent ainsi surtout handicapants.

Au début des années 80, la section s'ouvre aux garçons; par ailleurs, une pression est exercée sur le secteur, qui doit pouvoir rendre compte de son activité en termes d'« efficacité mesurable ». Des critères d'admission sont alors imposés sur la base du niveau scolaire et des projets professionnels des élèves. En 1982 est donc imposé un virage qui « marque la fin de l'ouverture humaniste » initiale; mais c'est précisément la mise en place d'une structure plus solide qui permet à la formation d'assurer son existence. L'objectif premier de la section, le "sauvetage" des jeunes, ne pouvant alors être atteint, il s'agit de reconsiderer son fonctionnement afin de se donner les moyens de garantir un "passeport" pour l'avenir des jeunes et de donner une assise sérieuse au secteur. Le travail sur "l'image" alors effectué, indispensable à sa prise en considération par les milieux économiques, impose un renoncement aux options comme la danse et la

⁵ Je remercie Monsieur J.-B. Matthey d'avoir bien voulu apporter ici quelques précisions historiques.

cuisine, qui sont à l'origine du discrédit qui pèse sur ces élèves. De 1982 à 1986, le « coordinateur » du secteur est monsieur Matthey, auquel succède monsieur Vaucher, « âme de la section », jusqu'en 1989.

En 1990, Madame Monika Dusong reprend la charge du coordinatrice. Les difficultés économiques de cette période exigent que le secteur obtienne plus de reconnaissance: c'est à ce moment que la section devient officiellement « secteur de préapprentissage ». La coordinatrice propose d'installer un système dual dans le secteur, c'est-à-dire de permettre aux jeunes de travailler en entreprise la moitié de la semaine. Monsieur Gosteli, enseignant au CPLN depuis 1983, prend en 1990 la charge de sous-directeur au CPLN et à l'Ecole des Arts et Métiers alors créée. Il a pour mandat explicite de défendre le secteur dans le cadre du CPLN, Jacques Laurent ayant toujours sa survie à cœur. C'est donc devant le conseil communal et devant la Commission de l'Ecole qu'il fera la défense du secteur et du projet d'une insertion pratique en Préapprentissage - qui manque toujours d'une reconnaissance légale. La direction obtient alors un "blanc-seing" (JCG) pour dix classes, c'est-à-dire 150 élèves. Toutefois, trois mois après cette reconnaissance partielle, en butte à de nouvelles difficultés financières, la Confédération menace de ne plus subventionner le secteur avant même que des preuves puissent être faites. Suite à cela, six mois après avoir lancé cette idée de réorientation du secteur, élue conseillère communale, la coordinatrice quitte son poste sans avoir pu concrétiser son projet.

Finalement, c'est en 1992 que ce système dual sera mis en pratique, au moment où Monsieur Graf, entré à l'EAM à la suite de l'accession de Monsieur Gosteli au titre de sous-directeur, devient coordinateur du secteur. L'objectif "trouver une place d'apprentissage" devient prioritaire, et pour assurer le suivi et l'orientation des élèves est créé le poste de particulier de "Conseil et orientation".

C'est donc en 1992 que Monsieur Graf, Monsieur Gosteli et Madame de Castro, réunis par certains idéaux et objectifs, deviennent les trois "piliers" complémentaires du secteur; ils lui donneront sa structure actuelle en concrétisant le projet dual en une combinaison "insertion professionnelle, cours et accompagnement".

Cette équipe est aujourd'hui animée par un engagement "idéologique" très proche du discours fondateur, répondant à des impératifs contemporains: "il y a là une question de responsabilité sociale: qu'est-ce qu'on fait de cette centaine de jeunes, sinon ? Des chômeurs!" (DC)

Ces faits rapidement retracés montrent comment les difficultés conjoncturelles pèsent sur les choix pédagogiques et imposent des décisions et des innovations. Il apparaît que la survie du secteur est due à une progressive prise de conscience par le corps enseignant de l'importance et du pouvoir des milieux socio-professionnels et politiques, tout en étant sous-tendue par le premier projet qui le fonde. Cette alliance de l'empirique et de l'Idéal permet de dégager trois pistes que nous allons développer plus loin.

D'abord, le secteur est soumis à deux impératifs pragmatiques. Si l'école veut jouer son rôle de "donner une chance " à des jeunes, elle doit non seulement préparer les jeunes à la vie professionnelle, mais d'une façon qui satisfait les attentes des employeurs potentiels. De plus, si elle veut survivre financièrement, elle doit prouver son efficacité en menant à une place d'apprentissage une proportion significative de jeunes. Cette double contrainte

pragmatique suppose que la "réalité soit serrée au plus près" (JCG), et cela dans deux sens. Premièrement, la formation doit constamment être repensée au gré des fluctuations de l'économie et du politique; deuxièmement, les milieux concernés doivent rester informés du travail qu'effectue le secteur et de la formation dont bénéficient les jeunes. Nous traiterons du problème de l'information plus bas (2.2).

Ensuite, c'est bien parce que les successeurs de J. Vaucher ont respecté et alimenté son projet de "sauvetage" des jeunes que le secteur a pu se maintenir malgré les difficultés rencontrées. Au-delà du respect de la volonté d'un homme, respect qui a permis de poursuivre son oeuvre, il y a eu réellement une prise à leur compte de ce projet par les acteurs actuels, qui ont pu ainsi aller dans le sens de leurs propres revendications. Nous verrons ceci dans la quatrième section de ce chapitre.

Enfin, la survie et le développement du secteur semblent dûs au maintien d'un idéal et à la modification des modalités de réalisation concrète de cet idéal, à une survie à l'"épreuve de réalité".

Nous essayerons de montrer dans cette étude comment le projet initial de "donner confiance" aux jeunes peut être maintenu et réalisé par les éducateurs actuels, sans pour autant utiliser des branches ouvertement créatives et humaines comme le théâtre ou la danse; il s'agira d'expliquer comment l'affectif - chaleur humaine, soutien - peut se transmettre au travers d'une formation assez "conventionnelle" pour être digne de reconnaissance par les milieux politico-économiques.

2.2 Changements de statuts

Le secteur n'a donc pas acquis de reconnaissance légale mais est tacitement accepté aussi bien par les autorités cantonales et communales que par l'OFIAMT à Berne.

Toutefois ces reconnaissances ne sont pas spontanées, et font systématiquement l'oeuvre d'un travail de la part des membres du secteur. Nous allons ici montrer comment s'obtient et se crée une reconnaissance, le type de démarches officielles ou informelles que cela suppose, le type de savoir-faire qui sont improvisés et actualisés par les acteurs impliqués. Nous reprendrons rapidement la question de la reconnaissance politique, puis celle de l'OFIAMT, pour nous intéresser plus longuement au travail de reconnaissance entrepris auprès des employeurs potentiels des jeunes préapprentis.

Le fait que le système mis en place ne soit pas strictement réglementé a ses avantages -la liberté d'innover sans avoir à passer par l'administration, comme nous l'avons évoqué, - et ses inconvénients: la survie du secteur n'est jamais garantie. Récemment, en 1994, la survie de secteur a été remise en question par le Canton. Elle a toutefois été reconduite après la visite du Conseiller d'Etat chef du DIPAC (Département de l'Instruction publique et des affaires culturelles) dans le secteur. A cet effet un accueil particulier y avait été préparé: visites de classe, entretiens avec des élèves, repas en commun.. Cette visite a permis de faire connaître le secteur aux actuels dirigeants politiques; mais au moindre changement conjoncturel ou politique, la preuve du bien-fondé de l'existence du secteur sera à refaire, ainsi que ce ce type d'accueil exigeant disponibilité et

coopération de la part de tous les membres du secteur, enseignants, élèves, et direction.

A une autre échelle l'acceptation de l'OFIAMT est capitale: elle garantit une certaine légitimité publique à la formation, et garantit certaines subventions. Cette reconnaissance suppose que la formation remplisse certains critères. Un extrait de la correspondance de l' OFIAMT au service de Formation technique et professionnel de Neuchâtel spécifie ces conditions.

"Aux termes de l'article 49, 5e alinéa de la loi sur la formation professionnelle, la Confédération encourage des mesures qui, sous le nom de "classes pratiques" ou de "préapprentissage", visent à préparer les jeunes à un apprentissage ou à leur entrée dans la vie professionnelle(.) Pour qu'un cours soit concerné par l'article 49 de la loi, et puisse par conséquent être subventionné par l'OFIAMT, il faut que 60% au moins des leçons, que l'élève doit s'engager à suivre, consistent en des travaux pratiques (en rapport avec le métal, le bois, l'électricité, la mécanique, le dessin technique, etc..). Les branches générales (français, allemand, calcul, connaissance du monde actuel, connaissance de la nature etc..), auxquelles se rattachent aussi l'orientation professionnelle, la gymnastique et le sport, ne doivent pas dépasser les 40 % des leçons".

Ce qui nous semble devoir être souligné se résume à ceci: pour que la formation donnée par le secteur soit considérée comme formation de préapprentissage à Berne, et bénéficier d'un minimum de légalité et de financements, la structure des programmes d'enseignement hebdomadaire des filières doit être conforme à certaines exigences. Indirectement, c'est donc le type de connaissances transmises qui détermine l'éventualité d'un subventionnement, plus que leur finalité ou les réalisations effectives du secteur.

Pour pouvoir bénéficier de l'aide de l'OFIAMT, le secteur doit pouvoir prouver qu'il répond aux critères; un travail d'explicitation des programmes de cours est donc exigé. Nous allons donner les étapes de cette démarche, dans la mesure où elle est un des éléments permettant de garantir l'existence du secteur.

Le coordinateur et le sous-directeur ont repris la gestion du secteur au moment de la concrétisation de la "solution légale", le projet des "60%-40%", devait être menée à bien. C'était donc à eux de rééquilibrer les programmes des filières selon cette proportion. Ceci a supposé un examen de chaque cours donné dans le secteur; un cours de Dessin Technique ou de croquis relève-t-il de la théorie, ou de la pratique ? Pour les classes admettant trop d'heures de théorie, ne pourrait-on pas créer un "laboratoire de Mathématiques" ? Quelles sont les ressources de cours pratiques dans une Ecole Technique ? La démarche a donc consisté en un examen des ressources offertes par le secteur et l'Ecole, et des besoins supposés de telle filière. Sur la base de ces discussions, des fiches descriptives sont élaborées. Les demandes de subventions adressées à l'OFIAMT contiennent, pour une filière un décompte du nombre de périodes théoriques et pratiques, sur 38 périodes (somme et pourcentage) et une description rapide du contenu des cours, (que nous évoquerons au chapitre III) qui met essentiellement en évidence l'intérêt que ces cours peuvent prendre pour les élèves. Suite à cette demande écrite, une commission de l'OFIAMT assiste aux cours et vérifie la correspondance de la dénomination aux critères en vigueur, avant de donner son aval et de débloquer des budgets.

Une telle procédure fait avancer les choses relativement lentement: la première année du mandat de l'équipe en place, en 1991, seules les classes de préformation sont reconnues; l'année suivante, les classes de préapprentissage technique, qui ont beaucoup d'heures de cours en atelier, sont subventionnables. En 1994 toutes les autres classes ont demandé et reçu une reconnaissance de l'OFLAMT, à l'exception des classes paramédicales, qui ont beaucoup d'heures théoriques, pour lesquelles il faudra ajouter une heure de pratique -un cours de Connaissance de l'environnement et des techniques de bureau. Ainsi a-t-il fallu quelques trois ans de réaménagements pour que les formations obtiennent la reconnaissance nécessaire à un subventionnement fédéral.

En outre, plus encore que d'une reconnaissance administrative, le secteur a besoin d'une reconnaissance concrète de la part du corps enseignant et de la part des milieux économiques et politiques du canton afin de promouvoir l'utilité de la formation et de trouver des places par les jeunes. C'est ainsi qu'est menée cette politique de promotion, de "vente" (JCG) du secteur.

Le sous-directeur et le coordinateur ont présenté le secteur lors d'une visite à l'Ecole Normale; ils veillent également à ce que les enseignants du secondaire connaissent le secteur et s'y intéressent, puisque des enseignants motivés sont toujours recherchés. Les conseillers d'orientation professionnelle sont également informés de ce travail; il est important qu'il puissent orienter les jeunes en connaissance de cause, et n'envoyer en préapprentissage/préformation que les jeunes répondant aux critères, afin d'éviter des échecs et aux élèves, et au secteur.

Nous l'avons évoqué plus haut, une reconnaissance des milieux économique est indispensable; sans un jugement favorable de leur part, le secteur, ne trouvant plus de débouchés pour ces jeunes, est voué à sa perte. Par conséquent, un important travail de présentation a été fait auprès des "milieux influents". D'abord, le secteur a été l'objet d'émissions radiophoniques, de petits reportages à la télévision locale. C'est un journaliste de la SSR qui a "offert" le slogan du secteur, "*L'envie devant soi*", que l'on retrouve sur les documents de présentation du secteur. Cette médiatisation fait qu'"on commence à savoir ce qu'est un préap" (JCG).

Ensuite, des "Clubs service" ont fait l'objet de visites par les mêmes acteurs. Ces clubs services rassemblent des personnalités du milieu économique de la place "dans un mouvement de bienfaisance" (JCG). De par leurs rôles et statuts, ces personnalités peuvent aider le secteur d'une part en prenant en charge des élèves en insertion professionnelle et d'autre part par le poids qu'à leur opinion dans les décisions politiques locales. En effet, il se trouve fréquemment qu'eux-mêmes ou leurs proches soient politiquement impliqués. A ces personnes n'est donc pas demandée d'aide financière, mais une disponibilité, une "oreille attentive" (JCG) au problèmes et aux demandes des jeunes de classe de préapprentissage et de préformation afin de faciliter leur insertion, leur stage, ou l'accès à des places d'apprentissage.

Un tel recours aux milieux économiques trouve son origine dans une offre qui a été spontanément faite par le Kiwani's club à l'école, à l'initiative d'un de ses membres, particulièrement sensibilisé aux difficultés des jeunes à être admis auprès des employeurs. A leur invitation, le coordinateur et le sous-directeur ont présenté le secteur lors d'une soirée; il s'est révélé que les membres

d'un club-service se sentent heureux de pouvoir soutenir une action utile, où sont mises à contribution leurs compétences humaines plutôt que leur pouvoir financier.

De cette expérience, dont les résultats sont concluants - actuellement tous les élèves de filière "Préformation" sont placés en insertion par le Kiwani's, qui collabore également dans le suivi que fait l'école des élèves en insertion professionnelle - le secteur prend conscience qu'il peut s'appuyer sur son originalité pour créer des liens favorables à son travail. Cette originalité réside précisément dans le fait qu'il a besoin avant tout d'être rendu visible; dès lors, l'on demande simplement aux acteurs de la place de faire jouer leurs propres réseaux de connaissances, de transmettre de l'information au sujet des jeunes préapprentis et du secteur.

Ainsi, si les démarches auprès du Canton et de l'OFIAMT sont importantes, il est intéressant de souligner le rôle déterminant que jouent les liens créés entre le secteur et le tissu économico-politique. La reconnaissance qui est recherchée doit d'une part assurer la survie de l'école - mise en évidence des succès, recherche de fonds - et d'autre part préparer la place pour les jeunes en formation. Il s'agit en effet de leur donner la possibilité de trouver des places d'insertion et d'apprentissage alors même que le marché de l'emploi est sursaturé, que les budgets manquent, et que des jeunes issus de filières mieux reconnues, avec de meilleurs carnets, sont leurs concurrents immédiats pour les mêmes postes. En créant assez d'intérêt chez les employeurs, le secteur peut espérer que ces derniers acceptent de donner en priorité une chance à des jeunes qui seraient sinon a priori disqualifiés -"préap, je ne ferme pas ma porte"(JCG), même en temps de crise.

Les liens au monde socio-économique sont donc noués par les membres de la direction au cours de visites et présentations plus ou moins formelles, et donnent lieu à de nombreuses rencontres. Le secteur cherche ainsi à étendre sa renommée et sa reconnaissance, et c'est par le biais d'un réseau concret de rencontres directes, de liens sociaux, de médias locaux, que ce travail est effectué.

2.3. Fluctuations économiques

Nous avons vu au cours des paragraphes précédents que les difficultés économiques jouent un grand rôle dans la nécessité des remaniements formels du secteur: le ralentissement économique du Canton explique en grande partie la fragilité du secteur. Nous allons ici préciser les sources du financement du secteur, puis montrer que les conséquences des difficultés économiques se font sentir à tous les niveaux d'activité du secteur.

Les trois années du mandat de l'actuelle direction ont été marquées par des mesures de restrictions budgétaires dans le domaine de l'enseignement; cependant la formation ne coûte pas moins cher. Nous avons vu que les cours qui peuvent entrer dans les critères de l'OFIAMT bénéficient d'une subvention; actuellement, les cours sont subventionnés par la Confédération à raison de 47% (sur la base d'une leçon à 80 Fs), par le Canton de Neuchâtel à raison de 35% sur la somme globale ; les frais résiduels sont pris en charge par la Ville. La relative limitation des budgets impose une certaine modestie quant au nombre d'élèves

acceptés dans le secteur; mais cette limitation est imposée par d'autres facteurs que nous évoquerons plus bas.

Parallèlement à cela, les succès de la formation sont conditionnés par les problèmes économiques. Les employeurs sont moins ouverts aux préapprentis, et il devient difficile de trouver des places de stage, d'insertion, d'apprentissage. Les places d'apprentissage sont moins nombreuses, surtout dans les secteurs sensibles, mais de plus sont préférés des jeunes issus de formations mieux cotées, plus scolaires.

Au niveau de la formation, signalons que la pertinence des filières est chaque année évaluée en fonction des débouchés possibles selon l'état du marché du travail; en effet, une formation qui conduirait d'emblée à une impasse ne serait d'aucune utilité.

Les jeunes eux-mêmes sont touchés par ces changements; leurs choix professionnels lors de l'inscription au secteur témoigne de leur sensibilité au marché. Plus dramatiquement, il arrive que des élèves voient se fermer leurs places d'apprentissage pour cause de faillite d'employeurs.

2.4 Variations des effectifs

Parallèlement à l'évolution du secteur lui-même, les mouvements de la société se traduisent dans la diversité de la population des élèves qui entrent dans le secteur. Ces fluctuations se font sentir dans les effectifs, et se traduisent par l'évolution des critères d'entrée. L'origine culturelle et l'attitude des jeunes ont également suivi ces mouvements.

A sa création par J. Vaucher, le secteur rassemblait d'abord peu d'élèves; en peu d'années, ses effectifs largement augmentés oscillent entre quatre-vingt-dix et cent-trente élèves. Une brochure d'information sur le secteur retrace ensuite l'évolution des effectifs: en 92-93, les classes de préapprentissage rassemblent environ 125 élèves, et la préformation 25. Un commentaire suit: "Rentrée très lourde en effectif, une surprise: pas de désistement pendant l'été: conséquence: un effectif 10% trop élevé, supportable un an mais pas au delà." Monsieur Graf explique de même trop nombreux, les élèves étaient mal encadrés, les places difficiles à trouver. "Sur la base de notre encadrement actuel, dès 94-95", indique la brochure, le secteur de préapprentissage peut accueillir maximum 100 élèves, et la préformation 25. De plus la politique ira vers "une définition toujours plus fine des critères d'admission et des voies pouvant conduire en préapprentissage ou préformation".

En effet, ces critères ont suivi une évolution parallèle aux changements des effectifs. L'année de la mise en place du secteur, la population en était extrêmement hétérogène: les élèves provenaient de 2ème Préprofessionnelle, de 3ème Préprofessionnelle, de Terminale, de Classes de perfectionnement, de moderne, voire de classique. L'hétérogénéité de la volée rendit le travail difficile; les problèmes économiques évoqués plus haut sont apparus peu après. Pour remédier à ces difficultés et faire la preuve de son utilité sociale et de son efficacité, des mesures ont étées prises: il a fallu homogénéiser les volées et les

classes, repenser l'organisation des classes d'années en année. C'est à cette fin que des critères d'admission ont été mis en place.

Nous ne connaissons l'évolution de ces critères que par les informations de la brochure éditée par le secteur. On y lit que dès 93-94, il s'agit de "renforcer l'objectif qualitatif - au travers des critères d'admission, par l'apparition d'un certificat de fin de préapprentissage attestant de la réussite dans le cadre des cours offerts". Ainsi, "ces mesures ne visent pas à remplir nos classes, mais doivent au contraire limiter la population de secteur à une clientèle ciblée et motivée".

Nous reviendrons sur ces notions plus loin; retenons ici simplement le fait que l'évolution des critères d'admission appartient au mouvement d'adéquation au réel qui caractérise toute l'évolution du secteur.

La provenance des élèves varie également au cours du temps, des événements politiques mondiaux et de la politique d'accueil helvétique, de la situation économique et de la gestion de la main-d'oeuvre. La proportion d'élèves d'origine étrangère varie entre 30 et 50 % selon les années, ce pourcentage étant sensiblement supérieur à celui des écoles primaires, puisque le secteur accueille des élèves qui ne peuvent déjà plus aller dans d'autres filières. Il y a quelques années, les jeunes de pays méditerranéens étaient les plus nombreux; actuellement, la volée contient de nombreux bosniaques, et beaucoup d'enfants de migrants principalement portugais. Sur 120 jeunes, on peut compter 16 nationalités issues des cinq continents. L'on reviendra également sur les difficultés rencontrées par ces jeunes migrants.

Globalement, l'attitude générale des élèves et des familles a beaucoup changé en sept ans. A l'époque, explique Madame de Castro, les jeunes faisaient montre de plus d'insouciance, étaient là "pour être au chaud encore une année", peu soucieux des finalités de cette filière; maintenant, avec la crise, les jeunes sont beaucoup plus conscients des difficultés liées à l'entrée en formation. Par conséquent les élèves sont plus mûrs, mais aussi plus conscients des obstacles qui les attendent, surtout s'ils n'ont pas aimé l'école, et ont admis "ne pas avoir un bon potentiel d'apprentissage".

Ces évolutions, historique, politique, économique, traduites par autant de changements de charges, de personnel, ont fini par conduire à l'état actuel, assurément provisoire, du secteur. Nous avons essayé de montrer comment une navigation à vue a trouvé un aboutissement dans l'actuel objectif que s'est donné le secteur - "les élèves doivent partir à la fin de l'année avec une place d'apprentissage, la plus adaptée possible" - qui répond à une certaine évolution des mentalités. La construction d'un secteur, sa survie, ont pu être assurées grâce à l'initiative, l'inventivité de ceux qui les dirigent; en plus d'être enseignants, ils ont révélé des qualités de "vendeurs", de "managers", de "gestionnaires". Pourtant une telle politique d' "entreprise" ne semble pas porter préjudice au sérieux de l'engagement, qui reste pédagogique et tourné vers le bien-être des jeunes, dans leur diversité. C'est cela qui va être développé dans la prochaine section; nous montrerons plus loin comment cet engagement idéologique se concrétise.

2.5 Pratiques pédagogiques en évolution

Nous ne pouvons laisser ces perspectives historiques sans revenir à l'évolution des contenus d'enseignement, de l'organisation des matières et des horaires, des systèmes d'évaluation, que nous avons indirectement touchés tout au long de ce chapitre.

De manière générale, il a été dit que les cours ont du être rendus compatibles avec les attentes des employeurs, et avec les lacunes et besoins des jeunes. L'équipe des enseignants a été profondément modifiée, et leurs origines et leurs cursus sont divers. Par conséquent, il semble que l'état actuel des programmes et de l'organisation du cadre résulte de deux types d'influences:

1) les modifications des effectifs, des attentes des employeurs, des possibilités du marché imposent des contraintes factuelles, extérieures, qui posent autant de problèmes qu'il faut tenter de résoudre en créant de nouvelles solutions, en prenant des mesures et des risques, quitte à rectifier les innovations par une procédure d'essai-erreur.

Par exemple, l'afflux d'élèves étrangers a d'abord été endigué en distribuant les élèves dans toutes les classes, avec l'idée qu'une immersion totale en environnement francophone suffirait à l'adaptation des élèves; de fait, cette mesure a eu pour résultat un ralentissement des progrès et du travail de toutes les classes. Par conséquent, l'année suivante (94-95), les élèves non-francophones sont rassemblés en classes d'Intégration avec un grand nombre de périodes hebdomadaire, où ils apprennent avec trois professeurs différents le Français, et où les autres branches sont adaptées à leurs compétences.

2) Une influence est imprimée de "l'intérieur", par le parcours personnel et professionnel des enseignants qui ont élaboré un certain nombre d'objectifs professionnels, ont acquis une certaine expérience humaine et sociale, et sont ainsi en mesure de définir où ils veulent pouvoir mener les adolescents avec lesquels ils travaillent et de créer des moyens de réaliser ces objectifs.

Par exemple, le déroulement actuel des séances d'information des parents, pour laquelle chaque famille reçoit une liste des points qui seront évoqués, éventuellement suivie d'une marque indiquant que tel aspect concerne leur enfant, résulte des agacements éprouvés par le sous-directeur lorsque lui-même a dû assister à de telles séances "floues" en tant que parent d'élève.

De manière générale, l'état actuel des objectifs, du cadre organisationnel, de la répartition des matières, de la conception des cours tant au plan du contenu que de la forme résultent de la dynamique dialectique de ces deux influences. Nous n'allons pas retracer les étapes de ce cheminement, mais plutôt privilégier une présentation du secteur dans son actualité (parties II et III) en nous contentant de préciser l'origine de tel ou tel aspect présent.

3. Les acteurs du secteur de Préapprentissage

Nous savons comment s'est constitué le projet de ce secteur, lié à un certain contexte historico-politique, mais aussi à la volonté de changement de certaines personnes. Pour essayer de rendre compte du type de démarches personnelles et d'engagement qu'ont les acteurs actuels vis-à-vis du secteur, nous allons essayer d'en retracer les parcours.

Le "team des préap" (JFG) se compose du "noyau" de gestion-coordination du secteur, des vingt-six enseignants, des quatre-vingt-huit élèves du secteur (en 1994-1995). Nous allons d'abord préciser les rôles des trois membres du noyau (3.1), puis retracer les grandes lignes de leur parcours et de celui des enseignants (3.2). Enfin, nous caractériserons les élèves qui entrent dans ce secteur, en montrant comme les critères d'admission ont dû évoluer au cours du temps (3.3).

3.1 Le "coeur" du secteur

Jean-François Graf, coordinateur, et Jean-Claude Gosteli, sous-directeur CPLN-EAM, sont responsables du secteur; avec Cristina DeCastro, psychologue et conseillère d'orientation, ils forment ce qu'ils appellent le "coeur" du secteur. Les deux premiers dépendent de Jacques Laurent, directeur EAM, lui-même dépendant de Monsieur Gindroz, directeur général du CPLN. Madame Cristina, troisième "pilier" du secteur dépend directement du directeur général du CPLN.

Leurs rôles sont complémentaires, et sont décrits comme suit par les personnes en question. Le rôle du sous-directeur est double; il est d'une part "ministre des relations avec l'extérieur" - c'est à lui que revient le travail d'information, de prise de contact et de médiation au contexte socio-économique - et d'autre part, il est garant du respect de la "ligne" que s'est fixée le secteur; il joue donc un rôle d'autorité à l'interne. Le coordinateur s'occupe des problèmes d'organisation et de gestion internes du secteur et de sa pédagogie. Enfin, la psychologue-conseillère aux préapprentis a un triple mandat: elle est chargée de l'orientation des élèves, de la prise en charge de leurs problèmes plus privés et affectifs, et de leurs difficultés scolaires, sur le plan des méthodes et de l'organisation du travail. En outre, ces trois personnes sont aidées dans leur travail par Madame Katia Oppel, qui s'occupe du secrétariat du secteur.

Monsieur Gosteli, instituteur de formation, issu de l'enseignement secondaire, est entré comme enseignant de branches générales au CPLN: français, droit, comptabilité pour le CFC. Plus tard, il monte une classe spéciale pour les apprentis: "informatique pour tous"; peu de temps après se crée la place de sous-directeur pour laquelle il a postulé.

Monsieur Graf a une formation d'instituteur, puis a travaillé au secondaire. Il accepte d'entrer au CPLN en tant que coordinateur à condition de pouvoir continuer à enseigner, et de pouvoir se former comme enseignant de formation professionnelle (nous reviendrons sur ce deux points). Il assure donc cette charge tout en donnant seize heures de cours par semaine.

Madame de Castro est Psychologue FSP. A la création de la charge d'orientatrice, elle prend le triple mandat de conseillère, soutien aux difficultés scolaires, aide psychologique. Elle travaille à mi-temps dans le secteur.

3.2 Les enseignants

Les vingt-six enseignants du secteur ont des origines diverses: certains étaient déjà dans la maison lors du changement de direction, et sont progressivement passés de la formation en classe professionnelle aux classes de préapprentissage - par curiosité, par envie ou parce que sollicités; d'autres sont entrés dans le sillage de messieurs Graf et Gosteli - des collègues, des gens avec qui ils veulent faire équipe, des candidats libres intéressés par le travail du secteur, des suppléants qui se découvrent très motivés par leur pratique. Certains n'enseignent que deux ou quatre heures dans le secteur et ont des activités diversifiées, d'autres sont présents vingt-six ou vingt-huit heures hebdomadaires.

L'on peut distinguer de manière générale trois types de parcours d'enseignants, sur la base de discussions que j'ai pu avoir avec une dizaine de professeurs, tous enseignant au moins une dizaine d'heures dans le secteur.

- 1) Un premier parcours serait celui des enseignants qui sont passés d'une activité professionnelle spécialisée à l'enseignement professionnel ou donné aux adultes, puis ont progressivement découvert le travail avec les préapprentis.
- 2) Les personnes formées comme instituteurs, puis progressivement passées du secondaire au secteur préprofessionnel appartiendraient à un deuxième type.
- 3) Enfin un troisième type serait celui des enseignant qui sont dès l'origine enseignants en classes professionnelles, soit depuis plusieurs années, soit récemment, à la suite de suppléances.

Les enseignants des trois groupes expriment un même intérêt et attachement pour les jeunes préapprentis, peu scolarisés, avec qui le travail à accomplir est essentiellement humain et relationnel; certains spécifient clairement que leur intérêt pour ce travail est de l'ordre du respect humain, bien plus qu'un souci lié à une finalité sociale d'intégration, ou de responsabilité collective. Les deux premiers types de trajectoires, du même type que celles des membres du groupe de gestion du secteur, semblent répondre à un constant désir d'innovation, de création de nouvelles infrastructures, de nouveaux défis; elles traduisent également un souci d'éviter l'ennui, la lassitude que pourrait susciter une activité répétitive.

Enfin, une partie des enseignants sont entrés dans le secteur à la demande de la nouvelle direction. Parmi ces derniers, plusieurs ont précisément connu des trajectoires de la première catégorie et sont donc passés d'un enseignement "traditionnel" à un travail avec des jeunes "ascolaires".

La direction souligne l'importance du maintien du désir d'innovation, de l'engagement et de l'investissement des enseignants: c'est cet engagement qui permet de mener à bien le travail particulier au secteur. Par conséquent, tout titulaire ne doit travailler avec des préapprentis que parce qu'il l'a choisi; il doit donc pouvoir être libre de quitter le secteur. Afin d'assurer cette liberté et de favoriser leur mobilité, on exige des enseignants du secondaire entrés dans le secteur qu'ils suivent une formation à l'enseignement professionnel en cours

d'emploi, l'objectif étant de leur donner la possibilité de quitter leur poste en cas de lassitude afin de se "ressourcer ailleurs", en conservant la possibilité de revenir. La formation qui leur est imposée leur permet d'enseigner aux apprentis du CPLN et donc de "suivre" les élèves qu'ils ont déjà accompagné pendant un an en préapprentissage. Afin de faciliter cette circulation au sein du CPLN des classes de Préapprentissage à l'enseignement Professionnel, les salaires des deux parties ont été alignés -bien qu'ils soient légèrement supérieurs à ceux du secondaire.

Enfin, "J'aimerais que le jour où un collaborateur, ayant énormément à donner, se démobilise, il soit repris ailleurs, qu'il retrouve un challenge" (JCG). En effet, le travail effectué est éprouvant pour les enseignants. Nous avons entendu plusieurs fois dire que l'investissement et la disponibilité requis par les élèves étaient très important, et que ce don, récompensé par l'envol des élèves, se révélait à la longue "vidant".

Il résulte de ceci que les indices du succès de la démarche sont importants pour les enseignants, qui ont plaisir à savoir ce que deviennent leurs élèves. Certains d'entre eux soulignent combien la réussite de la prise en charge d'élèves difficiles, les lourds investissements, peuvent être gratifiants lorsqu'ils sont couronnés de succès. Ainsi, l'intégration d'un élève malentendant au monde professionnel par une recherche de solutions adéquates, la poursuite d'études d'élèves motivés, sont ressentis comme autant de succès en soi; et les manifestations de reconnaissance des élèves - dessins, cartes postales - comme autant de signes de feed-back positif sur leur travail au secteur. Ils permettent ainsi de nourrir la motivation et l'engagement des enseignants.

3.3. Les élèves du secteur

1. Critères d'admission:

N'entre au secteur, annonce la brochure d'information, qu'une population "ciblée" et "motivée". Ce ciblage est le suivant: ne sont acceptés en préapprentissage que les élèves promus et non-promus de Préprofessionnelle 4 et en principe non promus de Moderne 4. Toutefois, "sous réserve de recherches infructueuses, signalées par un dossier OROSP (Office régional d'orientation scolaire et professionnelle), avec l'accord du consultant", les promus sont acceptés. Les élèves concernés par cette formation sont définis de la manière suivante dans la brochure d'information:

- ils ont "besoin de combler des lacunes scolaires avant d'accéder à un apprentissage ou à l'école de leur choix" ou ont "échoué à un examen d'entrée dans une autre école et désirent s'y préparer intensément";
- ou "bien qu'orientés professionnellement, ont besoin d'orienter leurs choix"
- ou ils "n'ont pas trouvé de place d'apprentissage au sortir de l'école obligatoire".

En préformation sont admis les élèves non-promus de Terminale 4, de 3ème préprofessionnelle non promus après dix ans d'école obligatoire, qui ont de "réelles difficultés d'apprentissage" ou qui, bien qu'ayant déjà une expérience professionnelle comme main-d'œuvre sans qualification, souhaitent entrer en formation élémentaire ou en apprentissage.

Un module d'intégration complète ces deux filières; il accueille les élèves de langue étrangère pour qui "l'accès à une formation professionnelle est rendu impossible par l'absence ou le manque de maîtrise de français". Ces élèves doivent avoir suivi un an de classe d'accueil (secondaire 1 ou équivalent) au préalable. Par ailleurs, les élèves ne sont admis que s'ils sont légalement domiciliés dans le canton.

En ce qui concerne la motivation des élèves, les choses se passent de la façon suivante. Dès le mois d'avril qui précède la rentrée suivante, les élèves remplissent un bulletin d'inscription sur lequel ils indiquent leur cursus, mais aussi leur futur choix professionnel. L'inscription suppose ainsi une réflexion préalable de l'élève, tout en donnant au coordinateur certaines indications sur la motivation de l'élève. En effet, il se peut que les places soient extrêmement limitées dans une profession, ou les exigences des employeurs élevées; il se peut aussi que la filière Préapprentissage ne soit pas adaptée ou que l'élève puisse trouver une place d'apprentissage sans passer par l'Ecole; enfin, il se peut que l'élève ait choisi une formation à laquelle il ne peut accéder dans l'immédiat pour diverse raisons - par exemple parce qu'il n'a pas les 18 ans requis. Dans ces divers cas de figure, l'investissement de l'élève est différent: être là pour avoir sa place promise n'a pas la même signification pour un jeune qu'"entrer dans le secteur pour attendre une année".

En outre, la conseillère spécifie qu'il est attendu que les élèves aient commencé un processus d'orientation au secondaire, avec les conseillers, afin d'éviter les pertes de temps durant l'année de Préapprentissage. Certains ont donc une idée très définie de la formation qu'ils désirent entamer, d'autres ont une idée du domaine; certains sont encore totalement indécis. A la rentrée, tous les élèves sont tenus d'avoir trouvé une place d'insertion professionnelle; par conséquent, tous les élèves ont été forcés de faire un premier choix de direction professionnelle, qu'ils soient décidés ou non, que ce soit dans leur domaine de choix ou pas, selon le marché.

Cette recherche de la place d'insertion fait déjà partie du processus de maturation du jeune par le secteur, puisque qu'il est ainsi confronté à la réalité du monde du travail, aux réelles possibilités qui s'offrent à lui. En outre, la recherche d'une place d'insertion incite souvent les parents et les proches à s'impliquer. Par conséquent le jeune se sent, parfois pour la première fois, soutenu par ses proches dans son projet professionnel.

2. *La répartition des élèves:*

Les élèves effectuent en juin précédent leur entrée un examen d'admission: des tests psychotechniques de "potentiel scolaire" (tests logiques adaptés aux exigences d'une formation professionnelle), et trois épreuves en mathématiques, français, allemand pour pouvoir être appréciés sur les mêmes critères.

La répartition dans les classes se fait sur les trois critères suivants:

- 1) le niveau scolaire et le potentiel homogénéisent les niveaux;
- 2) le choix professionnel de l'élève permet de déterminer le type de classe dans lequel il sera affilié;

- Préapprentissage artisanal option commerciale (PARTC),
- Préapprentissage Paramédical (PPM),
- Préapprentissage technique (PTEC),
- Préapprentissage artisanal (PART),
- Préformation artisanale / technique (PAT),
- Préformation vente/service(PVS).

3) lorsqu'il y a assez d'élève dans une même filière pour faire plusieurs classes, alors on tente d'équilibrer la répartition garçons/filles.

Un élève peut changer d'orientation et donc de classe jusqu'en automne; si l'élève n'est pas à sa place dans le secteur et que cela se révèle au cours de l'année, l'équipe continue à assumer sa responsabilité face au jeune en recherchant une alternative plus adaptée.

En effet, le secteur avance le principe éthique suivant: "il y a d'abord la personne" (DC) à protéger et à respecter.

Nous avons ainsi présenté la manière dont s'est constitué le secteur, ce que sont les conditions de son fonctionnement et qui en sont les acteurs. Ces trois catégories de faits doivent leur forme à une certaine réalité socio-économique et politique, où règne un certain discours sur la formation et où certaines valeurs alimentent la politique en matière d'éducation. De manière générale, les formations professionnelles, les apprentissages, l'artisanat sont en effet dévalorisés au regard des études longues, plus "intellectuelles" ou conduisant au tertiaire. Ces représentations ont des répercussions directes sur l'image de soi des jeunes en fin de scolarité, d'autant plus qu'ils se savent plus ou moins promis au chômage en ces temps de crise, ou à des métiers non conformes à ceux que valorisent le discours social et scolaire.

Le secteur de Préapprentissage définit un cadre de formation dans ce contexte global, et est en partie déterminé par lui. Son activité est placée sous certains objectifs répondant à l'idéologie qui lui est propre, mais modulés de telle sorte qu'ils soient adaptés à la conjoncture.

Les objectifs que se fixe le secteur répondent ainsi d'une part aux difficultés des élèves et d'autres part aux exigences sociales, tout en respectant certains principes. Le prochain chapitre pose ces objectifs et nous permet de poser les bases d'une lecture de la vie du secteur.

4. Objectifs de la formation

Les objectifs de la formation déclarés par la brochure d'information, que nous appellerons "Objectif général", sont les suivants:

- En Préapprentissage: "Offrir aux élèves une dernière chance de faire l'apprentissage souhaité"
- En Préformation: "Offrir aux élèves une dernière chance d'entreprendre un apprentissage simple, à défaut, une formation élémentaire".

Le discours des acteurs permet toutefois d'affiner cet objectif général, et de dégager certains objectifs pédagogiques spécifiques et parfois implicites.

En nous basant sur le discours du sous-directeur, de la conseillère et du coordinateur, il nous faut procéder en trois étapes: d'abord, nous allons caractériser la situation des élèves qui arrivent en année de formation dans le secteur (4.1); ensuite, nous donnerons quelques difficultés cognitives et affectives qui peuvent les caractériser (4.2). Nous pourrons ensuite dégager l'idéologie qui sous-tend l'action du secteur face à ces problématiques (4.3), et observer les difficultés que peuvent rencontrer les enseignants dans cette démarche (4.4).

4.1 Problématique

Pour comprendre en quoi le travail avec des élèves de Préapprentissage est particulier, il nous faut expliquer ce que peut représenter le "parcours d'échec" de la majorité des jeunes qui arrivent dans le secteur. Nous indiquerons ensuite ce qu'est le parcours des jeunes migrants, puis préciserons la situation sociale de la plupart des jeunes.

Le parcours des élèves qui parviennent en Préapprentissage est un parcours de "sélection négative". La première sélection rencontrée par les élèves lors de leur scolarité est celle de la fin de sixième; à ce moment, ils sont répartis sur deux voies parallèles. Au secondaire, en effet, trois sections - Classique, Scientifique, Moderne (selon les cas) - préparent à deux types de formations - bac ou école de commerce, alors qu'une seule voie, la Préprofessionnelle, prépare pour l'ensemble des autres formations, menant aux trois cents métiers recensés par l'OFIAMT. Cette simple inégalité révèle le peu de cas qui est fait par la société aux formations professionnelles, puisqu'elles s'inscrivent simplement en négatif des trois formations "supérieures". La filière Préprofessionnelle est effectivement dépréciée, aussi bien socialement et institutionnellement que dans les représentations que s'en fait le monde professionnel et que dans la perception des jeunes eux-mêmes.

Ainsi, lorsqu'un élève a déjà rencontré des difficultés scolaires à l'école primaire, on lui a en général fait comprendre qu'il n'était "scolairement pas bon" et il est déjà marqué par la non-intégration scolaire - premier "échec". Ensuite, l'orientation de tels élèves à l'orée du secondaire pourrait être résumée en un "Vos résultats sont tels que vous pouvez choisir Préprofessionnelle" (JCG). Par conséquent, "Pour la plupart d'entre ces jeunes, la déception consécutive à la sixième année d'orientation, celle de ne pas être entré en Classique-Scientifique, voire en Moderne, mais en Préprofessionnelle, est dramatique", et l'entrée en Préprofessionnelle "ne peut en aucun cas être considéré comme un choix

originel". Au contraire, il y a là pour les élèves un deuxième échec, dont les résonances sont profondes, au vu de l'importance que prend cette orientation dans la scolarité.

La poursuite d'une filière Préprofessionnelle ne résulte pas d'un choix positif, mais représente toujours une mise à l'écart des filières dites supérieures et valorisées. Cette filière est censée mener les jeunes en apprentissage, puisqu'ils ne sont pas "assez bons" pour étudier. Cependant, à la sortie de Préprofessionnelle, les jeunes sont systématiquement en concurrence sur des places d'apprentissage avec des élèves issus de filières plus valorisées; l'accès à la formation en apprentissage leur est donc barré - Préprofessionnel, ce n'est pas assez bon pour travailler. Cette filière semble interdire au jeune la possibilité de se reconnaître des atouts propres, des qualités qui font de lui quelqu'un d'apte à s'engager dans une formation spécifique; là aussi, on leur préfère les "formations supérieures". Ainsi est infligé un troisième échec aux jeunes. La plupart des jeunes qui se présentent en préapprentissage ont ainsi vécu ce parcours marqué par une réitération d'échecs.

Ce qui ressort de ce parcours peut être considéré à deux niveaux: au niveau scolaire et social, au niveau des élèves. A un premier niveau, il faut donc constater que l'unique étalon de mesure du système scolaire réside dans la formation dite "supérieure", c'est-à-dire préparant aux études longues, pour lesquelles sont requises des capacités d'abstraction, de mémorisation, d'analyse, de synthèse, et peu de manipulations concrètes, tridimensionnelles. Dès lors, toutes les autres formations sont catégorisées "non-intellectuelles", et les multiples aptitudes et capacités qu'elles requièrent, certainement au moins aussi complexes, ne sont jamais reconnues pour elles-mêmes, mais en "négatif" des aptitudes "scolaires".

Par conséquent, au niveau des élèves, ces derniers sont perçus et se perçoivent nécessairement en termes d'attributs négatifs, renvoyant à un modèle de l'élève "scolairement bon" - ils savent ce pour quoi ils ne sont pas bons, ce qu'ils ne savent pas, ce qu'ils ne pourront jamais faire. Mais il leur est donné peu de repères et de moyens de se découvrir des attributs positifs. Toutes leurs qualités, les savoirs non-scolaires qu'ils ont pu développer, les autres logiques de raisonnement qu'ils ont, tombent dans la même zone d'ombre. Si l'on sait si bien ce que l'on n'est pas, il est probablement très difficile dans ces conditions de savoir "ce pour quoi l'on est fait" lorsqu'aucune chance de le découvrir n'a été fournie.

Les élèves récemment arrivés en Suisse ont souvent vécu des événements traumatisques, ne serait-ce que la migration elle-même. Beaucoup n'ont pas pu suivre de scolarité normale, en particulier dans le cas des élèves en provenance de pays en guerre, dont la scolarisation est minimale. La plupart des élèves d'origine étrangère doivent renoncer aux projets d'avenir qu'ils ont pu avoir dans leur pays d'origine, dans la mesure où l'obstacle que représente la langue française les oblige dans beaucoup de cas à renoncer à une formation scolaire longue et à commencer une formation professionnelle. Quoiqu'ils aient pu vivre par ailleurs, l'arrivée récente en Suisse exige de leur part une remise en question de leur identité, de leurs objectifs - ils sont ici l'étranger, celui qui n'a pas les compétences langagières, ni scolaires, ni culturelles. Dans ces conditions, ont peut

penser qu'il leur est également difficile de se définir en termes positifs face à leur nouvel environnement social.

Par ailleurs, comme des requérants d'asile sont admis lorsqu'ils sont inscrits régulièrement comme demandeurs du droit d'asile, il faut compter avec le risque qu'un jeune soit renvoyé dans son pays d'origine durant l'année. Il devient également de plus en plus difficile pour ces jeunes d'envisager le moindre débouché au sortir d'un Préapprentissage: un requérant n'est pas admis en apprentissage, et de manière générale les employeurs refusent de plus en plus d'engager des Bosniaques, des Africains, ou des Portugais⁶. Finalement, le refus des milieux professionnels d'engager des jeunes étrangers en insertion professionnelle conduit le secteur à devoir leur limiter leur accès au préapprentissage, puisque, rappelons-le, l'une des conditions d'entrée au secteur, et de la réussite de cette formation, réside précisément dans cette insertion professionnelle.

Enfin, de manière générale, les élèves sont issus de milieux socialement et culturellement défavorisés. D'une part, beaucoup de jeunes vivent des situations familiales difficiles, où ils ne bénéficient pas toujours de l'appui dont ils peuvent avoir besoin, ou dans des situations qui font peser des tensions très fortes sur leur formation.

D'autre part, peu ont bénéficié d'un éducation culturellement stimulante ou adaptée aux exigences du contexte socio-culturel dans lequel ils vivent. Deux types de lacunes en découlent: d'une part, ils n'ont pas de "bagage" de culture générale; d'autres part, et de façon plus handicapante, ils manquent de ce "bon sens" des savoirs sociaux implicites, règles de politesse et de savoir-vivre, attentes au niveau des relations interpersonnelles.

4.2 Difficultés spécifiques des élèves

Les parcours des jeunes sont liés à certaines difficultés - qu'elles en résultent ou qu'elles en soient la cause. Une lecture attentive des brochures publiées par le secteur et l'écoute du discours des acteurs lors de séances de prise de contact permet d'identifier trois types de difficultés des élèves à leur entrée au secteur, probablement interdépendantes:

- des difficultés cognitives et scolaires;
- des problèmes au niveau de l'orientation professionnelle;
- des problèmes de "maturité" et de "stabilisation".

Pour développer ces points, nous nous attacherons au discours des trois membres du "coeur" du secteur, dans la mesure où les stratégies pédagogiques du secteur, qu'ils mettent en place eux-mêmes, sont basées sur les difficultés qu'ils évoquent. Nous spécifierons ailleurs quels problèmes les enseignants peuvent rencontrer dans leur pratique face à elles.

Néanmoins, certains enseignants relativisent ces trois types de difficultés; pour eux les élèves ont des ressources; nous finirons donc sur ce point.

⁶En outre, il faut préciser que l'inscription au secteur ou en apprentissage ne devient en aucun cas un argument en faveur de l'obtention d'un droit de séjour pour un requérant.

1) Une des conséquences du "parcours d'échec" des jeunes est la mise en place par eux d'une stratégie de défense identitaire. Celle-ci s'exprime par une phrase-clé, comme l'explique le sous-directeur: "C'est la phrase de l'élève qui dit: "J'ai pas compris". Cette affirmation lui a toujours permis de s'en sortir pendant sa scolarité", et signifie: "J'ai pas compris, donc c'est de votre faute, puisque vous m'avez mal appris". Ainsi l'élève évite-t-il d'assumer la responsabilité de son échec, se mettant ainsi à l'abri d'une remise en question et peut-être d'un effort cognitif ou du travail lui-même.

Bien que le devoir de l'enseignant traditionnel est précisément de reprendre la démarche pédagogique lorsque l'élève exprime son incompréhension, dans le contexte présent la question se pose en de tout autres termes. En Préapprentissage, l'élève est à sa "dernière chance" de pouvoir choisir une formation; par conséquent il est nécessaire qu'il assume ses choix et ses actes, et qu'il se responsabilise, qu'il comprenne l'enjeu de la situation. "Pour eux, de dire "je n'ai pas compris" a été une bonne façon de se défendre; mais maintenant il faut apprendre. Si on arrive à leur faire admettre ça, que ce n'est pas seulement qu'ils n'ont pas *compris*, mais qu'il n'ont pas *apris*, ça va commencer à les mettre eux en cause. C'est donc dans ce sens là qu'ils vont mûrir pendant une année - c'est parvenir à leur faire se dire: "c'est aussi de ma faute, quelque part"(JCG). L'objectif de "maturation" des élèves passera notamment par un travail de responsabilisation des élèves, préalable à une mise au travail.

2) Au niveau cognitif, la difficulté qui est relevée semble d'ordre mnésique et logique. Voici comment se pose le problème: "Quand un employeur leur dit: tu vas prendre des clous, puis tu iras à tel endroit et tu prendras tes outils, puis tu iras avec tes clous et tes outils à tel troisième endroit", on a trois consignes qui se font suite; bon nombre de nos élèves ont perdu complètement l'habitude de travailler sur une succession de consignes. On a pédagogiquement tellement décomposé les mouvements qu'ils ont complètement perdu l'habitude de pouvoir mémoriser trois consignes de suite. Certains, mais ils sont rares, ne peuvent pas. La majeure partie d'entre eux a juste perdu l'habitude, et puis ça ne les intéresse plus -c'est tellement plus pratique de travailler avec une seule consigne" (JCG). Les enseignants devront donc travailler à cette remise en route de "ce muscle qu'est le cerveau, qu'est la mémoire".

3) Les difficultés au niveau de l'orientation scolaire, nous explique la conseillère, sont d'une part essentiellement liées aux images très idéalisées de certains métiers qu'ont les élèves, et d'autre part à un relatif manque de communication avec les parents.

Le problème de ces représentations de métiers idéaux ont au moins une double origine. D'abord, ce sont souvent des rêves de professions traditionnelles -médecine, droit, qui sont des rêves de famille. "J'ai remarqué chez des jeunes issus de souches défavorisées déjà dans leur pays d'origine - au Sud de l'Italie, en Espagne, au Portugal - que dans la famille on rêvait d'avoir un médecin dans la famille; et ça passe je ne sais pas comment - dans les choses qui sont dites, les rêves qui sont communiqués - et sont repris par les jeunes à leur propre compte". Ensuite, ce sont des représentations qui tirent leur inadéquation de la migration des jeunes: "Il nous est arrivé chaque année d'avoir un élève qui a exprimé son souhait de devenir médecin. Parfois, ils viennent de pays où les structures

scolaires sont très différentes, et c'est encore marqués par ces dernières qu'arrivent les jeunes; pour eux, il ne va pas de soi de réaliser la différence de système et de réévaluer les possibilités qui leurs sont offertes une fois soumis au système et exigences helvétiques. Or se trouvant ici, un tel élève sait qu'il est destiné à une profession qui se fait en apprentissage, et qu'en principe, il est irréalisable de rejoindre le gymnase, l'Université. Au niveau de l'orientation, un travail devra donc être fait sur une mise en évidence de la "dure réalité".

Par ailleurs, "actuellement, les parents ont beaucoup de difficultés à dire quels rêves professionnels ils ont pour leurs enfants" (DC). Par conséquent, il semble que les jeunes aient davantage de peine à orienter leurs choix professionnels qu'autrefois, quand la volonté parentale était quasiment imposée; leurs parents, qui ont certainement des attentes à leur égard, ne les explicitent plus. Ainsi leur manque-t-il "ce regard extérieur, mais pourtant très proche, de ces parents qui les connaissent depuis seize ans", ne serait-ce que pour s'y opposer. Ce "fais ce que tu veux" semble donc engendrer plus de déception et d'angoisse qu'une autonomie réelle.

Difficultés d'apprentissage d'ordre mnésique, mauvaise image de soi, problèmes à se penser dans l'avenir en raison d'une difficile mise à distance du milieu familial - ces obstacles à l'engagement scolaire sont-ils insurmontables ?

Bien sûr que non, sans quoi une telle entreprise pédagogique ne serait même pas considérée. De fait, les enseignants relativisent ces constats de départ par leur confiance dans les ressources et capacités des élèves. Pour certains, à part les problèmes de langues de ceux qui ne sont là que depuis trois ou quatre ans, "tous seraient capables d'aller dans n'importe quelle école, tous ont les capacités d'apprendre" (M). Plusieurs expliqueront comment leur pratique vise à mettre en évidence les capacités non exploitées des élèves, leurs connaissances acquises ou potentielles: il s'agit d'utiliser la "carriole à boeufs qu'ils tirent" (CAF), aussi bien au niveau des acquis scolaires qu'au niveau de la revalorisation de l'image de soi.

Après avoir tracé ci-dessus les difficultés des élèves telles qu'elles perçues par les enseignants du secteur⁷ et vu qu'ils considèrent néanmoins que ces élèves ont des "potentialités", il nous faut maintenant voir comment les enseignants pensent les moyens de combattre ces difficultés et d'actualiser les ressources des élèves.

4.3 Idéologie et intentions du secteur

Nous donnerons donc d'abord quelques éléments qui permettent de comprendre le discours "idéologique" du secteur. Nous discuterons ensuite de la position que semble adopter le secteur en réponse aux difficultés spécifiques et aux objectifs fixés.

Le discours "idéologique" du secteur est à la base des mesures mises en place. Il se fonde dans une réflexion critique sur la société et sur les insuffisances

⁷ Les difficultés des élèves sont ici posées de manière descriptive; on n'essayera pas de donner une analyse de la signification éventuellement problématique des apprentissages pour ces jeunes. Il ne s'agit pas de donner ici une analyse psychologique des difficultés scolaires, mais bien des moyens qui sont mis en place pour les contourner; il nous suffit de montrer que ces moyens peuvent se révéler efficaces.

du système de formation. Le secteur de Préapprentissage se propose de s'adapter précisément aux besoins des jeunes qui ont bénéficié du moins d'intérêt durant leur parcours scolaire antérieur: en effet, les élèves en fin de scolarité et promis à des formations professionnelles seraient délaissés par les enseignants du secondaire, qui consacrent leur attention aux élèves promis à des filières plus valorisées: "Jusque là, dans le secondaire, le Préprofessionnel c'est "le pas bon", le dixième, le plus grand. Le but des enseignants est de le faire sortir de l'école", et le promettent ainsi à l'exclusion. Au contraire, le secteur de préapprentissage place cet élève au centre de son effort pédagogique. Plutôt que de l'exclure, il se donne pour but de l'intégrer et au système de formation, et au monde professionnel, offrant ainsi un "complément possible à la scolarité pour les élèves défavorisés"(JCG).

Certains aspects de la formation qui visent précisément à cette finalité intégrative sont mis en avant par les responsables du secteur. "On rappelle à chacun que la part scolaire est minime dans cette formation: on est là en appui d'une recherche: qu'ils soient promus ou non promus, mais qu'ils aient trouvé une place. Voilà l'objectif, plus que l'acquisition de connaissances"(JCG).

Afin d'organiser la formation de manière à pouvoir atteindre cet objectif: "On a demandé aux patrons ce qu'ils attendaient des jeunes; ils nous ont répondu par des critères scolaires - de bonnes connaissances en maths, l'utilisation du traitement de texte. On a donc surchargé les classes d'horaires dans ces domaines, et forcément ça n'a pas eu de résultats - puisqu'on refaisait pendant une année ce qui avait été fait dans d'autres écoles".

Il a donc fallu réfléchir sur les moyens de favoriser le succès des jeunes autrement que par le travail scolaire; est alors élaboré le raisonnement suivant: lorsqu'un élève demandeur d'une place d'apprentissage se présente auprès d'un employeur, il ne pourra pas le convaincre par son carnet scolaire; par ailleurs, malgré ce que peut dire l'employeur, il engage rarement sur la seule base de résultats scolaires. En effet, il juge le jeune en le mettant en situation: il lui demande d'aller faire le café, de tirer une photocopie, de répondre au téléphone. Par conséquent, si le secteur veut pouvoir donner des atouts à un jeune, il doit le rendre compétent sur les dimensions sur lesquelles il est concrètement évalué. "Un jour, quelqu'un a eu cette idée: et si on leur apprenait à faire le café?"(JCG).

Dès lors, explique le sous-directeur, l'excellence particulière que le secteur va développer chez les élèves est d'orientation nettement pratique: "Mon rêve c'est qu'un jour on puisse dire d'un élève: "ça c'est un préapp - il n'a rien de scolaire, mais c'est un préapp - ça ne s'explique pas".(..) Parce qu'il est capable d'initiative, de travail, de s'intégrer dans une équipe, d'être de bonne humeur, d'être un meneur(..) Concrètement, lorsqu'il entre dans un bureau, en dix minutes déjà on sait qu'il est préap - parce qu'à la façon dont il agit dans le bureau, il a déjà tout compris comment ça fonctionne - pas intellectuellement. Par exemple, il dira: "Tiens, cette photocopieuse n'a pas de papier - il le dit; mais surtout, et c'est là que réside toute la différence, il va chercher du papier !". (JCG)

Cette réflexion mérite qu'on s'y arrête; nous le ferons dans la discussion (5) qui suit la digression suivante.

4.4 Quelles difficultés pour les enseignants ?

Avant de continuer, il semble important de noter que les objectifs de la formation en Préapprentissage exigent des enseignants un travail qui peut faire problème.

En effet, nous avons vu que le discours idéologique privilégiait:

- le fait de trouver une place d'apprentissage, plutôt que l'acquisition de connaissances, ce qui revient à remettre en question le rôle effectif des enseignants;

- l'efficacité dans l'obtention d'une place d'apprentissage, plutôt que de donner aux jeunes la possibilité d'envisager à nouveau des études longues, "ce qui va contre tout ce qu'on faisait au secondaire" (JCG):

- le développement d'aptitudes "non-scolaires" chez les jeunes, orientées vers la pratique, plutôt que des capacités réflexives, comme le veut une certaine vocation de l'école.

Ainsi se pose le problème de la distance qui sépare les enseignants des jeunes en formation professionnelle. D'un côté, les enseignants ont tous une formation intellectuelle, une pratique réflexive; "même un enseignant d'atelier, qui n'a pas suivi de filière académique, a cependant intellectualisé sa démarche pour pouvoir la communiquer" (JCG). Par conséquent, selon le sous-directeur, beaucoup d'enseignants auraient a priori des attitudes de rejet à l'égard de jeunes qui préfèrent des occupations pratiques, et paraissent ainsi refuser toute démarche intellectualisée.

De l'autre côté, on peut admettre avec le sous-directeur qu'"une part de la population est ravie de pouvoir faire un geste mécanique, nourricier avant tout, mais qui laisse vagabonder à son gré, sans avoir à rendre compte de ses rêveries, comme le ferait un intellectuel -en en tirant un bilan constructif." Pour la conseillère d'orientation, il est important que les enseignants transmettent aux jeunes une confiance en leur valeur personnelle et la certitude que les formations artisanales ou manuelles peuvent être source de satisfaction et de réussite, personnelle et sociale, malgré le discours véhiculé par l'école et la société.

Par conséquent, pour pouvoir véhiculer un tel message au travers de leur travail avec les jeunes, les enseignants doivent être eux-mêmes suffisamment convaincus de la valeur des activités professionnelles futures des jeunes, quel qu'ait pu être leur parcours. Ils doivent en outre abandonner l'"idéal démocratique" (mais combien sociocentrique) des "études longues pour tous": "Ce n'est pas parce que c'est là notre bonheur que c'est leur bonheur à eux; mais c'est en tout cas difficile à admettre pour nous" (JCG).

Le travail avec des jeunes en préapprentissage requiert par conséquent un indispensable effort de *décentralisation* de la part des enseignants face à leur propre démarche. Pour pouvoir travailler avec une telle population, il leur faut avoir su surmonter le jugement négatif ou le rejet que tout "intellectuel" est susceptible d'avoir face à un "manuel". Le travail pédagogique et relationnel se fondera donc sur une reconnaissance de l'altérité dans sa différence. A partir de là seulement peuvent être déployées des stratégies pédagogiques adéquates.

5. Discussion: éléments pour une réflexion

Ces différentes considérations permettent d'apporter un complément à l'objectif "officiel" du secteur. Au-delà de l'"efficacité d'insertion" du secteur pour lequel toute une série de mesures concrètes sont mises en place, et que viendrait corroborer un taux de réussite impressionnant, le discours des formateurs traduit un souci centré directement sur le bien-être des jeunes.

Ce souci, semble-t-il, est traduit par deux objectifs que l'on peut voir soutenir la démarche du secteur; ces objectifs passent par un travail avec les jeunes, sur leur image de soi et leurs représentations:

- 1) *L'objectif social* vise l'intégration des jeunes au système socio-économique, et leur évite de venir grossir le rang des marginaux et des chômeurs; cet objectif social implique que les jeunes admettent certaines règles et normes de comportement, et l'utilisation des codes explicites et implicites qui gouvernent les relations interpersonnelles.
- 2) *L'objectif humain* vise le bien-être et l'intégrité des adolescents du secteur; il implique une restauration de l'identité personnelle, une prise de conscience de leur valeur propre, au-delà de toute catégorisation.

En ce qui concerne l'objectif social, l'on peut se référer à la réflexion sur le "Préap idéal" rapportée ci-dessus. En effet, derrière cet énoncé apparaissent certaines valeurs qu'il nous faut dégager pour comprendre le travail réalisé dans le secteur. L'élève idéal doit être capable d'autonomie, d'indépendance, de responsabilité, d'initiative, afin de pouvoir s'intégrer dans le monde du travail, où ces qualités sont actuellement fortement valorisées. L'acquisition de telles valeurs par des jeunes suppose qu'ils puissent se prendre en charge, se sentir responsables de ce qui leur arrive.

Or nous avions vu plus haut qu'une des majeures difficultés des élèves résidait précisément dans leur déresponsabilisation exprimée par le "j'ai pas compris": ce n'est pas de ma faute si je suis dans cette situation d'échec.

Par conséquent, l'objectif implicite du secteur semble être celui de faire passer l'élève d'une situation de soumission passive à l'environnement à une position de responsabilisation, où l'élève pourrait se sentir la cause de ce qui lui arrive. Ce changement d'attribution causale semble indispensable si les jeunes veulent pouvoir s'intégrer dans le marché du travail; mais il reste encore difficile à imaginer comment ce changement peut se faire dans le cadre d'une école.

L'on problématisera cette réflexion en se demandant si le travail du secteur et des formateurs, en visant l'insertion professionnelle, passe par un travail de conformisation à la "norme d'internalité" (DUBOIS et TROGNON (1989), un changement du sentiment d'être soumis à des causes externes à un sentiment d'être auteurs de leurs choix et actes. Par conséquent, l'on sera attentif lors de la lecture des moyens pédagogiques mis en œuvre, aux éventuelles mesures visant à favoriser l'émergence de cette "norme d'internalité".

En ce qui concerne l'objectif humain, le discours des éducateurs semble favoriser la reconnaissance de la différences de ces jeunes, son acceptation et sa valorisation. Autrement dit, il s'agit de partir d'un constat négatif -ils ne sont

scolairement pas aussi bons que des classiques-scientifiques, et d'en accepter les implications dans le contexte actuel -ce n'est pas durant cette année supplémentaire qu'ils le deviendront. Le troisième temps consiste à retourner cette différence négative en différence valorisée: ces jeunes ont d'autres compétences jusque là non reconnues, et il leur est offert la possibilité de les mettre en évidence.

L'on peut lire un tel mécanisme au travers du modèle des *dimensions d'évaluations identitaires*; lorsqu'un jeune est négativement évalué sur une des dimensions qui le définissent, il peut restaurer une image positive de lui-même en prenant en considération une dimension où il peut être positivement évalué. L'on peut donc penser que la restauration d'une identité positive chez les jeunes se fait par un changement de dimension d'évaluation. De là, on sera attentif aux mesures susceptibles d'être efficaces dans ce sens.

Une distinction de ces deux objectifs a une portée essentiellement théorique; en effet, au niveau des faits, il semble improbable que les jeunes soient socialement et professionnellement intégrés au mépris de leur bien-être. On peut penser qu'une restauration du bien-être passe par la possibilité de s'insérer socialement grâce à une profession reconnue et qui permette d'actualiser avec plaisir des compétences personnelles. Le travail effectué pour atteindre ces deux objectifs trouvera probablement une résonance simultanée dans les deux niveaux.

Proposons ainsi une double lecture de l'articulation entre "bien-être" et "insertion". D'abord, au niveau de l'image de soi, la reconnaissance par autrui et par soi-même de compétences actualisées dans une activité peut contribuer au "bien-être"; inversement, il est fort possible que l'image que renvoie l'entourage soit d'autant plus favorable que le jeune a déjà l'air "bien dans sa peau", relativement spontané et autonome.

A un niveau plus profond, on peut penser qu'une image de soi suffisamment bonne est une condition de la possibilité d'un investissement dans les situations d'insertion. On peut en effet identifier deux ordres de faits: au niveau de l'élève, il est possible que la systématique invalidation de l'élève en tant que personne et en tant qu'apprenant ait contribué à une certaine inhibition de la curiosité, de la joie de l'apprentissage, et, plus profondément, du désir d'apprendre. Or, sans désir d'apprendre, pas d'aspiration et pas de projet; sans ce puissant moteur affectif, pas d'investissement possible tant au niveau cognitif que social. Au niveau de la formation, l'expérience de préapprentissage exige précisément cet investissement: d'une part, une socialisation dans le monde professionnel requiert l'apprentissage des règles de fonctionnement d'un nouvel univers et le développement de nouvelles compétences; d'autre part, en classe aussi des apprentissages doivent également être faits.

Par conséquent, la formation n'a de sens que si elle se donne les moyens de faire se lever un *désir d'apprendre*. Si l'on peut justement penser que "tous les enfants et les jeunes ont une propension naturelle à se passionner pour un domaine de leur choix dans lequel ils sont prêts à investir beaucoup d'effort et d'ardeur de recherche", (AUMONT&MESNIER, p.274) et si l'on pense que cet investissement est l'une des conditions des processus d'apprentissage - au sens large, c'est-à-dire tant sociaux que purement théoriques, pratiques et procéduraux

- il s'agit alors pour la formation de se donner les moyens de désinhiber un désir déjà existant.

Ainsi, si le bien-être des jeunes est souhaitable à un niveau éthique ou humain, s'il joue un rôle dans la dialectique des miroirs de la reconnaissance sociale, il est également probablement indispensable à tout "débloquage" de la situation des jeunes.

On peut alors essayer de montrer comment le travail des formateurs du secteur joue un rôle dans cette entreprise de "déblayer le désir". Ensuite, et simultanément, il faut que ce désir d'apprendre, de connaître, soit investi et devienne "moteur" des apprentissages sociaux et cognitifs, c'est-à-dire "motivation". Le jeune trouve-t-il suffisamment de bien-être à la tâche pour qu'un investissement affectif et cognitif se fasse, pour qu'une motivation y naisse ou soit alimentée dans l'activité ? Le secteur joue-t-il un rôle dans l'émergence, l'accomplissement de cette motivation ?

Afin d'assurer que cette motivation soit renforcée par des réalisations évitant au jeune un nouveau discrédit, il faudrait qu'elle prenne corps dans des dimensions à la fois acceptables pour le jeune, pour sa famille, pour l'école et la société. C'est là que l'on peut faire appel à la notion de "projet", en ce qu'elle permet de désigner la forme concrète, socialement acceptable, qui est faite d'un désir d'apprendre mué en aspiration singulière. Finalement, la question qui importe devient celle de la manière dont le secteur permet d'accompagner la gestation ou le mûrissement d'un projet personnel d'ordre professionnel, affectivement investi, et qui ait une forme acceptable pour l'institution, le milieu et les proches des jeunes et les contraintes de la réalité socio-professionnelle.

Enfin, à partir des intentions des acteurs du secteur eux-mêmes, il nous semble qu'il faudra prêter attention à trois axes du travail du secteur lorsque nous chercherons à comprendre son fonctionnement, à savoir:

- par rapport au passé des jeunes et à leur parcours d'échec/douloureux: ce qui est fait de ces empreintes passées, comment sont construites de nouvelles bases;

- au niveau de l'orientation des jeunes, comment est rendue possible une identification des goûts, des possibilités;

- par rapport au futur de jeunes, comment le secteur joue son rôle de "passerelle" entre le monde de l'école et du travail.

La complexité des phénomènes à traiter, l'intrication de l'affectif et du cognitif, de l'empirique et du théorique, du formel et de l'implicite, ne permet pas de décrire la vie du secteur en dissociant ces trois dimensions. Ces dernières, ainsi que la notion de projet, sous-tendront simplement notre description et notre compréhension de la vie du secteur.

II. UN ESPACE POUR NOUER DES LIENS

"Suivi des élèves:

Un maître de classe encadre sa classe et fait le lien entre les parents, le corps enseignant et l'élève. Il établit les contacts avec les entreprises qui accueillent les élèves en insertion professionnelle.

Le coordinateur du secteur se tient à disposition des élèves, des parents, du corps enseignants et des entreprises.

La conseillère offre son soutien aux élèves qui rencontrent des difficultés d'ordre personnel, relationnel ou scolaire. Elle accompagne les élèves dans leur choix professionnel et organise avec eux des stages de formation. Des séances régulières permettent des échanges entre le corps enseignant, le coordinateur et la conseillère du secteur"

(Brochure d'information, p16)

Ayant retracé la constitution du secteur et la provenance de ses acteurs, nous avons une idée des éléments en présence. Comment les idées qui soutiennent le projet d'insertion à la vie professionnelle s'actualisent-elles dans le quotidien de l'école ? Nous essayerons d'abord de montrer le cadre spatial et temporel qui borne et définit le secteur tout en lui imprimant une certaine dynamique (1). Nous retracerons ensuite le réseau de liens qui s'y nouent (2), puis la manière dont le secteur se relie au quotidien à l'extérieur (3). Nous verrons alors que ce réseau de liens permet une circulation de la communication et une sorte de "drainage" des informations, des expériences qui se déroulent hors de l'école vers le secteur.

Pour montrer comment est bâtie cette structure socio-relationnelle, nous élaborerons notre texte à partir d'informations issues d'entretiens, de documents écrits, d'observations, de commentaires attrapés au vol.

1. Cadre et limites

Le "secteur de préapprentissage" désigne tant une institution au sens abstrait qu'une réalité physique saisissable, puisqu'il existe en un certain espace, et que pour un élève donné, un passage dans le "secteur" a une durée nécessairement limitée: ainsi dira-t-on que la vie du secteur est doublement bornée par le temps et l'espace. Ces bornes posent ainsi les limites du "cadre" du préapprentissage, non sans marquer son fonctionnement.

1.1. Le préapprentissage-préformation est une passerelle d'un an entre la vie scolaire et la vie professionnelle. Année charnière, elle est annoncée comme "année de la dernière chance" ce qui lui confère son caractère d'urgence. Ces deux éléments imposent une forme de pression à la vie du secteur, rendue visible par le rythme événementiel et la conscience du temps développés.

En une seule année doivent être atteints de nombreux objectifs: déterminer un choix professionnel, trouver une place, combler des lacunes scolaires, acquérir

une certaine maturité, développer une attitude plus confiante et assurée. Par conséquent, le "temps long" de cette année est borné par des événements sociaux et rythmé par des échéances explicites (le "calendrier") et implicites.

L'année scolaire est divisée en deux semestres et comprend 38 à 40 semaines d'école et deux ou quatre semaines de stages. L'année débute par une semaine d'accueil et deux semaines d'insertion professionnelle à plein temps, à laquelle succèdent des semaines de cours en alternance théorie/insertion. En automne, les jeunes ont deux semaines de camp ou de stage, puis neuf semaines d'alternance incluant, pour certaines filières, deux semaines d'évaluation. Après les quinze jours de relâche à Noël suivent huit semaines de cours/insertion, puis le camp de ski, et à nouveau quatre semaines d'alternance. Les élèves effectuent, selon les cas, deux ou quatre semaines de stage au printemps, à la période de Pâques; l'année finit en juin.

Les événements sociaux sont des "moments forts" - début de l'année, camps, sorties d'école, fins d'année - et leur importance provient de ce qu'ils bornent et participent à définir la modalité des relations.

La rentrée scolaire prend une importance particulière: c'est le début de l'année de Préapprentissage, où se joue une "dernière chance". Pour souligner cette importance, cette année est posée en rupture avec le passé: les enseignants n'ont pas à savoir ce qu'étaient les élèves, et les élèves sont informés du fait que ce qu'ils ont pu faire par le passé n'est pas pris en compte par l'équipe qui les accueille. Ceci est plus qu'un principe théorique; concrètement, explique le coordinateur, si un élève vient lui parler de son insécurité, de son passé scolaire: "Je ne veux pas le savoir, je n'ai pas à savoir ce qu'ils étaient au secondaire, quelles étaient leurs comportements"(JFG). Ainsi, lors de la première semaine de cours, cette volonté de commencer quelque chose de neuf est-elle explicitée devant tous les classes: "On tourne la page et on recommence".

Cette politique de "rupture" se justifie de la manière suivante: "Le pouvoir d'adaptation des élèves est phénoménal; de l'école enfantine à l'école secondaire, ils se sont adaptés à tant de professeurs différents, avec d'autres styles d'enseignement, d'autres personnalités. On ne les perçoit jamais de la même façon - et les élèves le savent bien". Il s'agit de découvrir les élèves tels qu'ils se présentent, de leur donner toutes leurs chances de construire quelque chose de neuf, en dehors de tous les jugements datés, ou des catégorisations réductrices de "recalés" dont ils ont pu souffrir.

Cette volonté se traduit en outre par des mesures concrètes. D'abord, les résultats des carnets des années antérieures ne sont pas communiqués aux enseignants, dans la mesure où, issus de filières différentes, les élèves ont été évalués selon d'autres critères. De même, un employeur qui cherche à connaître la situation scolaire d'un élève ne sera informé que de ce qui s'est effectivement fait dans le secteur. Enfin, le matériel pédagogique utilisé au secteur devra trancher directement avec ce qui a été vu auparavant -"je ne supporterai pas qu'un enseignant reprenne les cours du secondaire"(JFG).

Au-delà de l'instauration d'une rupture avec le passé, la première semaine d'école permet aussi de poser les nouveaux objectifs, et les défis tournés vers l'avenir; le sous-directeur les leur présente: "Vous n'êtes pas bons scolairement;

mais tout le monde dit que vous êtes bons ailleurs. Montrez-nous maintenant en quoi vous êtes bons" (JCG).

Enfin, la semaine d'accueil permet de présenter les rôles des acteurs - le triple rôle de la conseillère, la fonction du coordinateur, du sous-directeur. Outre la traditionnelle prise de contact avec les enseignants sont également posées les règles du secteur et les modalités relationnelles: le respect de la discipline - horaires, lieux où l'on fume, climat de franchise et politique de transparence.

La vie annuelle du secteur est ponctuée de "rites" et de "fêtes". Comme les célébrations institutionnalisées n'amusent souvent qu'une minorité des participants, le coordinateur a voulu que ces événements sociaux aient une forme particulière, qui puisse concerner tous. Chacun a donc fait l'objet d'une réflexion.

La sortie d'école de fin d'année, qui devrait idéalement réunir élèves et enseignants dans une activité commune, pose souvent le problème de manière aiguë: lorsqu'un maître de classe propose un but d'excursion -le Musée des transports- il est immanquable que la moitié des élèves soient insatisfaits. Une nouvelle modalité permettant de surmonter ce problème est adoptée: les enseignants proposent divers projets d'excursions et il est laissé à chaque élève la liberté de choisir la course qui l'intéresse. Les gens sont ainsi réunis par goût pour une activité ou par volonté de se retrouver entre amis plutôt que par obligation administrative. "L'identité "classe" a sauté, alors on a eu des gens très motivés - ils savent pourquoi ils le font, et c'est important, pour les maîtres comme pour les élèves" (JFG).

A la fin de l'année, les cérémonies de remise de diplômes expédiées de manière formelle viennent mal clore une année d'investissement scolaire, d'efforts et d'attentes. Pour éviter ces fêtes qui laissent les jeunes vides et frustrés, le coordinateur a cherché une forme de "grand rassemblement" qui puisse être vécu dans un certain "esprit famille" (voir ci-dessous, II.2) et susceptible de laisser une empreinte; le coordinateur, à la recherche d'une nouvelle formule, propose une journée sportive en place de cérémonie. Cette pleine journée pose une réelle clôture à la relation entre éducateurs et élèves: "pour nous c'est très important, on a encore plaisir à être ensemble, on a partagé cette année particulière" (DC).

Concrètement, maîtres et élèves jouent ensemble, préparent en commun un repas; certains jeunes montent des discours humoristiques au sujet des enseignants et de l'année. Cette fête qui "devient un rite" (JCG) de fin d'année permet un partage d'activités non-scolaires dans un climat de complicité et trouve ainsi son caractère de "fête de famille". Globalement, le coordinateur ajoute: "Nous, nos élèves, on les materne !"

Les rythmes annuels implicites sont ceux qui marquent les phases de mûrissement des élèves. Les élèves ont jusqu'aux vacances d'automne pour envisager un changement de classe, lié à un important changement d'orientation professionnelle; en décembre-janvier, ils ont en principe défini leur choix, de manière à pouvoir commencer un certain nombre de démarches concrètes. A Pâques au plus tard - avant que jeunes issus de formation valorisée ne se ruent sur les places disponibles - ils devraient avoir trouvé leur place d'apprentissage. En général, après la traditionnelle fatigue hivernale, les élèves devraient "crocher" à leur formation; s'ils ont trouvé leur place, ils risquent de se

désintéresser des cours dès avril. C'est cependant en avril que l'on observe une éventuelle "osmose" entre l'insertion professionnelle et le vécu de classe, où l'attitude du jeune semble s'équilibrer dans une attitude plus responsable (cf. 3.1).

Une conscience du temps est constamment alimentée par des indications explicites: les échéances, les délais d'inscription sont fréquemment rappelés par le enseignants, en classe. Les enseignants tiennent un décompte des semaines annuelles avec les élèves, qui l'inscrivent sur les carnets, les documents, le décompte des semaines - 35ème semaine de l'année..

Le coordinateur, la conseillère, les maîtres relancent sans cesse les élèves quant à leurs prises de décision -"Alors, vous en êtes où ?". Lorsque les choses ont tendance à traîner, que les élèves ne manifestent pas d'intérêt excessif pour leur apprentissage, ils sont systématiquement convoqués par la conseillère qui active alors le processus. Les dernières semaines de l'année, la pression devient très forte: ils sont libérés de classe pour voir un employeur, sont pressés, doivent faire parfois des bilans publics de leurs démarches.

Par conséquent, une conscience du temps long et de sa limite est alimentée et maintenue au quotidien.

1.2 En dehors de cette avancée globale, le temps d'une semaine, ou "temps court", est organisé de manière très précise. La rigueur des horaires fait partie intégrante du "concept pédagogique" du secteur:

"- Avec l'apprentissage en point de mire, ces formations se veulent exigeantes et la charge horaire de la semaine est par conséquent importante;

- Il se peut qu'il n'y ait pas d'après-midi de congé. Les vacances scolaires sont en grande partie affectées aux stages obligatoires en entreprise".

(L'Envie devant soi, p.5)

Lorsque Monsieur Graf présente le secteur de Préformation aux futurs élèves, il souligne que "Les horaires sont pénibles, avec ce système dual. Mais vous jouez une place d'apprentissage".

Les jeunes ont en effet entre 46 et 54 périodes de 45 minutes par semaines, dont 10 à 20 périodes en insertion. Il arrive que le jeune doive travailler le samedi. Par conséquent, tous les enseignements à l'école, environ trente-cinq périodes, sont rassemblés sur deux ou trois jours: il en découle que les journées scolaires débutent souvent avant huit heures pour finir après cinq heures, et que les pauses de midi sont brèves. Certains élèves, domiciliés dans le Val de Ruz ou ailleurs, commencent donc leur journée à cinq heures; néanmoins les personnes dont les trains arrivent cinq minutes après le début des cours ont obtenu des dérogations.

Les cours peuvent parfois s'enchaîner à raison de trois, quatre périodes d'affilée. Récemment, Monsieur Graf a conseillé aux enseignants de faire des pauses lorsque c'est le cas; pourtant, les élèves ne semblent pas se plaindre de ce rythme. Par ailleurs, le coordinateur prévient les jeunes avant leur inscription: "Si vous n'aimez pas l'école, il ne faut pas venir ici!"

Au quotidien, en raison de son aspect routinier, organisé, stable, l'horaire hebdomadaire a une fonction structurante pour les jeunes. En outre, il prépare au

rythme du monde professionnel, rappelant ainsi par son aspect contraignant les objectifs de l'année.

L'organisation du temps court est l'aspect le plus saillant du "cadre" strict qu'impose le "style" du secteur. Exerçant constamment sa pression et ses contraintes, il est l'enjeu essentiel des affrontements disciplinaires, pour la plupart liés au respect de la ponctualité.

Cette organisation du temps court montre combien les élèves sont en contact avec les enseignants et le coordinateur sur deux ou trois jours; elle nous indique, même si "l'école c'est pas tout dans la vie", quelle place cette année prend dans le quotidien.

La dynamique engendrée par ce double découpage - temps long, temps court, rend le vécu des élèves au secteur très intense: beaucoup de choses doivent s'y passer, être négociées, remises en question, élaborées, échangées, apprises, en très peu de semaines, au travers d'une grille horaire très intense et très structurée, alors même que l'avancée globale du temps est constamment soulignée.

1.3 L'idée d'espace est contenue dans le terme de "secteur" de préapprentissage. De fait, il désigne un certain espace borné: le quatrième étage de l'aile gauche du complexe du bâtiment du CPLN. Presque tous les cours théoriques et les laboratoires d'informatique ont lieu dans la dizaine de classe qui bordent un long couloir, à gauche de l'escalier. A droite, faisant face à ce couloir, se trouve le bureau de Monsieur Graf; sur le mur attenant sont posées toutes les offres de places d'apprentissage que le coordinateur a pu découper dans la presse et des informations aux élèves. La salle des maîtres se trouve trois étages au-dessous; Madame de Castro reçoit les élèves au sous-sol. Les ateliers de mécanique, d'électricité, certains cours spécifiques ont lieu à d'autre étages, dans d'autres secteurs ou d'autres bâtiments.

Comme dans tout établissement scolaire, il y donc un constant mouvement d'un lieu à l'autre; mais seuls les élèves du secteur et les enseignants montent jusqu'à ce quatrième et dernier étage; ils sont donc légèrement isolés du reste de l'école, et attendent tous le début de leurs cours, leurs enseignants, dans le même couloir. Aucun professeur, aucun élève populaire ne peut rejoindre sa salle de classe sans croiser de collègue, sans traverser des groupes de jeunes, se faire apostrophier, échanger quelques plaisanteries, répondre à quelques questions.

Ainsi un espace fermé est-il constitué, et les jeunes y circulent, en sortent et y reviennent chargés des expériences du monde. Les événements y sont dynamisés par le cours du temps, toujours rappelé. Dans cette double limite spatio-temporelle, se constitue la vie du secteur. C'est là que s'établit et évolue un tissu d'échanges humains, sur la base d'une trame structurelle spécifique.

1.4 Le temps borné du secteur, marqué par ses rites et ses échéances, les rythmes qui impriment une dynamique, la rupture effectuée face au passé et les références constantes à l'avenir, mettent les élèves sous "pression". Dans cet espace clos, les constantes relances alimentent le caractère d'urgence de l'entreprise en un climat de chaleureuse émulation. De plus, par ce rythme, cette proximité entre élèves, cette connaissance que les uns ont des autres, l'effet de

groupe est très fort: les jeunes sont d'autant plus poussés à entreprendre des démarches, à se prendre en main, qu'ils se sentent épaulés par leurs camarades, pris dans cette avancée globale alimentée à coup de sermonces par ceux qui les encadrent.

On se doute que le succès d'un tel climat ne peut être possible qu'à condition que les modalités relationnelles soient extrêmement bien gérées, puisque les accrocs risquent de s'échauffer et de s'enflammer facilement; nous allons étudier ces modalités au chapitre 2. L'on peut aussi imaginer que cette "chaleur" permet d'accélérer tous les processus en cours durant cette année - orientation, stabilisation, remise en question, apprentissages - nous aurons ceci en tête lorsque nous étudierons les interactions entre acteurs dans la partie III.

2. Structure interne et dynamique relationnelle

"On forme une grande famille. Tout se sait, tout se dit, tout se transmet, avec les énervements, les colères, les joies aussi qu'on peut avoir dans une famille; je crois qu'on forme une entité assez particulière, parce qu'on vit ensemble. Ils ont certains cours à l'extérieur, mais ça s'imbrique. Au début, pas du tout; ils sont tous des individus qui viennent de différents endroits, puis petit à petit, tout se met en place, c'est un grand puzzle, une grande famille. Il faut la créer!" (JFG)

2.1 Un esprit de famille

L'"esprit de famille" de secteur n'est possible qu'à certaines conditions. Le coordinateur mentionne deux types de prérequis humains. Une limite quantitative est nécessaire: "Dans certains petits collèges secondaires cet esprit de famille peut être créé, mais pas à 800"; de fait, "la famille Préap, c'est nonante élèves, trente profs, cent-vingt personnes", - nombre qui permet encore que chacun se connaisse; ensuite, certaines exigences qualitatives doivent être respectées. Ainsi mentionne-t-on tout d'abord la nécessité de la présence d'individus, qui, dans leur singularité, aspirent à ce type particulier de climat: "C'est clair que j'imprime peut-être cet esprit là sans forcément m'en rendre compte, mais j'ai une chance énorme, le corps enseignant y contribue énormément - tout seul je ne pourrais pas. On a des enseignants motivés qui, de manière générale, tendent à cela (...) (JFG)".

Ensuite, une certaine ouverture et acceptation des spécificités de chacun semble indispensable: "On n'est pas des numéros, quelque part. On existe." (JFG). Les enseignants comme les élèves sont reconnus dans leur individualité: les élèves sont considérés tels qu'ils le sont maintenant; de leur côté, les enseignants, sont perçus au-delà de leur rôle statutaire: ils sont humains et faillibles - "Les gosses savent tout sur les "bêtises" des profs" (JFG).

Ces prérequis qualitatifs et quantitatifs humains sont certainement indispensables, mais ne sont pas forcément suffisants pour garantir l'émergence d'un "esprit de famille" qui incite à l'investissement dans la formation. Or, nous savons qu'il a été effectivement réalisé; essayons d'expliquer ce qui le rend possible.

Il nous semble que deux types d'éléments facilitent l'instauration et le maintien d'une certaine intensité et qualité relationnelle dans le secteur: d'une part, une infrastructure, une distribution des rôles, une organisation qui rend possible la connaissance des acteurs entre eux et qui favorise les échanges (2.3). D'autre part, un certain code de comportements, un système de valeurs, plus ou moins implicite, qui régule les échanges (2.2). En commençant par ce second point, voyons comment ces deux ordres de contraintes prennent forme.

2.2 Régulation

Lors des présentations publiques du secteur, de fréquentes allusions à la sévérité du "cadre", au "style" strict de la maison sont faites. Si le système horaire décrit plus haut est pour quelque chose de cette rigueur, c'est un ensemble de règles formelles qui permet de le respecter. En effet, le coordinateur décrit le cadre imposé aux élèves comme l'ensemble "des règles de respect toutes simples, (...)assez claires, assez nettes: ça vous faites, ça vous ne le faites pas -on n'arrive pas en retard, on ne fume pas dans les corridors - des choses toutes bêtes qu'il faut rappeler".

Ce cadre paraît remplir une triple fonction:

- 1° Il a une fonction équilibrante, affectivement, cognitivement: "On cadre - parce qu'ils ont besoin de ça, ça les rassure. Un adolescent a besoin de se sentir évoluer dans un cadre et de se sentir entouré. Si vous le laissez aller à vau l'eau, ça le déstabilise".
- 2° Il est nécessaire au fonctionnement du secteur et à l'atteinte des objectifs: "On est obligé de les encadrer, de les entourer, d'être très strict pour pouvoir les emmener où on veut les mener. Parce que sinon la prise en charge ne va pas se faire toute seule".
- 3° Enfin, il a une fonction socialisante, orientée vers l'avenir: "Mettre un cadre, c'est leur seule chance: on leur permet de s'intégrer" (JCG); "et puis ça les prépare pour la suite"(JFG).

Cette insistance sur un respect strict du cadre peut sembler surprenante; n'assistait-on pas plutôt, il y quelques années, à une déréglementation, à une volonté de rendre l'Ecole plus libre ? Comment justifier la nécessité de ce cadre ?

"Je m'en suis rendu compte dans mes vingt ans d'expérience de l'enseignement. C'est vrai que quand j'ai commencé, on a de belles théories -il faut les laisser évoluer librement- c'est bien beau, mais quand vous en avez vingt-quatre dans une classe et puis que vous les abandonnez, ça va pas, même pour eux, même entre eux. C'est évident, tout les enseignants vont vous le dire -même si vous trouvez des théories pédagogiques qui vous disent le contraire."(JFG)

De même, ce besoin qu'ont les élèves d'être pris en main, entourés, impose de soi-même une cohérence à l'ensemble de l'organisation: "Je me rends compte que quand on gère un groupe si conséquent, on doit être soi-même strict à l'égard

des élèves -je ne peux pas laisser passer n'importe quoi n'importe comment-, et à l'égard des collègues. Je ne veux pas dire qu'il faut qu'ils sentent qu'il y a un chef, mais il est vrai que ça vient tout de suite vers moi." Parce que "je dois donc tout de suite décider, (...) trancher assez rapidement, -ils ont envie d'une réponse, assez vite", le cadre doit être clair, les lignes tenues. Dans le cas contraire, "si vous évoluez dans un monde où c'est flou, ils le sentent, ils le disent, et ça déborde très vite -alors là c'est fini."

Par conséquent, les membres du secteur sont tous soumis aux mêmes règles: "On l'exige aussi de nos profs. Si moi je dois leur apprendre la ponctualité dans le cadre de mes leçons, il est clair que je dois leur montrer l'exemple. Des classes m'ont des fois fait le reproche; ils ont raison. Dans ce cas je leur dois un verre"(JFG).

Cette rigueur du cadre a son pendant; seule, elle n'est pas suffisante à l'émergence d'un climat favorable. Ainsi, le cadre, outre un lot de règles à respecter, suppose-t-il des principes de régulation relationnelle, garants de respect. Ce dernier est essentiellement rendu possible par une "politique de franchise": "on a un climat de franchise absolue, tous et toutes, et de respect mutuel. Dans les deux sens". Les élèves ont toujours un retour direct de ce qui se dit à leur sujet entre enseignants, et chacun essaye d'adresser verbalement aux élèves tout reproche, toute inquiétude à leur sujet. Cette franchise semble, en retour, inciter les élèves à exprimer leur propres opinions, reproches, inquiétudes personnelles.

C'est au prix de cet effort que peut être instaurée la confiance indispensable à la réalisation d'un "esprit de famille": "Franchise -c'est peut-être ça la clé de la réussite. Si dans ce métier on est -comme ils disent- faux-culs, ça ne passe pas. Je crois que la franchise, c'est ce qui paye le plus. Et être naturel, des deux côtés."

Les élèves sont donc d'abord pris dans un cadre formel, régi par un principe qualitatif. Présents dans le secteur plus de trente heures par semaine, ils sont constamment en contact avec des adultes; c'est au niveau des interactions que ce cadre et ces principes sont vécus. Un certain nombre d'éléments organisationnels facilitent la connaissance des acteurs entre eux et la création d'un climat chaleureux.

Certains facteurs organisationnels rendent la connaissance que les enseignants ont des jeunes possible (2.3); une communication interne permet une mise en commun de ces regards. Ceci permet de montrer dans un troisième temps la manière dont des stratégies peuvent être adoptées par l'ensemble de l'équipe d'encadrement, c'est-à-dire la manière dont les jeunes sont concrètement entourés (2.4).

2.3 Organisation et réseau relationnel

Certains éléments pratiques facilitent la création de liens interindividuels et leur maintien. Ainsi, il faut commencer par rappeler la taille réduite des groupes-classes, qui rassemblent en moyenne une quinzaine d'élèves. L'intensité et la fréquence des contacts est rendue possible grâce à un double support technique: la distribution des charges horaires entre les différents enseignants, qui permet de tisser une toile de connaissances mutuelles, et les téléphones qui

équipent toutes les salles de classe, qui permettent à chacun de contacter un élève, ou un enseignant, à tout moment.

Il faut souligner l'importance du téléphone, qui est énormément utilisé dans le secteur: il permet de mettre en relation deux enseignants, un professeur et un élève, ou des personnes extérieures à l'école et un élève ou un enseignant. Le maître répond toujours au téléphone, les communications sont passées aux élèves. Nous mentionnerons les recours au téléphone en différents lieux.

Montrons les occasions qu'ont les élèves de voir les personnes responsables de leur "suivi": le coordinateur, les maîtres de classe, la conseillère et les enseignants.

Monsieur Graf donne deux heures de cours hebdomadaires à toutes les classes; il a donc une connaissance personnelle de chaque élève du secteur. "Je ne conçois pas le travail de coordinateur si je ne connais pas les élèves; je ne pourrais pas faire comme un directeur qui ne les voit que quand il y a un problème. Il faut aussi qu'eux me connaissent, pas seulement derrière un bureau ou un téléphone - ils faut qu'ils me voient faire le mariole, être en colère. Il faut qu'ils voient à qui ils ont à faire; ça me paraît fondamental" (JFG).

Il voit également les élèves avant ou après les cours dans le couloir, et là sont échangés quelques mots -"là on peut parler de tout autre chose". Lorsqu'ilagit de problèmes plus personnels, les élèves restent souvent quelques minutes en classe après le cours, parfois parce que M. Graf le leur demande; c'est aussi l'occasion de discuter des problèmes liés à la formation.

Les élèves peuvent en outre aller voir le coordinateur dans son bureau; s'ils sont en classe, il leur suffit d'annoncer à l'enseignant: "On doit/Je veux passer chez M'sieur Graf !". Ces entrevues sont en général spécifiquement en relation avec la place d'apprentissage à trouver: parfois, l'élève veut une précision concernant un type de formation, de filière. C'est également au sujet des lettres à écrire, des entretiens avec les employeurs - que dire, comment appeler ? - des problèmes relationnels rencontrés en insertion qu'ils viennent. Cette disponibilité de Monsieur Graf à l'égard des jeunes fait partie du projet d'"Orientation Professionnelle" du secteur. Informelle, elle est toutefois prise très au sérieux par le corps enseignant.

Il se peut qu'un enseignant envoie un élève chez le coordinateur en cas de problème disciplinaire; son nom est par ailleurs fréquemment évoqué en classe, ou dans les conversations entre élèves. "Vous verrez ce qu'en dira Monsieur Graf"; il se peut que ce dernier, en lançant un coup de fil, "sorte" un élève de classe pour le voir.

La fréquence des interactions informelles avec le coordinateur, sa disponibilité, l'égalité de traitement dont jouissent tous les élèves, le parti pris de franchise et de prise au sérieux des individus et, à ce que j'en ai vu, un maintien des statuts (de coordinateur -d'élève), alliés à une certaine souplesse dans l'utilisation des niveaux de langage semblent permettre l'émergence d'une relation positive. Dans le cadre de la relation interpersonnelle, en effet, le jeune peut utiliser un niveau de langue relâché, l'enseignant le tolère, voire reprend ses mots, bien qu'il ne les emploierait pas lui-même en contexte officiel; en classe, on apprend à identifier ces mêmes niveaux et distinguer les contextes d'emploi (voir plus bas II.4, III. 1.2).

Chaque maître de classe suit le parcours des élèves au plus près, puisqu'il enseigne en général une branche importante, durant quatre ou cinq périodes hebdomadaires, et a l'occasion de les voir se développer. C'est lui qui est le premier contact des parents, des responsables d'insertion des jeunes: ces personnes sont tenues de le contacter en priorité au sujet de l'élève. Cependant, il arrive qu'elles joignent plus facilement le coordinateur, dont le nom figure sur tous les documents du secteur; ce dernier transmet alors les appels au maître de classe qui connaît individuellement ses élèves de manière plus approfondie.

Les maîtres de classe ont donc une connaissance plus personnelle des élèves, du fait de la charge horaire et de leur nécessaire rôle de médiation entre lieu d'insertion du jeune et famille. Ils voient suffisamment les jeunes pour pouvoir identifier des changements significatifs dans leur comportement ou leur attitude, et s'inquiéter d'éventuels troubles en lien avec leur insertion ou un autre aspect de la vie.

Madame de Castro possède un dossier de chaque élève; elle a ainsi accès aux informations relatives aux "potentiels scolaires" révélés par les tests d'admission; elle connaît les démarches effectuées par les élèves pour trouver une place, un stage, une insertion - c'est elle qui fournit la documentation sur telle profession, des coordonnées, des formulaires d'inscription pour les stages; enfin, elle a parfois accès aux problèmes, personnels, administratifs, rencontrés par les jeunes. Madame de Castro a donc une connaissance globale des jeunes, qu'elle rencontre tous, et en particulier de quelques-uns, ceux qui le demandent.

Elle explique que les élèves viennent facilement prendre une information relative à un stage ou une profession, lors d'une pause; dès lors, à son avis, si un jeune a recours à ses services pour traiter d'une affaire plus relationnelle, personnelle, il n'a pas à surmonter l'habituelle distance qui sépare les psychologues scolaires des jeunes. En outre, Madame de Castro conserve un accent chantant qui lui attire la sympathie moqueuse de certains jeunes, et la rapproche d'eux; enfin, elle peut parler l'espagnol ou l'italien avec les élèves qui se sentiront alors davantage à l'aise dans ces langues.

Parfois un enseignant encourage l'élève à la voir; elle-même convoque souvent les élèves -pour savoir où ils en sont; ce serait anormal qu'un élève ne soit pas passé chez elle en avril. Il arrive aussi que Madame de Castro convoque un élève lorsqu'un enseignant estime qu'il a l'air de vivre un problème. Lorsqu'un élève ne vient pas mû par un désir personnel, il arrive qu'il refuse d'aborder ses difficultés; mais il se peut aussi qu'il soit heureux d'avoir là une occasion -je ne savais pas à qui en parler.

La conseillère, vu le peu de temps à disposition, ne peut prendre en charge de travail thérapeutique. Par conséquent, les problèmes affectifs lourds sont pris en charge par des psychologues à l'extérieur, et elle-même continue son travail d'orientation. Mais la souffrance du jeune reste toujours la priorité, et si elle est trop importante, "on renonce aux objectifs -à quoi sert de parler de "trouver une place d'apprentissage", quand le jeune a des idées dépressives ? (...). On ne vise pas au taux de réussite; ce qui compte, c'est d'abord la personne"(DC).

On raconte le cas d'un jeune allant très mal; Monsieur Graf, Monsieur Gosteli, Madame de Castro, les parents et le jeune ont ensemble vu un psychiatre, afin d'évoquer la possibilité d'une prise en charge spécialisée; le secteur est

responsable du devenir du jeune qui lui a accordé sa confiance, que l'on a accepté d'accueillir.

Les élèves ont, rappelons-le, une trentaine de périodes de cours avec des enseignants. Ces derniers ont donc l'occasion de voir les jeunes faire preuve de diverses compétences cognitives et relationnelles dans le cadre de la vie de classe, et sont en mesure d'observer les attitudes des élèves, les tensions interpersonnelles, les variations d'humeur ou d'investissement des jeunes.

Certains enseignants ont plus de possibilités que d'autres d'être attentifs à l'évolution des jeunes, en fonction de leur charge horaire. Ainsi, trois ou quatre des enseignants de branches principales connaissent entre six et huit des neuf classes. Il y a là une forme connaissance "transversale" qui vient doubler le regard du coordinateur, puisque ces enseignants connaissent presque chaque élève, mais en situation d'apprentissage scolaire, c'est-à-dire confrontés à des difficultés d'un autre type. De plus les enseignants des branches principales voient les élèves jusqu'à quatre ou cinq périodes hebdomadaires, et renforcent ainsi la connaissance "verticale" des maîtres de classe.

Une condition nécessaire à la création de liens entre les acteurs est leur mise en présence par une organisation adéquate. Toutefois, les relations ne sont pas encore qualitativement garanties. L'attitude de non-jugement et d'accueil des enseignants, la disponibilité et une certaine écoute hors-classe, un certain humour critique, une certaine connivence dans le maniement des niveaux de langue peuvent faciliter cet aspect qualitatif (cf. III).

2.4 Communication à l'interne

L'organisation de la vie du secteur rend possible une certaine connaissance entre enseignants et jeunes; cette connaissance trouve tout son sens lorsqu'elle est échangée entre les acteurs. On touche ici à la "communication à l'interne" (DC) qui anime ce secteur, cette circulation de l'information que les enseignants évoquent fréquemment. Pour comprendre cette communication, observons les occasions formelles et informelles qu'ont les enseignants d'échanger au sujet des élèves.

Les enseignants, Monsieur Graf et Madame de Castro se voient avant tout à la salle des maîtres, autour de la grande et longue table, ou dans le petit cercle formé par quelques fauteuils bas; une grande part des échanges concerne les élèves. Par leur connaissance plus ou moins profonde du même élève, mais toujours partielle, ils peuvent compléter leurs vues respectives sur les progrès ou les problèmes du jeune.

La conseillère profite également des pauses pour parler individuellement à un maître de classe de la situation de l'un ou l'autre des élèves, puis se déplace, parle à un autre enseignant. Ce qu'elle évoque ne doit jamais trahir le secret professionnel; néanmoins, elle indique ses sentiments généraux au sujet de tel jeune, et informe sur les problèmes concrets -atténuants par exemple aux statuts de jeunes réfugiés, à la difficulté à trouver une place d'apprentissage ou d'insertion, etc.. Au cours de ces échanges de nombreuses décisions sont prises, des lignes de

conduites adoptées: ce qui doit être fait au sujet de telle personne, ce qu'on va lui dire, comment parler à cette classe; qui va se charger de communiquer telle information à un jeune.

En dehors de ces rencontres informelles qui forment l'essentiel du tissu relationnel du secteur, il existe d'autres vecteurs de relation et de communication entre les personnes concernées par le devenir des élèves.

Les conseils de classe réunissent Monsieur Gosteli, Monsieur Graf, Madame de Castro, le maître de classe, quelques enseignants en ce qui concerne les Préapprentis, un membre du Kiwani's dans le cas des Préformations. Une classe donne lieu à deux à trois séances dans l'année; sur neuf classe, une quinzaine de réunions mobilisent les "piliers" du secteur; par ailleurs, les réunions informelles avec les enseignants et maîtres de classe sont très nombreuses.

Au cours de ces séances, sur la base d'une liste d'élèves mentionnant leurs résultats scolaires et les évaluations des responsables d'insertion, la situation de chaque élève est examinée: sa situation et ses progrès scolaires, sa chance d'être engagé en apprentissage. On estime l'évolution envisageable de la situation, en fonction du potentiel évalué par Madame de Castro au début de l'année, de ce qui en est ressenti par le maître de classe et les autres. Des solutions sont cherchées aux problèmes, et elles peuvent être de tout ordre. Certaines "multi-interventions" peuvent être envisagées dans ce cadre.

Au-delà de la communication directe entre les acteurs, la communication indirecte ou médiatisée est très utilisée. Nous avons déjà évoqué la question des téléphones en classe, qui permettent à chacun d'être lié à autrui et à l'extérieur. En outre, l'on peut mentionner un certain nombre de documents, fixes ou en circulation, qui relient les adultes entourant les jeunes.

Des classeurs fixes déposés à la salle des maîtres attendent chaque semestre les notes que les enseignants attribuent aux élèves⁸; la secrétaire utilise ces données pour préparer informatiquement les bulletins scolaires. La présentation de ces carnets a été récemment recomposée par le coordinateur, de sorte qu'un grand espace puisse être laissé aux commentaires spécifiques et personnalisés des enseignants.

De nombreuses circulaires sont envoyées par le coordinateur à ses collègues; elles les informent des dates, événements, décisions administratives et pédagogiques. Lui-même les rédige à la hâte par lui-même; elles sont tapées par Madame Oppel - qui, connaissant l'humour de Monsieur Graf, essaye de conférer la fraîcheur de l'oralité à ces documents.

Enfin, les traditionnels "carnets d'apprentissage", réimprimés cette année à la demande de Monsieur Graf, assurent la transmission des informations formelles. Chaque élève porte avec lui en permanence ce carnet, dans lequel figurent toutes les notes obtenues en classe et les remarques d'ordre disciplinaire. Régulièrement, ces carnets doivent être signés par les parents; enfin, ils peuvent être contrôlés par l'un des enseignants ou le responsable d'insertion.

Par des rencontres formelles et informelles, par des supports écrits, fixes ou mobiles, les enseignants informés d'aspects de la vie des jeunes auxquels ils n'ont

⁸ Depuis août 1995, le système des carnets a été informatisé; les classeurs ont donc été supprimés.

pas accès directement. Ainsi chaque enseignant peut-il se faire une idée relativement globale des élèves, au-delà de la parcellisation induite par un système scolaire par branches. Cette connaissance permet aux enseignants de mieux adapter leurs exigences ou leurs interventions.

Les élèves ont probablement conscience de ce réseau, puisqu'ils apprennent rapidement que tel enseignant est au courant de tel événement: en classe, un enseignant ne cache pas qu'il sait "ce qui se passe dans la classe d'à côté". Il est également possible que ceci permette à certains de pallier à une certaine angoisse d'être "lâché" face à ses difficultés; en tout cas, ceci semble aller dans le sens contraire de l'indifférence et l'oubli dans lequel se sont parfois sentis certains élèves en Terminale ou en Préprofessionnelle: ici, le sort de chaque élève semble importer aux enseignants.

2.5 Interventions concertées

Ce qui précède nous montre comment une connaissance interindividuelle s'établit, et comment un suivi de l'évolution des élèves peut être garanti. Toutefois, lorsque un élève rencontre des difficultés, les éducateurs doivent pouvoir intervenir. Ces difficultés ne concernent pas tous les élèves; suffisamment ont besoin d'attention pour que les éducateurs s'organisent pour assurer une prise en charge, et la complexité des situations qui peuvent être traitées impose à l'équipe une certaine répartition du travail. Nous allons évoquer deux cas de figure: lorsque le travail est délégué exclusivement à une personne, ou lorsque plusieurs acteurs agissent conjointement sur une situation; nous donnerons quelques exemples de ces actions.

Il se peut qu'un élève soit pris dans un "noeud" de problème -de discipline, scolaire et familial. La conseillère explique que dans ces cas, la tendance est de privilégier l'un ou l'autre des aspects du problème, pour des raisons pratiques -le coordinateur intervient pour les difficultés scolaires, le sous-directeur pour rappeler les règles du secteur, elle-même pour le psychologique -relationnel, affectif, lié à l'individu, son contexte familial.

La tâche de parler avec un élève peut également être déléguée à l'un ou l'autre des éducateurs afin de préserver la qualité de certaines relations, ou de faire pression en utilisant le statut particulier d'un acteur.

Voici un exemple qui joue sur une question personnelle: l'employeur d'une jeune fille qui effectuait un stage chez un dentiste téléphone au coordinateur à son sujet. Tout irait bien, explique-t-il, si cette demoiselle n'avait pas une odeur corporelle si forte. Le coordinateur est gêné; il faut sauver la place de la jeune fille; mais comment lui en parler? Il expose alors le problème à la maîtresse de classe, qui a donc en principe une relation de confiance assez importante avec l'élève. Ainsi est-ce elle, qui a pu évoquer, en tant que femme, la question de l'hygiène corporelle avec l'élève.

Parfois aussi, on se rend compte qu'un élève a des difficultés avec l'insertion professionnelle, qu'il a des difficultés en maths, qu'il ne peut pas sentir son prof d'atelier, et son père téléphone pour nous dire que ça ne va pas du tout à la maison" (DC). Dans des cas comme celui-ci, il se peut que l'on décide d'une intervention commune, répartie sur plusieurs adultes, chacun intervenant

"dans le discours qui lui est propre". On peut alors imaginer que le cumul de ces interventions sur une durée très courte peuvent "bousculer" l'élève; ce bombardement, s'il est déséquilibrant, révèle simultanément, par sa précision, combien le jeune est entouré par des individus tous concernés par ce qui lui arrive. Le jeune est donc déstructuré alors même qu'on lui révèle la structure très serrée qui le tient.

Une intervention organisée, déléguée ou multi-dimensionnelle auprès des élèves est donc possible en cas de difficultés particulières. Les exemples précédents mettent en évidence l'importance de la concertation préalable entre les intervenants. Cette concertation est rendue possible par l'organisation du secteur, sur trois plans: d'abord, elle met en contact les jeunes à des adultes qui les connaissent selon des aspects divers; ensuite, une ligne implicite de conduite incite les enseignants à être particulièrement réceptifs à l'évolution des élèves; enfin, les occasions d'interactions entre éducateurs sont fréquentes. Là, le climat permet ou favorise le partage d'impressions, de soucis, d'observations au sujet des jeunes.

L'organisation de ces trois plans, ainsi que la volonté et la sensibilité des enseignants permettent donc que se fasse le "suivi" des élèves, dans sa face "observation" comme dans sa face "intervention".

3. Pour se lier au monde

La vie des élèves ne se déroule pas qu'en classe; en dehors de ce qui ressort de leurs loisirs et de leur vie privée, ils ont une famille, ils passent la moitié de la semaine en insertion professionnelle, ils font diverses démarches auprès d'employeurs afin de trouver des places d'apprentissage. Trois de ces lieux sont en relation à l'école: certains liens aux parents des jeunes sont entretenus; l'insertion fait explicitement partie de son programme; enfin, elle aide les gens dans leur quête d'une place. Dans le vocabulaire du secteur, cette liaison aux "lieux" d'activité des jeunes fait partie du "suivi".

3.1 Renouer avec la famille

Le secteur veille à ne pas couper les jeunes de leur famille; au contraire, il vise plutôt la collaboration, incitant plutôt une certaine implication dans la vie du jeune.

D'abord, nous avons vu que les parents aident très fréquemment les jeunes à trouver leur première place d'insertion avant d'entrer au secteur. C'est là souvent pour eux un moyen de se réintéresser à une formation dont ils s'étaient détournés après les "recallages" de leurs enfants; trouver une place permet parfois de rapprocher parents et jeunes. Dès lors, "même avant la rentrée, certains parents nous téléphonent pour avoir des renseignements(...) Ils se sentent très impliqués par cette année de préapprentissage, parce qu'ils sont associés à la recherche de la place d'insertion" (DC).

Ensuite, les parents sont rencontrés à une séance d'information à la rentrée; moyennant quelques efforts, la plupart se mobilisent. Ainsi, pour pouvoir convoquer les parents de trois élèves bosniaques, une lettre a été traduite en leur langue; de même, lors de d'une de ces séances, un enseignant a préféré s'exprimer en italien, qui est plus facilement compris par les bosniaques que le français. Lors de cette réunion, certains parents ont fait venir leurs enfants afin qu'ils fassent les interprètes. Il arrive que Madame de Castro voie les familles des jeunes et aborde ainsi avec eux des problèmes liés à leurs attentes quant à la formation de l'adolescent; il se peut que le coordinateur ou qu'un maître souhaite un contact avec les parents.

Enfin, toute décision disciplinaire ou concernant l'insertion donne lieu à une lettre aux parents, qui sont ainsi toujours informés de ce qui se passe. Ils ont également accès aux "carnets" et aux bulletins trimestriels.

De manière moins formelle, les parents sont témoins des recherches et démarches des jeunes. Ces derniers passent beaucoup de temps à la maison à écrire des lettres de candidature, à téléphoner à des employeurs, à attendre un retour de courrier. Les parents peuvent ainsi "accompagner" les inquiétudes de leurs enfants.

Les parents ont en général une bonne connaissance de leurs enfants. Ils observent ou peuvent remarquer d'importants changements d'humeur ou d'attitude. Une collaboration des parents est possible à ce niveau: il leur arrive d'informer l'un des enseignants d'un changement brutal, probablement lié aux démarches professionnelles ou à l'insertion.

Madame de Castro raconte: une mère, inquiète, lui téléphone: sa fille ne parle plus, les rapports sont confus, elle se fait du souci. Madame de Castro, avec l'accord de cette dame, convoque la jeune fille (lui téléphone en classe); elle mentionne l'appel de la mère, fait part de son inquiétude. La jeune fille explique alors qu'elle projette d'arrêter l'école afin de monter une affaire avec son ami, qu'elle veut partir à l'étranger avec lui, qu'elle n'en a pas encore parlé avec sa mère. Sur la proposition de Madame de Castro, la jeune fille dit à sa mère qu'elle sait son souci et son incompréhension et lui fait alors part de ses intentions.

En restaurant la communication entre la mère et sa fille, permettant ainsi à la fille de s'engager plus librement dans ses choix, l'école a joué un rôle de médiation.

Le secteur ne cherche donc pas à couper les jeunes de leur milieu; au contraire, il favorise une réinstauration ou un renforcement du tissu affectif et social dans lequel est pris le jeune.

3.2 Apprendre l'insertion professionnelle

L'"Insertion" désigne donc les deux à trois jours hebdomadaires que le jeune passe dans le monde professionnel, dans un domaine de son choix, et durant lequel il fait l'expérience de son éventuelle future activité.

"L'accent est mis avant tout sur un véritable travail fourni pendant cette insertion. Cette dernière vise à faire connaître les

processus de travail et les aptitudes nécessaires à fournir dans le monde professionnel.

Buts pédagogiques:

- a) Les élèves *font l'expérience* du monde professionnel et se rendent par là mieux compte de ses exigences et attraits.
- b) Ils apprennent à mieux *se connaître* face aux réalités professionnelles; grâce à la réflexion qui accompagne cette démarche à l'école, ils peuvent les intégrer dans leur vécu.
- c) Ils sont *stimulés* à combler leurs éventuelles lacunes scolaires afin de répondre aux exigences du métier choisi".

(Brochure d'information, p.32)

3.2.1 Trouver la place

Une des conditions d'entrée en voie de préapprentissage est pour le jeune d'avoir trouvé sa première place d'insertion. Nous avons vu qu'à cette recherche, qui se fait bien avant l'été précédent le premier semestre, les parents du jeune sont fréquemment associés, revalorisant -pour eux, pour lui- le devenir professionnel de leur enfant. Sinon, de manière générale, les élèves trouvent cette place seuls, en allant directement auprès des employeurs. Ils ont alors déjà dû prendre une première décision, une première initiative et démarche personnelle en direction du monde du travail.

Dans le cas des jeunes en Préformation, l'école confie au Kiwani's le travail de trouver une place d'insertion sur la base du choix indiqué sur la fiche d'inscription (voir I).

Les jeunes peuvent changer d'insertion durant toute l'année, à la condition qu'ils soient restés dix semaines à la même place - afin qu'il y ait réellement eu expérience; en principe, en janvier, le choix est plus ou moins stabilisé. Il se peut que la place d'insertion devienne place d'apprentissage, mais ce n'est pas systématique. Cela dépend de l'employeur, du jeune; parfois le contrat d'apprentissage est même déjà signé dans un autre domaine, alors que le jeune est encore en insertion.

Enfin, en cas de problème en cours d'année ou de changement d'orientation, il arrive que les formateurs ou les maîtres interviennent pour trouver une place d'insertion ou d'apprentissage par leurs propres réseaux. Telle place a été trouvée, parce que le beau-père du coordinateur est lié à tel milieu; tel contrat a pu être signé autour d'un verre de vin blanc avec le patron lors d'une rencontre informelle.

3.2.2 Fonction de l'insertion

Les jeunes passent entre deux et trois jours par semaine en insertion professionnelle, c'est-à-dire hors de l'école, dans le monde du travail, livrés à des difficultés concrètes, où toutes leurs compétences sont requises. Cette insertion est un élément essentiel de l'année de préapprentissage ou de préformation; elle "fait partie intégrante de l'horaire hebdomadaire". L'insertion représente le

premier pas vers la formation professionnelle, et est un important agent de maturation des jeunes; les enseignants et la conseillère observent les fruits de cette insertion à cinq niveaux:

- 1) En premier lieu les jeunes se retrouvent très soudainement propulsés dans un monde d'abord étranger, mais "On voit qu'ils sont très souples, et qu'ils comprennent très vite, par cette confrontation avec la réalité professionnelle chez un patron, ce que sont les règles du jeu -formation en apprentissage, les règles de la vie professionnelle. Ils apprennent en très peu de temps, beaucoup de choses"(DC) sur la réalité de ce monde.
- 2) Ensuite, dans le contexte de l'insertion, alors qu'ils doivent faire face à des difficultés de toutes sortes, les élèves sont contraints d'actualiser toutes sortes de compétences jamais évaluées au cours de leur cursus scolaire; ils acquièrent une connaissance sur eux-mêmes, et une confiance en leur capacités.
- 3) Idéalement, par cette découverte de leur savoir faire pratique en situation, ils découvrent aussi qu'existent des domaines dans lesquels ils pourront développer et affirmer leur compétence; la confrontation pratique suscite ainsi des intérêts, infirme ou confirme des orientations professionnelles.
- 4) La rencontre de certains problèmes pratiques peut aussi éveiller des désirs de connaissances théoriques spécifiques; l'insertion peut motiver l'apprentissage. Ainsi, après travaillé dans le commerce, certains jeunes ont-ils expressément demandé à leur professeur de "faire plus de pour-cent".
- 5) Enfin, à un niveau proprement identitaire, le fait d'être confronté et de travailler avec des adultes qui réussissent, qui sont heureux dans des professions manuelles, artisanales, non-académiques, est extrêmement important, nous dit la conseillère. En effet, alors que l'école dévalorise ces professions, ce qui ne peut inciter les jeunes à vouloir s'y voir dans le futur, une confrontation réelle avec des adultes heureux peut revaloriser ces professions, donner un pôle d'identification positif aux jeunes.

Ces niveaux de découverte sont interdépendants. L'insertion ne permet pas de changer miraculeusement le rapport du jeune à l'école et au savoir; simplement, comme l'explique un enseignant, les jeunes en situation font simultanément la découverte et des réelles difficultés liées au monde économique, et de leurs compétences concrètes en situation. Un changement dans la perception de soi et du monde est ainsi favorisé:

- d'abord, le jeune peut déterminer et assumer sa propre part de responsabilité par ses performances. Cette confiance qui s'acquiert alors en des capacités non plus potentielles, mais déjà actualisées au travail, peut alors être "rapportée" au vécu scolaire; les savoirs théoriques peuvent ainsi être approchés avec plus d'assurance;

- ensuite, cette meilleure estimation des parts personnelles et économiques des difficultés et obstacles professionnels lui permet également de "prendre sur soi" de modifier attentes et choix, si les réalités ne s'y conforment pas.

On voit ici comment l'expérience professionnelle peut mettre en route des processus de choix en contribuant à élaborer une représentation plus adéquate de la "réalité"; elle aide le jeune à valoriser ses compétences, et doit lui permettre d'élaborer une représentation de lui-même à la tâche; par la "réalité" de cette représentation et la valorisation qui lui est associée, il semble que cette activité

peut donner naissance à un projet d'avenir possible, susceptible d'identification positive à un adulte qui "réussit" dans le métier. Enfin, ces facteurs peuvent modifier le rapport du jeune à son propre égard, en se percevant susceptible d'assumer de plus grandes responsabilités, et d'être plus confiant en lui-même, en l'avenir. Ce changement général d'attitude peut se traduire finalement par un changement d'attitude en classe, et modifie ainsi le rapport au savoir.

3.2.3 *Suivre l'insertion*

Il est essentiel que ce qui est vécu en insertion, faisant partie du double projet de construire une confiance des jeunes en leurs capacités et de rechercher l'orientation la plus adaptée possible, fasse un "retour" à l'école et qu'il puisse y être élaboré. Comme il est souvent difficile pour l'élève de faire le lien entre divers domaines d'activité, une structure d'accompagnement est mise en place afin de permettre aux enseignants de suivre d'assez près l'évolution du jeune. En quelque sorte, les enseignants permettent ainsi de relier l'expérience que le jeune a de lui-même, en classe et en insertion.

Ce suivi se fait par des échanges à plusieurs niveaux: entre formateurs, entre le maître d'insertion et le maître de classe, ou le coordinateur, la conseillère; par l'intermédiaire du jeune, par ce qu'il dit explicitement, par ce qu'il laisse entendre implicitement. En outre, un feed-back se fait parfois par le biais de la famille du jeune.

L'insertion est avant tout considérée comme une "Collaboration entre une entreprise et le CPLN"; une "convention de préformation" lie le jeune et son employeur. Le maître de stage de l'entreprise s'engage par là à rendre un "rapport d'insertion" annuel. On lui demande d'évaluer sur une échelle à quatre degrés les aptitudes professionnelles, mais aussi quelques dimensions de l'attitude au travail, et d'estimer si le jeune pourrait répondre aux exigences d'un apprentissage dans la branche considérée.

Chaque mois, le maître de classe entre en contact téléphonique avec le maître d'insertion professionnelle, ou peut aussi, le cas échéant, se rendre sur le lieu de travail; le maître d'insertion peut quant à lui assister à une ou deux séances d'évaluation annuelles. Cette collaboration est utile et enrichissante pour les enseignants et les employeurs: d'abord, de manière particulièrement sensible en Préformation, cette visite est bénéfique pour le travail du maître de classe qui peut, sur le terrain, avoir accès aux "bons côtés" des élèves et relativiser ou compenser son expérience des "mauvais côtés" perçus en classe; il sait alors que l'élève a des capacités "autres"; son travail apparaît alors moins ingrat. Ensuite, selon Madame de Castro, les patrons semblent apprécier cette collaboration -enfin l'école s'intéresse au monde professionnel! "Lors de ces séances, certains font des remarques d'une grande pertinence; en général ceux qui sont positifs ont une fibre très sociale"(DC).

Symétriquement, le jeune doit tenir un "Cahier d'insertion" où il doit pouvoir fournir un certain nombre d'informations au sujet de la profession considérée: il doit pouvoir décrire ce qui s'y fait, comment, quelles sont les exigences du travail; on lui demande de faire un bilan personnel: par quoi est-il

attiré ? Quelles qualités a-t-il pour effectuer cette profession ? Quelle est son attitude ? Finalement, au vu de tout ceci, quelle décision est-il en mesure de prendre ? Ce cahier oblige donc le jeune à prendre du recul sur son expérience et à l'élaborer, à la mettre en relation avec ce qu'il fait à l'école, avec qui il est. Le projet professionnel est déjà inscrit dans son présent.

Enfin, il existe plusieurs lieux où les expériences en insertion peuvent être évoquées par le jeune : certains cours font explicitement appel à l'expérience du milieu professionnel (PVP, voir plus loin). Le coordinateur demande fréquemment des nouvelles, et en cas de difficultés, le jeune peut s'adresser à son maître de classe, au coordinateur ou à la conseillère pour les aspects relationnels.

Il arrive aussi qu'un jeune ne puisse pas se rendre compte du fait qu'il est exploité comme "main d'œuvre bon-marché" par un patron peu scrupuleux ; c'est le travail de la conseillère, des enseignants, que d'être attentifs à tout signe de mal-être du jeune, de l'aider à expliciter ce qu'il vit en insertion, avant de trouver avec lui une solution, ou d'intervenir directement. La famille du jeune, souvent très sensible à ses démarches professionnelles, qui lui prennent beaucoup de temps, contacte parfois l'école au sujet de ce type d'inquiétudes.

Les adultes qui voient le jeune actualiser divers types de compétences, qui perçoivent chacun différentes facettes de sa personne en raison de la spécificité de leur point de vue, sont mis en relation et peuvent compléter leur regard par chacun des autres. Par ces différents réseaux, formels ou informels, l'école permet au jeune de se mettre en contact avec ses propres compétences, puis de "ramener" les expériences professionnelles en classe, à l'école, auprès des adultes qui assurent son encadrement ; là, il peut partager, élaborer ce qu'il a vécu, et donner une signification à cette nouveauté, en relation avec ce qu'il sait déjà être à l'école où il se connaît mieux. Dans ce contexte, le jeune peut travailler sur ses expériences et ses émotions. La distance entre les rêves et ce qu'offre la réalité peut ainsi être pensée.

3.3 Chercher sa juste place

"Trouver une place d'apprentissage" est l'un des objectifs majeurs du secteur. Au quotidien, les élèves sont constamment poussés et soutenus dans leurs démarches. Ils ont poussés, au sens où le coordinateur, la conseillère, les enseignants demandent sans cesse aux élèves où ils en sont, si leurs démarches ont abouti ; en fin d'année, ils sont "poussés" au point d'être libérés de cours pour aller auprès d'un employeur, ou pour faire un téléphone.

Au niveau du soutien, les entretiens, les lettres, sont préparés en classe de "Préparation à la vie professionnelle" (PVP), et Madame de Castro s'occupe individuellement des élèves qui le désirent - qu'est-ce qu'on montre de soi à un entretien, comment se comporter. Le coordinateur corrige les lettres de demande d'emploi qu'écrivent les jeunes. Il leur demande également de l'informer des entretiens où ils se présentent ; cela lui permet de se préparer aux appels des employeurs qui, très rapidement, veulent des renseignements sur l'élève.

Après ces entretiens, les élèves parlent de ce qui s'est passé à Monsieur Graf ; celui-ci délègue la gestion de ce qui s'est passé, lorsque c'est trop "lourd", à

Madame de Castro. En effet, les jeunes reçoivent très souvent des réponses négatives de la part des employeurs et sont affectés par ce qui est perçu comme un échec. Il s'agit alors de ne pas minimiser ces refus tout en dédramatisant la situation: "Il faut leur dire que ce n'est pas grave, que c'était prévisible parce que les employeurs engagent difficilement, mais qu'ils trouveront bientôt une place qui leur convient"(DC).

Ici, et nous le verrons plus loin, l'école joue un rôle de médiation entre la vie scolaire et la vie professionnelle.

4. Bilan

Nous avons donc essayé de rendre compte de la "matrice relationnelle" dans laquelle se meuvent les jeunes. L'importance conférée à ce réseau n'est pas exagérée; les acteurs du secteur soulignent eux-mêmes systématiquement l'importance du "suivi", de l'"encadrement", de l'"échange", de la "communication à l'interne".

Nous avons montré qu'une organisation et une structure internes permettent une connaissance mutuelle. Une certaine attitude attentive rend une observation des spécificités individuelles et une sensibilité à l'évolution des élèves possible. Enfin, des occasions d'échanges, des supports circulant, permettent de faire le lien entre différentes sphères de l'activité des jeunes, qu'elles soient internes au secteur ou et extérieures, et de rendre cohérente la démarche pédagogique.

Ce réseau permet de mettre en relation différents acteurs sociaux, tous plus ou moins concernés par l'avenir du jeune -parents, employeurs, enseignants- et une grande partie du travail d'intégration progressive du jeune vers le monde professionnel semble se faire par le moyen de ce renforcement du tissu social, qui le soutient dans ses démarches et facilite ses succès. Cette structure, "réunit" pour ainsi dire les divers types d'expériences personnelles du jeune, divers domaines de compétences, diverses "facettes" de sa personnalité. Idéalement, l'objectif est d'offrir au jeune la structure qui devrait permettre de l'accueillir dans son intégralité, son unicité; elle devrait ainsi contribuer à l'élaboration de son sentiment d'identité.

D'un autre côté, le but de cette matrice de prise en charge est de rendre le jeune autonome et responsable lors de son entrée dans le monde du travail. Elle participe donc au travail de préparation à l'entrée dans le monde professionnel du jeune: pour y avoir sa place, il doit faire preuve d'un certain nombre d'initiatives personnelles. Ainsi, si le secteur peut aider à trouver une place d'apprentissage, il ne fera jamais les démarches à la place d'un jeune.

Le premier pas "hors du nid", l'insertion, confronte le jeune à de nouvelles situations concrètes parfois lourdes à assumer, et à des aspects de lui-même dont il n'était peut-être pas conscient; la structure relationnelle du secteur joue alors un rôle d'étayage, permettant de "décharger" le jeune d'une part des difficultés vécues lors de ces expériences; cet étayage semble être possible d'une part en raison de la qualité affective des liens interindividuels tissés entre jeunes et enseignants, et d'autre part au travers de l'aide active que l'espace relationnel offre à l'assimilation cognitive de ces expériences, au moyen de leur élaboration verbale.

Par ces nécessaires "mises en situation" qu'impliquent démarches et insertion, le jeune en vient à modifier l'image qu'il a de lui-même. Ceci sera mis en évidence dans la quatrième partie de cette étude.

L'organisation du secteur, qui permet un échange et une mise en relation de diverses sphères, semble donc concourir à une maturation identitaire et personnelle du jeune. En psychologie sociale du développement, on utilise la notion de *socialisation au travail* pour désigner l'une des tâches de la fin de l'adolescence, liée à la transition de l'école vers le monde professionnel. PALMONARI (1994) définit le processus de socialisation au travail comme "processus d'interaction entre le sujet et le milieu de travail, par lequel la personne apprend les normes, les valeurs, les relations, les comportements nécessaires pour pouvoir affronter la situation et assumer un rôle professionnel spécifique"; en principe, ce processus se fait durant les premiers temps de l'activité professionnelle, alors que le jeune n'a pas toujours les moyens de gérer seul les remaniements identitaires impliqués. Au secteur de préapprentissage, au travers de ce qui a été vu, il semble que c'est précisément une facilitation à cette socialisation qui semble se faire.

III. OBJETS DE CONNAISSANCES ET SITUATIONS DIDACTIQUES

Notre propos concerne la vie d'une école, et nous avons décrit son fonctionnement, la structure et la dynamique des échanges qui la rendent possible. Mais nous n'avons pas encore évoqué les objets de connaissance autour desquels certains de ces échanges se tissent! Intéressons-nous donc à ce qui devrait caractériser une école: les situations où le maître interagit avec ses élèves dans une salle de classe, transmet une forme de savoir, ou contribue à la construction de connaissances...

Les élèves du secteur de préapprentissage environ trente-cinq heures de cours "scolaires" par semaine. Toutefois, l'objectif de la formation est moins dans l'acquisition de connaissances scolaires que dans le développement du "savoir-être" de l'élève (voir I). Quels sont ces cours scolaires, en quoi favorisent-ils le développement affectif, social de ces jeunes? Quel lien ont-ils avec le projet d'intégration au monde professionnel ? Nous allons au préalable présenter les types de cours dispensés par le secteur (0), après quoi nous exposerons comment nous allons traiter ce sujet.

1. Matières à penser

En considérant les programmes, l'on peut commencer par distinguer:

- les branches dites "scolaires": mathématiques, français, allemand, anglais, géo-histoire, sports, que tous les élèves suivent;
- les branches "traditionnelles" relatives au choix professionnel: anatomie, ateliers de mécanique, d'électricité, dessin technique, croquis, laboratoires de chimie, de physique.., qui sont propre à la spécificité de chacune des filières;
- les branches relatives à la vie professionnelle, mais "spécialités" de la maison, au sens où elles font l'objet d'un discours particulier de la part de la direction: "Préparation à la vie professionnelle" (PVP) que suivent tous les élèves, "Connaissance de l'environnement et techniques de bureau" (CETB), branche spécifique à une orientation.

Il faut en outre préciser que certains de ces cours, qui sont considérés comme "cours pratiques", entrent dans le décompte des "60% de pratique" attendus dans un système d'enseignement dual.

En classes de Préapprentissage, le système d'enseignement est celui du maître par discipline, un enseignant assurant la maîtrise de classe; en classe de Préformation, le maître de classe enseigne toutes les branches principales à sa classe (mathématiques, français, géo-histoire..) et bénéficie d'une formation en enseignement spécialisé.

Faute de temps et de moyens, nous ne pouvions ici effectuer une étude systématique et exhaustive des programmes et des leçons; pour un détail des programmes enseignés, on se reportera à la brochure "Programmes" éditée par le secteur en avril 1995.

Au niveau de cette recherche, notre choix a été guidé par la réflexion suivante: pour qu'un cours en situation de classe soit avant tout un travail sur le

"savoir-être" plutôt que sur le "savoir-faire" ou sur la connaissance (matière), c'est qu'un travail particulier a du être entrepris:

- au niveau des contenus d'enseignement, et/ou
- au niveau des moyens pédagogiques médiatisant les contenus, et/ou
- au niveau des interactions didactiques et de la dynamique relationnelle de classe.

Nous avons étudié ces aspects de l'enseignement au travers de ce que disent les enseignants de leur pratique, et en assistant aux cours. Enfin, certains commentaires des élèves lors des entretiens nous permettent de compléter des données.

Toutefois, nous avons dû opérer un certain nombre de choix concernant le traitement de l'information récoltée, liés à diverses contraintes. D'abord, il faut rappeler que cette recherche n'est pas d'ordre pédagogique ou didactique; l'attention va moins aux matériaux employés, aux contenus d'enseignement, qu'aux difficultés spécifiques au contexte étudié et, si possible, aux stratégies mises en place pour y faire face. Ensuite, nous n'avons ni le temps, ni les moyens (matériels, conceptuels) d'effectuer une analyse minutieuse des phénomènes impliqués dans les constitutions des cours ou les situations de classe. Enfin, trop d'indices portent à croire que beaucoup des situations de classe observées sont peu représentatives de ce qui s'y déroule ordinairement. (Beaucoup d'élèves m'ont fait savoir que "d'habitude, il/elle (l'enseignant/e) n'est pas du tout comme ça".)

Par conséquent, nous avons décidé de retenir quatre aspects spécifiques des enseignements et leçons.

Nous allons d'abord développer plus largement la question du cours de "préparation à la vie professionnelle" (PVP) en ce qu'il est réellement spécifique au secteur, et qu'il concerne tous les élèves (2). Nous développerons ensuite la question des options pédagogiques (objectifs, supports et stratégies) des branches "scolaires" (3). L'exemple du cours de CETB⁹, cours "spécifique", représente une autre spécialité de la maison, mais réservé à certaines filières. Nous traiterons alors des types de dynamiques observables en classe, dans des cours "spécifiques" et dans des cours "scolaires", dans différents groupes-classes, avec différents enseignants (4). Nous serons ainsi en mesure de dégager quelques éléments de compréhension concernant le fonctionnement de la formation.

2. Apprendre l'implicite

Le cours de Préparation à la Vie Professionnelle a été conçu par Monsieur Graf pour les élèves du secteur; il nous semble qu'il est pertinent de nous arrêter sur ce cours, en ce qu'il forme la "colonne vertébrale" du secteur. Nous voyons trois sens à cette affirmation:

- d'abord, c'est par cet enseignement qu'il donne à toutes les classes que le coordinateur peut avoir une connaissance de chaque élève, et c'est par cette connaissance qu'une certaine relation se noue avec eux, même hors de la classe -les élèves évoquant fréquemment cette relation;

⁹dont le nom a été modifié en CTT dès août 1995

- ensuite, ce cours "exemplifie" la façon dont sont mis en oeuvre les moyens que se donne le secteur pour atteindre ses objectifs; à un degré moindre, on en retrouve des éléments dans d'autres cours;

-enfin, ce cours fait l'objet d'une remarque dans une lettre de la direction à l'OFIAMT qui nous semble justifier une attention particulière à son sujet. Dans un descriptif des cours effectué en mars 1995, cette branche est l'une des composantes de l'activité d' "Orientation professionnelle et choix d'une profession", qui englobe "aussi des mises au point régulières avec le maître de classe et la conseillère (...); il n'en reste pas moins que les entretiens particuliers qui découlent de l'enseignement de cette branche permettent un excellent suivi des élèves et sont pour bonne part dans le fort taux de réussite de l'an dernier".

Ces trois raisons motivent notre intérêt pour ce cours. Qu'est-ce qui y est fait ? Qu'en est-il dit ? Que peut-on en penser ?

Après avoir brièvement commenté la présentation du cours telle qu'elle figure dans le "Programme" (2.1), nous nous contenterons d'"écouter" Monsieur Graf lors d'un entretien consacré à son travail d'enseignant, et redonnerons son évocation de quatre chapitres de cet enseignement (2.2). Nous présenterons ensuite l'élément qui semble constituer "l'origine" de cet enseignement sous sa forme actuelle, sa finalité et sa raison d'être (2.3).

Nous avons transcrit l'oralité assez fidèlement, en nous assurant qu'elle devienne toutefois lisible. Le point (2.2) préserve une part du naturel du discours: l'accent qui est mis sur certains aspects, l'"oubli" d'autres, soulignent les préoccupations de l'enseignant et le ton indique le type de relation instaurée avec les élèves. Le contenu en est repris plus loin (2.4 -2.5) dans un essai d'analyse des mécanismes susceptibles d'être activés chez les jeunes par un tel cours.

2.1 Le cours de PVP, ou "préparation à la vie professionnelle"

Dans la présentation de "Préparation à la vie professionnelle" de la brochure du secteur, les objectifs déclarés sont: aider l'élève à "affirmer son orientation professionnelle, dresser son bilan personnel (intentions professionnelles, qualités, aptitudes scolaires, non-scolaires); améliorer les connaissances du monde professionnel par les stages et l'insertion professionnelle; faciliter l'intégration au monde professionnel".

Sont donc étudiés là variété des domaines de professions et les divers aspects de la constitution du dossier de demande d'emploi. Un matériel tiré d'une littérature spécialisée est utilisé pour faire des bilans et pour les questions tenant à la recherche d'emploi. Le cours donne également des "renseignements pratiques" concernant l'entretien, le téléphone, la prise de notes, la prospection. Enfin, de manière plus pratique, sont abordées des notions attenant aux banques, à la comptabilité, à la Poste, pour lequel un matériel "réel" et spécifique est utilisé. La Poste publie en effet un "Manuel d'instruction pour les élèves de la 7^e à la 9^e année scolaire", préparant à l'utilisation des services postaux, livré avec des fac-similés -versements, déplacements de comptes..; pour les notions liées aux assurances, au budget, aux contrats d'apprentissage, sont utilisés des "vrais documents".

Le matériel utilisé est donc assez diversifié: manuels, matériel "réel", vidéos, documents empruntés d'autres cours, ou créés par Monsieur Graf ou par les élèves.

Cette rapide lecture permet de mettre en évidence trois types de connaissances évoquées: une connaissance "de soi", une connaissance de savoirs pratiques "quotidiens" (la poste, le compte bancaire), les informations relatives à l'orientation professionnelle. Ces trois types de connaissances appartiennent plus aux "compétences sociales" qu'aux savoirs scolaires. Nous tâcherons de mieux comprendre la signification de cet enseignement lorsque nous l'aurons davantage détaillé. Laissons donc Monsieur Graf en exposer le contenu, la justification et la constitution.

2.2 Contenu du cours: transcription simplifiée d'une présentation orale

1) "Affirmer son orientation professionnelle"¹⁰:

La première leçon, on indique aux élèves ce qu'ils pourront faire en fin de Préapprentissage, dans huit mois. On leur rappelle les possibilités:

- entrée en apprentissage,
- entrée immédiate en emploi (c'est-à-dire comme manoeuvre),
- formation élémentaire,
- ou toute autre solution intermédiaire -école privée, séjour linguistique en Suisse-Allemande, stage dans une crèche avant d'avoir les dix-huit ans requis pour être nurse.

Il faut qu'ils sachent bien ce que sont: un apprentissage, une formation élémentaire, une poursuite d'étude. Il faut en effet qu'ils comprennent pourquoi ils ne pourront pas entrer au Gymnase ou à l'Ecole cantonale (sauf de très rares exceptions -une élève sur 188).

Au départ, les élèves viennent avec des choix professionnels qui n'ont jamais été réellement exprimés, ou testés dans la réalité. On part d'une brochure que les élèves achètent au début de l'année (SCHMID, R. (1989), Guide du choix professionnel, Bülach: sous le patronage de l'Association suisse pour l'orientation scolaire et professionnelle). A partir des pages rouges, on peut donner une information, la plus précise possible, sur certains secteurs professionnels, par exemple "Bâtiment/génie civil".

On fait un survol assez rapide des professions, et surtout, ce qui est intéressant, c'est qu'on en parle: les élèves qui ont fait des stages dans tel secteur font part de leurs expériences, on essaye d'en voir les avantages et les désavantages. Puis on fait éventuellement un bilan du secteur en s'aidant de la brochure.

Le but de ce chapitre est de faire comprendre aux élèves qu'il n'existe pas que deux ou trois professions, mais beaucoup. On n'entre pas dans le détail des professions; les élèves qui voudraient des renseignements plus spécifiques viennent me voir, et on fait ça entre quatre yeux -ça les concerne personnellement- en utilisant du matériel plus technique, mais trop rébarbatif

¹⁰ Monsieur Graf présente son cours en feuilletant un classeur contenant l'essentiel des documents qui lui servent de support d'enseignement; de ce fait, il énonce lui-même les têtes de chapitre qui sont numérotées dans cette transcription.

pour pouvoir être utilisé en classe (Brochure AMACHER, A., (dir), "94/95 Professions, (1994), Rümlang: Les Editions d'Information Professionnelle). Si je n'ai pas le renseignement qu'il faudrait, ou si l'élève n'est pas sûr de ce qu'il cherche, je l'envoie chez Madame de Castro. Cette brochure, c'est ma bible; mais si je la donnais en classe en début d'année, ce serait le dégoût; c'est donc mon document de travail en entretien personnel.

Ceci nous occupe jusqu'à fin septembre. Très vite, parce que ça devient lassant, on passe au deuxième point.

2) Bilan personnel:

On touche ici à la notion la plus fondamentale: il faut qu'ils sachent personnellement ce qu'ils sont capables de faire, d'être et d'aimer. Ils ont absolument besoin de pouvoir s'évaluer personnellement, afin que certaines des notions découvertes sur eux-mêmes puissent être réutilisées en entretien, en discussion avec un employeur.

On utilise pour cela des documents d'évaluation personnelle, empruntés à une publication bernoise destinée à des élèves de cet âge. Ces évaluations se font tout seul, et il n'y a pas de juste ou faux: mais ils ont de la peine - on leur demande de faire quelque chose qu'ils n'ont jamais fait, qui a l'air scolaire mais qui ne peut pas être évalué comme un savoir scolaire... On fait ça en classe, à leur rythme; avec les étrangers, je dois expliquer chaque phrase, donner un exemple. A la fin, on reprend les totaux importants, pour mettre en évidence sur une page "Je suis fait pour...", "Je déteste...", avec quatre ou cinq choses.

C'est vraiment bizarre, ils n'ont jamais fait ça auparavant, ils n'ont pas conscience de ce qu'ils aiment ou non.

Ces bilans doivent aussi les rendre capables de se définir eux-mêmes. En entretien d'embauche, il arrive qu'on vous demande d'énumérer vos qualités et défauts. On est coincé! Il faut donc aller les découvrir, ces qualités. J'ai créé des documents avec eux: à partir de listes d'adjectifs positifs et négatifs inventées, chacun souligne ses trois qualités et défauts majeurs; on ne corrige pas, ça ne concerne qu'eux. Mais l'important est qu'ils s'en souviennent. (Je n'utilise absolument pas ces tests pour essayer de les connaître moi-même; ce serait déplacé de ma part. C'est vraiment pour eux. J'apprends à les connaître par la façon dont ils se comportent en général).

Ensuite, on a une discussion avec la classe; on prend un élève, on demande à la classe: quelles sont ses qualités ? Je ne prends jamais les défauts, parce que psychologiquement ça serait une erreur vis-à-vis de l'élève.

C'est intéressant: les élèves sont en général surpris qu'on leur attribue telle qualité, surpris de "l'image que vous donnez aux autres" par votre tronche, par votre coupe de cheveux, votre habillement, votre langage, votre façon de vous tenir. Il est vrai qu'en entretien l'apparence immédiate, visuelle, est très importante; il faut que les élèves connaissent cette image. On a eu des drames - certains élèves choqués de découvrir qu'ils ont une image négative chez les autres. Je ne le fais plus (de les laisser évoquer les défauts) : je n'ai pas que ça à faire, moi ce que je veux c'est construire du positif pour eux; le négatif ils sont capables de le dire entre eux, c'est leur problème, je ne veux pas le savoir. Et en entretien, on ne leur demande pas le négatif.

La troisième chose qu'on voit, c'est la pyramide des valeurs: il s'agit de classer des valeurs, d'en sortir les huit principales. Cela suppose tout une étude préalable du vocabulaire. En entretien, il arrive en effet qu'on vous demande votre échelle de valeurs -Que placez-vous en priorité dans votre expérience: le travail, l'amour ?

On aborde ensuite la question du langage. On a effectué ensemble une liste de "Voc ado" -il y en avait quatre colonnes. Voilà: à éviter d'utiliser en entretien !

Puis on arrive à un gros pavé, peu intéressant:

3) La lettre:

comment on la fait, la construit, la structure; ce qu'on met dedans, et le curriculum. On écrit une lettre en classe; puis je leur donne ce "pavé" constitué d'exemples dont ils pourront s'inspirer.

Pour l'élaboration du curriculum: il faut qu'ils soient capables de ressortir ce qu'ils ont fait. En effet, on attend des jeunes qu'ils aient déjà "tout fait" après l'école secondaire, ce qui est impensable. Par contre, ces jeunes ont fait de nombreuses expériences; mais ce qu'ils ont effectivement fait, ils ne penseraient pas à l'exploiter pour un curriculum, ils ne sont pas conscients de la valeur que ça a. Ces expériences, il faut vraiment les questionner, creuser, pour qu'ils se rendent compte de leurs atouts¹¹ !

4) L'entretien:

Puis on passe une leçon à examiner les questions traditionnellement posées en entretien. J'ai piqué ces listes dans des bouquins de branche générale, on insiste (en fluo) sur celles qui seront posées en priorité.

J'utilise ensuite une vidéo -un Français qui se rend à un entretien; on regarde ce qui est juste, faux dans son attitude. Sur le même principe, on simule un entretien en classe avec un élève désigné - je fais l'employeur. Les élèves doivent repérer ce qui est positif, négatif, faux dans un entretien: Ils se lassent très vite de cette démarche.

Les documents, les vidéos, ça prend dix minutes au début de la leçon. Après, le reste du temps, ça part d'eux-mêmes, et d'une classe à l'autre c'est ressenti différemment. On part toujours d'une situation vécue de manière concrète, quelqu'un qui a fait il y a quelques mois un entretien, et on lui a dit ça; ou par tel autre qui a fait un téléphone, on lui a dit que ça ne pourrait pas jouer pour une raison bien précise. Donc ils ont tous et toutes quelque chose à raconter, puis à partir de là on bâtit -on improvise.

On ne fait jamais deux fois la même leçon. Si je pars d'une classe de PPM (paramédical), il est clair que là on devra faire beaucoup plus attention à l'image extérieure, à leur soin corporel, que dans une classe de PTEC (professions techniques) où ils font tous de la mécanique, ou bossent dans un garage.. Mais dans un garage, vous allez avec votre voiture et vous demandez un service à quelqu'un parce qu'il y a un bipède qui passe par là, et qu'il est pas foutu de vous répondre, ça vous met en coin, en tant que client ! Il y a aussi une question d'élémentaire politesse par rapport au client potentiel qu'on peut être.

¹¹ Cette dernière phrase traduit en d'autres mots une formulation orale, trop sybilline sans son contexte d'élocution, la gestuelle, en essayant d'en préserver le sens.

Dans chaque situation, on peut trouver quelque chose. On le vit concrètement: vous allez acheter quelque chose dans un magasin où le vendeur vous fait la gueule? Vous allez une fois, puis c'est fini !"

2.3 Explication de "savoirs implicites"

Jusqu'ici ont été évoqués plusieurs aspects du cours de PVP. Pourtant, le discours de Monsieur Graf tend à passer rapidement sur les savoirs "techniques" (étude systématique de professions, rédaction de curriculum) qui font couramment l'objet de cours dans des branches Préprofessionnelles, pour insister bien plus sur le "quelque chose" d'enseignable au sujet de toute situation, et qui relève simplement du "bon sens", "mais que tout le monde n'a pas forcément"(JFG).

Nous désignerons les éléments de ce "bon sens" sous le terme de *savoirs implicites* en ayant à l'esprit que ces savoirs implicites désignent certains types de compétences sociales. Parmi les savoirs implicites évoqués ci-dessus, l'on relève ainsi:

- le respect des niveaux de langue et des tournures adaptés à tel contexte, en vertu de tels statuts et rôles des locuteurs dans une situation donnée;

- le respect des codes sociaux implicites spécifiques à tel type de situation (demande d'emploi)

- le respect de "clés" sociales simplement nécessaires pour ne pas être l'objet de jugement négatif dans les interactions quotidiennes .

Ce qui nous semble faire la particularité d'un tel cours, et qui nous empêche d'utiliser un terme comme "curriculum implicite" (issu de la didactique, et qui désigne les implicites sociaux concernant le rôle de l'élève en tant qu'élève), réside précisément dans le fait que des compétences sociales ordinairement acquises "dans la vie de tous les jours", par l'éducation, par le biais de la socialisation du jeune, deviennent objets de transmission didactique. Ces "savoirs implicites", qui semblent "aller-de-soi" sont alors précisément explicités, travaillés comme s'ils constituaient un corps de connaissances susceptibles d'être co-élaborées, avant d'être intégrés comme "implicites" par tous les élèves, y compris par ceux qui n'ont pas pu bénéficier d'une éducation conforme aux standards culturels.

On peut ici se poser deux questions: Comment dans le cas présent, en est-on venu à instituer le "bon sens" en objet d'enseignement ? Comment transmettre explicitement des "savoirs implicites"?

Pour répondre à cette double question, laissons d'abord Monsieur Graf raconter l'événement qui est dit fonder cette démarche:

"Quand j'ai repris le poste de coordination il y a deux ans, après trois mois une jeune fille est entrée, s'est assise à votre place, m'a dit: "Ecoutez, Monsieur Graf, j'ai un entretien cet après-midi, je dois faire quoi?" Elle flippait tellement -j'ai dû reconstruire avec elle.

On a reconstruit: Un, elle flippait; deux, je lui ai dit Bon qu'est-ce que vous savez: vous avez rendez vous à quelle heure, c'est où, vous habitez où -je serai en ville; OK, il faut prendre le bus de quelle heure, elle a fait son décompte, elle a dit bon il faut que je prenne celui-là, j'ai dit, OK, pourquoi ? Parce que j'arriverai en avance. Elle a trouvé toute seule. Puis je lui dis: vous arrivez là-bas: vous

faites quoi ? Je me présente. A qui ? Je me présente à la secrétaire. Vous faites comment ? Ben, c'est là que je sais pas. Vous lui dites vous vous appelez telle et telle, puis que vous avez rendez-vous avec Monsieur ou Madame tel et tel. /Et alors pas de chiklet, de cigarette.../¹²

C'est un cas particulier, il fallait décoincer; pour décoincer, il fallait partir de ce qu'elle savait, elle-même, faire inconsciemment, mais qu'elle ne dominait plus, tant elle flippait...)

Je me suis dis Eh bien maintenant, à toutes mes classes, tous mes élèves je vais leur apprendre à faire ce genre de choses, qui sont en fait toutes bêtes, toutes naturelles, mais ça s'apprend !"

C'est donc l'urgence d'une demande particulière qui a permis d'instituer un processus de "reconstruction" de situations. Cette reconstruction est conduite comme une "explicitation" de situation fictive: l'élève n'a jamais été se présenter au lieu indiqué. L'exercice mental proposé est une combinaison d'actes quotidiens, automatisés -pour aller en ce lieu je prends, j'ai déjà pris tel bus-, de savoirs "appris" (on se présente dans un lieu officiel), de savoirs implicites induits, ou "découverts" dans l'exercice -on arrive en avance, et enfin de savoirs transmis par l'enseignant -pas de chewing-gum.

L'élève compose donc à partir de ce qu'il sait et peut savoir, et l'enseignant amène des informations tirées de sa propre expérience pour rendre la reconstitution cohérente et combler le manque de compétences sociales.

Ce procédé, décrit ici dans une interaction duelle, est utilisé collectivement. Par exemple, l'on peut aborder la question du téléphone, en classe, par "reconstruction" collective et guidée:

"Le téléphone: demander un entretien à quelqu'un: comment on fait? On le prépare. Je dois dire quoi, je dois dire ça. On fait des liste au tableau de tout ce qu'on doit dire, puis on remet dans l'ordre. On part de ce que les élèves pensent qu'il faut faire; moi j'ajoute ensuite ce que à tout prix ils doivent faire. Un: se présenter...)" L'enseignant souligne ce dernier point, faisant référence à sa propre expérience "Quand j'ai quelqu'un qui téléphone chez ma fille/chez moi, et qui me dit bonjour, est-ce que Sophie est là, et que je sais pas qui c'est, ça me rend malade ! Alors si vous faites la même chose quand vous téléphonez dans un magasin, et puis vous n'êtes pas fichu de dire votre nom et votre prénom, ça ne passe pas la route".

Ainsi, de manière générale, en ce qui concerne la transmission de "savoirs implicites" à caractère social, relevons quelque points saillants:

- 1) la ressource principale des ces enseignements, "ne sont pas des trucs de livres, ce n'est pas marqué dans les livres. Les documents servent de "support" qui peut être utile", mais sont principalement issus de "ce qu'on sent, et de l'expérience"(de l'enseignant).

Cette expérience a deux aspects:

¹² Cet énoncé est volontairement transcrit sans ponctuation; il me semblait que c'était là le seul moyen de rendre le caractère oral de la simulation de dialogue faite par le locuteur; des guillemets systématiques, des tirets, auraient alourdi la lecture.

- l'expérience d'avoir été dans une situation similaire: "L'expérience que nous pouvons avoir, parce que ce sont des choses que nous avons aussi du apprendre, en tant qu'adultes. J'ai aussi changé de job; à un entretien, je ne vais pas devant le directeur n'importe comment".

- l'expérience d'avoir été face à des "erreurs sociales", où l'on a soi-même condamné ou sévèrement jugé une infraction à un code implicite (voir plus haut, l'exemple du téléphone, de la vente).

2) Au niveau pédagogique, la démarche semble toujours comporter les mêmes aspects:

- On évoque une thématique, on laisse les jeunes proposer leurs savoirs; "Je ne reprends que les titres, boum. Vous savez quoi, comment est-ce qu'on fait? On va au tableau, on le met. Après on retourne là (au document) est-ce que ça ne serait pas marqué là-dedans, oui, qu'est-ce qui est important là-dedans, hop stabilo."

- De manière générale, "on part des erreurs: je sais que les pédagogues me tomberaient dessus; mais moi je fais comme ça, partir du faux pour construire du vrai".

- On procède par construction ou reconstruction de situations réelles, en puisant dans les différents registres indiqués: expériences personnelles dont des aspects peuvent être généralisables; "traces" de règles implicites; déduction logique; et guidage par questionnement et transmission de compléments par un expert.

3) Au niveau de la justification:

- un tel enseignement "ne signifie pas que tous ces jeunes du secteur de Préap n'ont aucune éducation", et ne vise pas à rendre les jeunes socialement conformes;

- mais, en soulignant "un certain nombre de détails qui pour l'autre, le récepteur, sont très importants", il cherche à permettre à des jeunes de ne pas se discréditer socialement par ignorance des savoirs implicites et attendus. En effet, il arrive fréquemment qu'un jeune compromette son avenir professionnel par de petites infractions aux attentes de codes supposés être honorés, par simple ignorance de ces attentes.

- Un tel enseignement de "savoirs implicites" vise donc le rétablissement d'une "égalité des chances" aux jeunes socialement défavorisés, qui, en de par leur origine ou leur parcours, n'ont pas été informés de l'existence de certaines "clés" sociales, et qui, en raison de cette lacune, ne peuvent tout simplement pas entrer dans le monde professionnel ou être socialement intégrés, alors qu'ils en auraient les compétences professionnelles. "Moi ça me tue de savoir qu'un élève de Préap rate un entretien alors qu'il a toutes les capacités pour faire une profession. Ca me tue, ça m'énerve".

4) Au niveau des résultats, la procédure semble efficace: "Au moins je suis sûr qu'ils prennent conscience de ce qui se passe, et que lorsqu'un élève se présente à un entretien: 1°il n'arrive pas en retard; 2°il arrive en avance; 3°il est capable de s'habiller correctement; 4°il n'a pas de chicklet; 5°s'il a beaucoup fumé, il aura changé de pull, 6°il n'aura pas de "docks" aux pieds...Ou, pour celles qui vont travailler chez des dentistes ou dans des cabinets médicaux, on attire

l'attention sur les ongles, sur l'hygiène corporelle. Toutes des choses très simples."

2.4 Analyse: remobiliser l'élève

De manière générale, cet enseignement prépare l'élève à toutes les difficultés qu'il va avoir à affronter dans son entrée dans le monde du travail et à certaines difficultés de la vie quotidienne. Il est intéressant de voir comment se déploie la logique de cette préparation au cours de l'année: reprenons-en donc le déroulement en identifiant, si possible et à titre hypothétique, les compétences que ces notions activent chez les élèves, sur les plans affectifs et cognitifs.

La première partie de l'année est consacrée à clarifier la situation présente des jeunes; ils sont dans ce secteur et pas ailleurs, on ne peut pas leur laisser d'illusions sur leur avenir. En dégageant ce que sont les possibilités réellement envisageables dans telle situation scolaire, on soumet les "rêves de métiers" à une épreuve de réalité. Cette présentation contribue au travail de deuil, et à partir de là "on peut construire".

Ainsi, si l'on cherche à lever des illusions, on ouvre dans un deuxième temps des horizons réels: - l'élève découvre qu'il n'y a pas deux-trois métiers possibles, mais trois cents.

Dans cette découverte, les élèves sont personnellement mis à contribution, puisqu'ils peuvent faire part de leurs propres expériences: mettre en mots un stage, une occupation peut-être effectuée "dans l'ombre" de sa scolarité. Le jeune, par cette contribution, où il est l'instructeur de ses pairs, peut valoriser son savoir pratique; puis à partir de son récit, on élabore un bilan. Ainsi, une expérience vécue physiquement, affectivement, peut-elle non seulement être formulable, partageable, mais de cet objet de pensée peuvent être dits les "avantages et inconvénients"; cette manipulation mentale permet peut-être une prise de distance du vécu qui permet de libérer un espace de choix, de réflexion sur ce qu'on va faire.

Il faut noter que cet exercice d'évocation ou d'explicitation d'une expérience personnelle a probablement lieu pour la première fois pour ces élèves: même s'ils ont pu présenter des travaux en classe, il n'ont jamais été dans une situation d'expertise supérieure à celle de leur enseignant. La contribution personnelle est donc impliquante pour l'élève qui parle de lui, voire pour ceux qui entendent un des leurs parler d'une expérience similaire à la leur.

Dans un troisième temps, et sur cette lancée "impliquant" les élèves, on invite l'élève à découvrir qu'il peut se prendre lui-même pour objet de considération par le biais des bilans et des "qui suis-je?". Monsieur Graf relevait avec étonnement le fait que les jeunes n'osent pas répondre, demandent à savoir "si c'est juste"; ce fait nous montre à quel point pour ces jeunes "Je" reste impensé. Il se peut que l'on retrouve ici un phénomène fréquemment mentionné dans la littérature consacrée à l'échec: les jeunes disqualifiés par le système scolaire ont beaucoup de peine à se penser comme sujet, à partir du moment où, par "économie" psychique, ils évitent de s'auto-attribuer leur situation de "recalés" (par ex. CHARLOT et al. (1992)).

Par ailleurs, on retrouverait donc le "Je ne sais pas" révélant la logique d'externalité qui semble appartenir à nombre de ces jeunes. En ce sens, donner

aux jeunes les moyens de, premièrement, accepter leur condition, deuxièmement, leur montrer que le vécu est pensable et ouvre sur un avenir, troisièmement leur montrer que l'on est pensable soi-même, c'est leur permettre de devenir les sujets de leurs choix et donc de pouvoir commencer à se placer en acteurs de leur trajet de vie (vers une "norme d'internalité" ?).

L'étape suivante de ce cours, qui consiste à mettre en évidence "ce que j'aime" (etc..), s'inscrit dans la même logique qui vise à donner à penser le sujet en situation, et en position de choix face aux possibles. L'exercice de mise en correspondance entre "ce que le métier exige" et "ce que j'aime" présente un double avantage: pour celui qui fait part d'une expérience, il y a élaboration d'une expérience qui a pu être douloureuse -l'aveu d'un échec, une épreuve du réel; pour tous, par l'effort d'imagination, il y a peut être une prise de conscience de l'écart réel/imaginé qui permet d'économiser un détour coûteux par la pratique.

De manière générale, cette partie du cours semble mettre l'accent sur une découverte identitaire, un travail sur les représentations de soi et le concept de soi; si ce travail est important à l'adolescence, il l'est encore plus à un moment de transition comme celui qui amorcent ces jeunes à l'entrée du monde professionnel, et encore plus parce qu'un parcours d'échec les a conduit à ne "pas trop se penser". L'exploration proposée ici peut donc avoir une fonction consolidante pour le jeune et peut-être infléchir leur manière de se penser et de s'engager.

Les parts plus pratiques du cours permettent de travailler tant au niveau affectif qu'au niveau cognitif, de manière conjointe, et permettent de mettre en place certains "guides d'actions" ou procédures.

D'abord, par le fait qu'on demande à l'élève de s'imaginer des situations, de faire des exercices mentaux, sous le terme de "reconstruction" (voir section précédente), on fait appel à une certaine capacité créative et une habileté de représentation spatiale, temporelle complexe. L'"expérience de pensée", qu'il s'agisse, verbalement, de construire une situation fictive ou de reconstruire une situation passée est un exercice cognitif peu courant et complexe.

Ensuite, ces exercices font fortement appel aux expériences des jeunes, et peu au cours écrit. Est mise en évidence l'utilité de ce que savent les jeunes sans le savoir, plus que ce qu'ils devraient savoir. L'exercice de rédaction du curriculum ressort de ce principe: les jeunes ont énormément de connaissances et d'expériences, mais qu'ils ne savent pas manipuler, convoquer en lieu utile, présenter de manière valorisante. Monsieur Graf souligne combien il faut leur extirper les richesses de leurs propres expériences, ces pratiques hors-scolaire, "pas reconnues, mais qui font partie de soi". Il y a donc restauration d'un sentiment de continuité et valorisation de l'expérience.

Le cours donne lieu à de nombreux jeux de rôles; on simule, se met en situation d'être "en entretien d'emploi", tout en s'exposant à divers regards, invitant une décentration. Certaines émotions sont découvertes -le trac du demandeur d'emploi, l'exposition aux regards; certaines situations sont expérimentées, où certaines compétences sociales doivent être utilisées (ne pas se balancer sur la chaise). Cette confrontation au regard critique d'autrui, nous l'avons vu, semble constructive dans ce cas, puisqu'elle se fait en milieu protégé, où est installé un climat de confiance; l'on découvre que l'on existe pour autrui d'une autre manière que pour soi. Ces situations, physiquement et affectivement

expérimentées, donnent éventuellement les moyens d'anticiper les "vrais" entretiens par une inscription "physique" de savoirs implicites sociaux. On comprendrait en ce sens que les élèves se souviennent si bien des petites règles sociales découvertes "en simulation" de classe.

Enfin, nous avons vu que tout ce qui est lié à la demande d'emploi permet la mise en place de procédures - que faire -, de stratégies cognitives, comme la "reconstruction" - que faire si je dois savoir ce que je dois faire - et anticipatrices. Ces procédés permettent donc, en donnant des "outils de pensée" aux jeunes, des grilles d'action, des modèles de conduites à adopter, de drainer l'angoisse, de dédramatiser les situations de demande d'emploi, suffisamment chargées émotionnellement en soi, et de "libérer" une certaine marge de maîtrise, de créativité chez les jeunes.

On peut proposer une lecture plus synthétique des processus psychologiques qui semblent favorisés par ce cours. D'abord, la capacité de se constituer soi-même comme objet de pensée, c'est-à-dire la possibilité d'une pensée réflexive, une méta-cognition, est l'une des conditions nécessaires à la capacité de décider pour soi-même, à la responsabilité, à l'autonomisation quant aux choix. C'est notamment par ce biais que le travail en classe permet d'orienter le jeune vers ce "plus d'internalité", comme on l'a évoqué.

Il est ensuite possible que l'attention particulière accordée à la reconnaissance des investissements, aux valeurs personnelles, mis en regard d'objectifs professionnels, permette de mobiliser les affects nécessaires à une mobilisation concrète du jeune dans des actions cognitives et pratiques -de la même manière que le projet tire sa tension de réalisation d'une "appropriation par le sujet de son passé dans le présent, et sa projection vers un avenir possible" (cf. par ex AUMONT & MESNIER, p.274).

On peut donc faire l'hypothèse que ce cours participe à l'activation et à la mise en forme de la motivation que l'élève, de manière autonome, peut investir dans les apprentissages qui lui sont proposés en classe et en insertion en vue d'une réalisation d'un projet professionnel personnel. Nous reviendrons sur cette question de la motivation plus loin (V.4).

En guise de transition avec ce qui suit, l'on peut mettre en évidence les éléments que cherchent à développer l'ensemble des enseignants à partir des points dégagés précédemment:

- mettre en avant le "positif" des situations, des connaissances; partir de ce qu'on sait plutôt que de ce que l'on ne sait pas;
- mettre les élèves à contribution le plus possible, en faisant appel à leur expérience, leurs intérêts, ou simplement leurs idées;
- éviter le jugement, favoriser la construction;
- mettre en place des procédures d'action;
- lier tout le contenu des enseignements à l'avenir proche ou au présent des jeunes.

3. Les branches "scolaires"

L'enseignement des branches "scolaires" pose quelques problèmes. Que peut-on espérer transmettre à des élèves qui ont "refusé" les savoirs scolaires parfois pendant neuf ans ?

Nous dégagerons d'abord les objectifs généraux des enseignements en en relevant plusieurs formulations (3.1). Nous décrirons rapidement les supports de cours envisagés (3.2), et la démarche globale de ces enseignements (3.3). A titre d'exemple, nous présenterons le cours spécifique de "Techniques de Bureau" (3.4).

3.1 Objectifs

La brochure de présentation du secteur indique que le secteur est utile aux élèves ayant des lacunes au niveau des acquis scolaires; toutefois, nous avons vu que le discours idéologique de l'école sonne un peu comme "nous ne visons pas l'acquisition de connaissances; nous demandons aux enseignants d'aborder également le non-scolaire, même dans les branches scolaires". Le contenu des cours de mathématiques, géographie-histoire, allemand, français, par conséquent, "est traditionnel mais orienté dans le but de l'adaptation à la future formation des élèves" (lettre à l'OFIAMT).

Pour fixer les exigences annuelles, le niveau des élèves est évalué lors des tests de français, de mathématiques et d'allemand passés lors de l'inscription au secteur. Ces tests sont rédigés et corrigés par les enseignants des branches concernées, et l'estimation des capacités et lacunes sert de base pour leurs cours. Le professeur de mathématiques fait repasser les mêmes tests en fin d'année pour évaluer le chemin parcouru.

Toutes les branches plus spécialisées visent à familiariser l'élève avec le domaine professionnel qui sera le sien. Les ateliers techniques, par exemple, situés dans le CPLN, permettent au jeune de découvrir les "vraies règles" de l'atelier; comment l'on se comporte, comment l'on respecte les outils. Nous n'avons pas étudié le contenu de ces branches très spécialisées -anatomie, biologie pour les PPM (professions paramédicales); électricité, mécanique, physique pour les PTEC (professions techniques); techniques de bureau pour les PARTC (artisanat et commerce).

3.2 Matériel pédagogique

Le choix du matériel est problématique: d'une part, il est exclu d'utiliser du matériel de l'école secondaire (ainsi que l'impose le choix de "rupture" par rapport à l'enseignement antécédent); d'autre part, les élèves n'ont pas les connaissances ou les compétences qui leur permettraient d'aller au-delà de l'enseignement prodigué à ce niveau. Par la force des choses, il faudra donc reprendre les mêmes programmes, et faire du neuf avec de l'ancien. Comment intéresser ces élèves, eux qui s'ennuient si vite ?

Une partie du matériel utilisé en français est composé de manuels, usuels, guides français; ils sont "découverts" par hasard par les enseignants, dans des supermarchés français, dans des librairies. Le matériel est en outre conditionné

par le programme: en français, l'objectif fixé est à l'amélioration de l'expression, au développement de la culture générale, du goût pour la lecture. Dès lors, en dehors des exercices de grammaire, de vocabulaire, des dictées, une grande part est laissée aux recherches personnelles: exposés, dossiers sur des problèmes librement choisis -les Juifs pendant la deuxième guerre mondiale, Malcolm X, le Surf des neiges. Les jeunes découpent des photos dans des revues, montrent des vidéos. Les livres de lecture peuvent être amenés librement, et sont lus en lecture silencieuse; là aussi, les élèves affichent des intérêts diversifiés -anorexie, mafia, espionnage.

Les enseignements de mathématiques et d'allemand visent essentiellement à consolider les connaissances de base, voire à les orienter vers les besoins de l'apprentissage; ainsi, en allemand, l'on apprendra le vocabulaire anatomique avec les PPM.

Le cours de mathématiques est conçu par l'enseignant, qui distribue des supports photocopiés; de plus, l'enseignement est différencié: les élèves de PTEC ont des cours plus spécifiquement poussés vers la résolution de problèmes, l'application pratique, alors que les élèves peu scolarisés (réfugiés..) font des tests logiques, des exercices mentaux qui ne nécessitent que peu de connaissances des conventions mathématiques.

En allemand est employé un cours qui à l'avantage de ne pas aller trop vite, de ne pas être exclusivement audiovisuel -les élèves se lassent très vite.

En anglais, branche qui n'a pas été étudiée auparavant par les jeunes de Préprofessionnelle, on travaille surtout à donner les bases utiles en voyage, avec du matériel spécifique; on orientera le cours de façon à ce qu'il puisse servir à tel élève qui part vivre en Angleterre, pour qu'on puisse lui téléphoner.

Les laboratoires de mathématiques, français, allemand, viennent utilement compléter et consolider ces acquis. Il s'agit de laboratoires informatiques, utilisant des programmes "Prof Expert". Chaque élève peut travailler ses lacunes et tient un compte des exercices effectués. Il semble que ces labos soient efficaces: ils autorisent l'élève à se tromper, à refaire dix fois la même erreur et à répéter patiemment les mêmes énoncés, sans jamais se fâcher contre eux. Des simulations de Vidéotex ont pu être installées; l'informatique est aussi le support de l'apprentissage des techniques du secrétariat.

Les cours théoriques plus spécifiques à chaque branche utilisent également divers supports: articles de journaux, planches anatomiques pour les cours de santé des PPM; matériel spécifique au dessin technique pour les élèves en PTEC..

3.3 Options pédagogiques

Il semble qu'il y ait un effort pour rendre cohérent l'ensemble de ces cours. A un niveau concret, simplement, on notera que le matériel scolaire de chaque élève est rassemblé dans un seul et même classeur, sur conseil du coordinateur; seul le cours de PVP est contenu dans un classeur spécifique.

Au niveau de ce qui est observable, on notera que le déroulement des cours est relativement traditionnel: en mathématiques, français.. l'enseignant présente une notion, expose une consigne à la classe, en utilisant éventuellement un support (tableau, rétroprojecteur); il interroge ensuite un ou deux élèves, puis lance un travail individuel; il circule alors dans les bancs (en rang ou en U), et

s'arrête pour commenter ou expliquer le travail d'un élève, se déplace lorsqu'il est appelé. Il peut faire plus ou moins de commentaires hors du travail, selon que se développe une communication parallèle ou non; il y participe franchement, ou intervient pour réguler le niveau sonore; mais il arrive que les élèves travaillent en silence. En langues, le travail est plus oral; parfois, en branches techniques, il est plus individuel et silencieux, l'idée étant que chaque élève puisse, avec son mode de pensée, accéder aux notions étudiées.

Par ailleurs le discours des enseignants permet de dégager un certain nombre de choix pédagogiques adaptés à la population des préapprentis, que nous allons énumérer et développer. Ces choix ont ceci en commun que les enseignants, bien que souvent en formation continue, défendent eux-mêmes une pédagogie "classique", tant au niveau des supports, des objectifs que de la gestion du rapport aux élèves. Par contre, l'approche globale semble moins classique.

Plusieurs enseignants sont assez critiques face aux nouvelles recommandations en matière didactique: coûteux en matériel, en temps de préparation, les cours qui correspondent aux nouveaux conseils en didactique sont avec leurs élèves d'une efficacité qui n'en justifie pas la dépense. Par ailleurs, ils critiquent l'emploi des supports audiovisuels à outrance et le recours systématique à des "objectifs".

Ainsi, au niveau des supports, plusieurs enseignants, principalement en langues, vont dans ce sens: les nouvelles méthodes (audiovisuelles) ont des limites; les élèves s'en lassent vite, une fois la première surprise passée. Ils peuvent être intégrés au cours, mais n'en sont jamais la base. Au contraire, mieux vaut insister sur le "travail à l'ancienne" (CZ): des tableaux, de la grammaire, de l'oral et des jeux de rôle comme base à la théorie. Ainsi, une démarche très structurée et progressive est privilégiée; on pensera à la "structuration", au "cadre" dont ont besoin ces jeunes.

Au niveau des objectifs, plusieurs enseignants ont une approche très empirique du travail: en dessin technique, en anglais, les objectifs sont réévalués et aménageables en fonction des compétences et de l'avancée des élèves. C'est moins l'arrivée à la leçon quinze inscrite au programme qui constitue une réussite en fin d'année que d'avoir effectivement mené une classe qui a un peu de difficulté en anglais à la leçon douze.

Pourtant, dans certaines branches, certains enseignants savent exactement jusqu'où ils veulent mener leurs élèves. Pour ceux-là, plus rares, le travail est aussi plus difficile, puisque les ralentissements du rythme sont perçus comme retards au programme. L'on perçoit ceci en mathématiques: pour l'enseignant, il n'est pas suffisant de permettre à l'élève d'entrer en apprentissage, il faut lui donner les moyens d'y rester, d'où l'importance de donner certaines bases indispensables. De plus, il peut être bon de pousser les élèves à actualiser leur potentialités et de leur faire ainsi couvrir un programme qui leur permette d'entrer dans une formation autre: Ecole Technique, Gymnase Numaz-Droz (degré diplôme).

Au niveau du rapport à la classe, ils ont un rapport "maîtres-élèves" accompagné d'une approche individualisée. La plupart des enseignants sont très sceptiques quant au travail de groupe, ou en dyades; ils connaissent trop la diversité des élèves, leur expérience leur a montré que ces classes manquent de "locomotives"; de fait, en groupe, l'attention des élèves tombe vite, l'interaction

vire au bavardage (B). Le refus du travail de groupe n'exclut donc pas une approche personnalisée: il semble que tous les enseignants soient sensibles aux différences individuelles des élèves, et là est l'un des traits caractéristiques du secteur.

Ainsi, ce souci de la spécificité de l'élève donne le ton de l'approche globale, et invite à mettre l'accent sur un certain nombre de points.

Les enseignants ont pour mot d'ordre de privilégier le "formatif plutôt que le sommatif", c'est-à-dire l'évaluation des progrès des jeunes depuis leur point de départ. Effectivement, les élèves ont des lacunes relativement différentes; il faut pouvoir partir des erreurs des élèves, et leur donner des "trucs" qui leur permettent de les combler ou de les contourner. En français, par exemple, on exige de l'élève qu'il soit capable d'une auto-évaluation; sur certains exercices, les difficultés sont mises en évidence et est valorisé ce qui a été réussi plutôt que ce qui n'a pas encore été réalisé.

L'approche met ensuite un accent important sur la réflexion "métadiscursive": en français, en anglais, mais aussi en mathématiques, les enseignants parent au plus pressé, plutôt que d'exiger une compréhension des règles théoriques, ils transmettent des trucs aux élèves, et drillent leur application: les règles simples pour distinguer les cas avec ou sans accent, les procédures de résolution mathématique. Sur un plan plus méthodologique, certains enseignants explicitent systématiquement l'enjeu de telle thématique abordée, pourquoi telle démarche est envisagée, où mène l'opération effectuée. Ces commentaires sur le travail et sa finalité donnent également lieu à des parenthèses spécifiquement consacrées aux questions de méthode de travail. Cette explicitation a surtout lieu systématiquement en classe de Préformation, où elle concerne également les codes et les règles sociales.

Enfin, concernant l'estimation des capacités des élèves, les enseignants sont assez confiants en les capacités des jeunes avec qui ils travaillent en préapprentissage. Pour certains, à part les problèmes de langue de ceux qui ne sont là que depuis trois ou quatre ans, "tous ont les capacités d'apprendre" (M).

En effet, les enseignants semblent viser les capacités non exploitées des élèves, connaissances acquises ou potentielles: il s'agit d'"utiliser la "carriole à boeufs qu'ils tirent": ils ont appris des choses, mais ne savent pas qu'ils savent. Par exemple, le dessin technique leur permet d'utiliser leurs acquis en mathématiques. Participant du même choix, en français, on ne souligne que les mots que l'on connaît dans une liste de vocabulaire à chercher, pas ceux qu'on ignore; en anglais, on lira les paroles d'une chanson aimée plutôt que du théâtre. Par contre, les enseignants sont beaucoup moins optimistes en ce qui concerne les capacités des élèves en Préformation; à l'exception des maîtres principaux de ces classes, les enseignants estiment qu'ils ont de réelles difficultés, parfois même qu'ils ne sont pas loin de nécessiter un enseignement spécialisé.

Ce tableau rapidement brossé de ce qui nous a été possible de percevoir au secteur de préapprentissage peut être éclairé par le travail de M.-L. GENOLET (1984) consacré à la relation pédagogique dans les filières "dévalorisées" du secondaire et élaboré sur la base d'entretiens avec des enseignants au sujet de leur pratique avec cette population difficile.

A ce point de notre travail, il peut en effet sembler utile de mentionner ceci: l'estime que l'enseignant a de l'élève de filière dévalorisée semble liée de manière importante à l'estime qu'il a de lui-même face à la classe. Ces deux niveaux de l'estime sont eux-mêmes déterminés par le sentiment qu'a l'enseignant de son propre pouvoir d'action sur les déterminismes qui corsètent les élèves. L'auteur remarque ainsi que les méthodologies nouvelles et les programmes actuels, imposés aux enseignants, tendent à réduire leur pouvoir d'action et de liberté. En effet, les espaces qui devraient permettre à l'enseignant de faire l'expérience de ce pouvoir sont précisément ceux des choix méthodologiques, des programmes, des moyens pédagogiques. Par conséquent, selon GENOLET, un enseignant ne peut valoriser son travail auprès de ces jeunes que s'il se sent avoir la liberté nécessaire à une action sur le réel. Ainsi, la condition d'une relation adéquate aux élèves résiderait dans le sentiment d'être efficace et du plaisir issu d'un travail créatif. Une telle relation maître-élèves tendrait alors à être du style de la "pédagogie de la réussite", définie comme "conduite du maître en vue d'aider l'élève à réussir" (GENOLET, p 25), adaptée à une telle population.

On retrouve des traces de ce style pédagogique au secteur de préapprentissage dont certains traits correspondent à la description qu'en donne l'auteur; citons: les objectifs sont fixés à très court terme, en fonction des progrès; l'évaluation est centrée sur la performance réussie plutôt que sur les erreurs; les élèves sont évalués sous l'angle du positif.

Pour GENOLET, ce style pédagogique prouve son efficacité en ce qu'il mène les élèves à formuler des demandes d'aide ou des affirmations d'intention qui expriment clairement une volonté de réussir -avoir telle bonne note, bien passer son examen. Ces verbalisations sont significatives d'un changement dans l'attribution des facteurs de réussite: elle traduisent une confiance en des ressources personnelles, une responsabilisation. Il semble donc que la pédagogie du succès permette à des élèves, jusque là peu sûrs de leurs capacités, de développer une norme d'internalité. Nous avons remarqué que les élèves du secteur faisaient précisément ce genre de remarques.

Par conséquent, le fait que les enseignants de secteur de préapprentissage maintiennent une image favorable de leurs élèves et croient en leurs capacités pourrait être profondément lié à leur rejet des méthodes "nouvelles", ce qui leur laisse ouvert un espace de liberté et d'initiative personnelle dans leur rapport aux élèves.

Toutefois, d'après les observations effectuées au secteur, il semble que cette liberté de créer du matériel, de proposer des innovations méthodologiques soit une condition nécessaire mais non suffisante au maintien d'une relation adéquate avec les élèves. L'exemple qui suit, illustrant la politique créative du secteur, son orientation pragmatique, permet de présenter plus généralement les problèmes rencontrés par les enseignants, que l'on traitera au point (2.5).

3.4 Pour illustrer: CTB, ou "connaissance et technique de bureau"

Le cours de "Connaissance et technique de Bureau", CETB, a un statut particulier. Créé pour une filière spécifique¹³, celle des professions commerciales,

¹³ L'enseignement de CETB, maintenant CTT, a été étendu aux classes paramédicales et Préformation dès août 95, avec l'objectif de l'étendre à toutes les classes.

il actualise néanmoins une grande partie de la réflexion qui sous-tend la réalisation du secteur. Rappelons-nous le discours du sous-directeur, l'anecdote si facilement racontée: un élève qui se présente dans un bureau, qu'est-ce qu'on lui demande ? De tirer une photocopie, de faire un café. Ainsi est-ce dans ce cours que prend forme cette branche si présente dans l'image du secteur.

Le contenu de ce cours, existant sous une forme classique depuis quelques trois ans, a été développé par deux enseignants, respectivement en informatique et en électricité, sur la base des quelques notes prises lors d'une discussion entre le sous-directeur, le coordinateur et eux. Il s'agissait de trouver "ce qu'on pense qu'on doit apprendre à ces jeunes". On décide de leur apprendre à téléphoner à l'étranger, à remplir une fiche d'appel, à affranchir le courrier, à préparer le café, à faire des photocopies, à envoyer un fax.

Aux maîtres d'élaborer leur cours. Il est essentiellement basé sur l'utilisation de "vrai" matériel disponible dans l'école, avec des vrais spécialistes: le café avec toutes les sortes de machines disponibles et un cafetier, les photocopies -toutes les astuces de montage et de réglage de toutes les machines de la maison -, le fax du secrétariat, des pseudo-colis, des jeux de rôle avec des vrais téléphones. Les connaissances sont "testées" par d'autres tâches: faire faire un jeu télévisé aux copains avec les données acquises ce trimestre.

Les connaissances transmises durant ce cours sont d'orientation pratique et sociale, et sont évaluables - on sait ou non demander une communication téléphonique internationale - mais ne font pas l'objet de notation.

Elles sont d'orientation pratique, en ce sens qu'il s'agit d'acquérir certaines procédures, parfois enseignables théoriquement, mais permettant ensuite de pouvoir accomplir certains savoir-faire. Par exemple, il est difficile de comprendre le système d'affranchissement postal sans explication verbale; mais on ne saura jamais affranchir adéquatement sans manipuler des enveloppes et colis; le savoir théorique ne trouve son sens que dans la pratique effective.

Ces connaissances sont d'orientation sociale, puisque leur transmission est motivée par le désir de garantir une aisance et une reconnaissance "sociale" aux préapprentis en stage et en insertion. En effet, l'acquisition de certaines procédures devrait permettre aux jeunes de maîtriser les situations anxiogènes de "mise à l'épreuve" du stage ou de la prise à l'essai. Ainsi, si l'on me demande de faire du café et que je suis préparé à affronter tout modèle de cafetière, que je suis sûr de savoir disposer cuillère, sucre, crème d'une façon qui ne manquera pas d'être félicitée, je peux au moins être sûr de réussir certaines des choses qui me seront demandées, et d'avoir des chances de bénéficier d'un préavis favorable. Ou encore, si, lorsque j'ai affaire à une photocopieuse en panne, je peux me permettre de prendre l'initiative de la réparer, et faire ainsi preuve d'un comportement responsable valorisé.

Par conséquent, l'orientation sociale de ce cours est à deux niveaux: d'abord, l'acquisition de procédures simples et non-scolaires devrait permettre une certaine reconnaissance directe des compétences elles-mêmes et une valorisation du jeune sur des dimensions non-scolaires. Ensuite, par le pouvoir de représentation et d'anticipation qu'elles donnent aux jeunes, ces procédures devraient pouvoir leur conférer indirectement une certaine confiance en eux, une aisance et disponibilité - je sais que je peux faire face - qui pourra se traduire

en plus d'initiative, de responsabilité, et potentiellement plus de capacité à créer des liens sociaux détendus.

Ce cours rejoint le cours de Préparation à la vie professionnelle PVP (voir plus haut) du fait qu'il exige une anticipation de situations qui pourraient être vécues dans un futur proche. Il s'en distingue en ce que l'aspect affectivement impliquant des situations n'est ici pas systématiquement souligné, et du fait que les élèves n'ont pas nécessairement le même rapport aux enseignants de CETB qu'au coordinateur. En effet, au-delà du qualitatif, le coordinateur joue réellement, au quotidien, un rôle de médiateur entre l'école et le monde professionnel; de plus l'enjeu de son cours est différent, ce dernier préparant le jeune à l'"avenir" plutôt qu'à tel aspect du quotidien à venir.

De façon globale, si le cours enseigne bien des savoirs pratiques, des procédures quasi-automatiques, il devrait avoir des conséquences au niveau affectif - plus de confiance - et cette double acquisition vise une intégration sociale et professionnelle, où les dimensions reconnues sont précisément l'autonomie, la responsabilité, l'apparente confiance (conformément à la norme d'internalité). Ce cours "exemplifie" donc l'idée de "passerelle" entre le monde scolaire et professionnel, puisqu'en classe, en faisant recours aux ressources de l'école, sont abordés des savoirs visant explicitement à l'intégration professionnelle. Par ailleurs, il insiste sur des aspects communs à l'ensemble des cours - diversification des supports, mise en situation des jeunes, référence explicite à l'utilité professionnelle de l'activité.

Pourtant ce programme, qui semble avoir tout pour plaire, pose un certain nombre de problèmes lorsqu'il est enseigné aux élèves: des distractions, des rejets à divers degrés, du détour à la cafétéria quand on devait faire un exercice à la photocopieuse au rejet verbal violent. Les quelques élèves qui nous ont parlé de ce cours "qu'il faudrait supprimer" sont assez critiques: il n'y a pas de notes, on n'a pas de raison de travailler, ça ne nous sert à rien. Lorsqu'on leur rappelle que le cours de PVP n'est pas noté non plus, on nous explique que le rapport à l'enseignant est différent, et que l'enjeu relationnel est autre.

Les programmes de ces deux cours sont conçus de manière indépendante. Une comparaison entre PVP et CETB permet de poser quelques pistes de réflexion. S'il y a une réticence des jeunes à ce dernier cours, c'est:

- soit que le lien au monde professionnel d'un cours comme CETB n'apparaît pas à tous les élèves, soit que le lien au monde professionnel n'est pas une condition suffisante à un investissement en classe;
- qu'un cours spécifique à une filière n'est pas équivalent à un autre: CETB n'a pas n'a pas le pouvoir mobilisateur d'une activité technique spécialisée (par ex. Atelier d'Electricité);
- que le facteur relationnel joue un grand rôle dans la manière dont sont perçues les branches;
- que le type de savoir n'est pas mobilisateur de la même manière selon qu'il fait appel explicitement à une expérience actuelle personnelle des jeunes, en référence à un événement passé ou en projection de soi dans une situation projetée dans une avenir probable.

Par ailleurs, les marques de désintérêt qui sont manifestées dans le cadre de ces cours illustrent probablement des phénomènes plus généraux. Par conséquent, nous allons exposer le type de problèmes que semblent avoir les enseignants avec les élèves de manière générale, qu'ils le racontent ou qu'ils soient observables, et nous les replacerons dans le cadre des dynamiques de classe.

4.Climats et travail de classe

On peut s'interroger sur les modalités de la relation pédagogique; comment la transmission des connaissances évoquée jusqu'ici s'effectue-t-elle ? Les intentions des enseignants visent-elles juste ou, autrement dit, les jeunes se mobilisent-ils sur ces apprentissages ?

De telles questions vont être abordées par le biais d'évaluations des connaissances; nous mentionnerons quelques commentaires des jeunes à ce propos au point (5). Toutefois, ici, nous nous intéresserons aux modalités de ces situations de transmission de savoirs.

Pour cela nous ferons appel à quelques observations de situations de classe, dont nous exposerons rapidement la méthodologie et l'aspect général (4.1) pour évoquer quelques problèmes rencontrés par les enseignants dans leur pratique (4.2). Nous essayerons ensuite d'éclairer ces difficultés en distinguant deux modalités de la dynamique de classe (4.3). Nous distinguerons alors quelques facteurs de la relation pédagogique qui peuvent contribuer à déterminer la modalité de la situation (4.4). Finalement, nous développerons un aspect qualitatif de la relation maître-élève sur lequel les élèves reviennent souvent en entretien (4.5).

4.1 Observation en classe

L'observation des classes que j'ai effectuée dans le secteur de préapprentissage avait pour simple objectif de "voir comment ça se passe concrètement". Ma visite a été annoncée par le coordinateur; il me suffisait, avant un cours, de demander à l'enseignant si je pouvais assister à sa leçon; l'enseignant savait de moi que "je fais un travail de recherche pour l'Université sur le Secteur, je viens voir comment ça se passe". J'ai toujours pu choisir ma place - dans les classes en rangées, plutôt au fond, dans les classes en U, plutôt à une extrémité.

J'ai pris pour principe de noter le type d'action pédagogique observée, puis différents types de remarques, avec un principe d'"observation flottante". Au fil des observations, j'ai été amenée à devenir de plus en plus vigilante aux déplacements des centres d'intérêt des élèves - intérêt à la tâche, discussions hors-cadre -, à la qualité et au déplacement des réseaux d'interactions dans la classe, et à la manière dont ces dynamiques étaient contrôlées par les enseignants. J'ai essayé de prêter attention aux rythmes d'attention des élèves, aux alternances des activités des enseignants.

Les élèves comme les enseignants ne m'ont jamais totalement "oubliée": les élèves m'ont souvent visuellement ou verbalement prise à parti; les enseignants sont venus faire des commentaires de la situation. Après coup, j'ai appris des deux parties que ce que j'avais pu observer était "particulier" à ma présence, que les comportements habituels étaient autres.

Les observations ont été notées au fil des classes, et juste après celles-ci; elle n'ont pas donné lieu à l'élaboration de grilles strictes, une analyse fine des phénomènes relevés ne trouvant pas sa place dans le présent travail. Ces observations permettent de dégager, à titre indicatif, quelques thèmes significatifs qui méritent réflexion.

Pour un observateur non averti, il serait dans un premier temps difficile de distinguer une leçon au secteur de préapprentissage d'un cours donné à l'école secondaire en général. Comme ailleurs, en classe les pupitres sont en U ou en rangées; le cours est magistral, les élèves suivent plus ou moins bien, l'enseignant les interroge, alterne théorie et pratique. Les élèves, plus ou moins dissipés, ont une activité ou une communication parallèle, que les enseignants tolèrent parfois plus que d'autres, comme partout. Ainsi, ce n'est que lorsque l'on sait que les programmes des branches scolaires "classiques" ont en principe déjà été abordés par les jeunes que les difficultés des jeunes sont mises en relief; et il faut voir les cours "spécifiques", guetter les remarques avant, après les cours, ou les remarques "parallèles" échangées entre professeurs et élèves pour sentir la particularité du secteur.

4.2 Remous émergents

En plus de tous les incidents inhérents à toute situation scolaire avec des adolescents, trois types de difficultés semblent plus spécifiques aux jeunes de préapprentissage, dans le sens où "fait problème" désigne ce qui entrave le cours de l'activité d'apprentissage des élèves: le rapport de l'élève au temps (à sa propre continuité ?), le rapport de l'élève au savoir, et enfin à l'enseignant.

1) *Le rapport au temps et à la durée* semble avant tout problématique, à trois niveaux au moins:

- au niveau d'une heure de cours, les élèves décrochent très vite; les périodes d'attention en classe, variables selon les élèves, sont parfois de l'ordre de deux-trois minutes - à ce qu'il m'a semblé noter en préformation, dix minutes selon les précisions ultérieures d'un enseignant - pour une demi-heure de "papillonnage"; les élèves s'ennuient très vite, ils décrochent. Cette absence de continuité est particulièrement frappante en Préformation: soit les élèves ne peuvent pas fournir un effort de plus de quelques minutes, soit ils en ont la capacité, mais sont soumis à une très grande tension corporelle, peu contrôlée, qui les conduit à être trop agités pour soutenir une activité suivie.

- à un niveau intermédiaire, de l'ordre de la semaine, de l'espace entre deux leçons: "il y a un problème: l'absence de continuité. D'une semaine à l'autre, ils oublient ce qu'on a fait, ils perdent les feuilles. En quinze jours, ils savent plus ce qui a été fait en classe. Ils veulent pas réfléchir" (PB).

- à un niveau plus global, de l'ordre de l'année: l'absence de continuité réapparaît: en allemand, par exemple, ils ont oublié tout ce qu'ils ont fait en secondaire; il faut tout reprendre avec eux, à la base.

2) *La question de la motivation* au travail n'est pas évidente:

Les élèves peuvent facilement renâcler à la tâche, manifester un dédain ostentatoire, rejeter toutes les propositions de l'enseignant -quitte à crocher ensuite, ou à participer quand on ne s'y attend plus. Il arrive aussi, et même en CETB, que les élèves fassent une rébellion ouverte -ça ne nous intéresse pas, on en a rien à foutre, ça ne nous sert à rien.

Le problème de l'absence de motivation est aussi lié à l'incapacité de faire le lien entre l'activité en insertion professionnelle et l'activité de classe. Ce problème est surtout marqué en Préformation.

3) *Les relations à l'enseignant* (à son rôle) peuvent être systématiquement tendues: Certaines réactions des élèves visent explicitement à tester les limites de l'enseignant, à le faire dévier de sa tâche, à le lancer dans un registre relationnel plutôt que pédagogique. Cela peut se faire de manière plus ou moins subtile, allant du "votre cours me fait chier", à la fine stratégie où l'élève connaît les points faibles de son professeur, et le titille là-dessus -"Monsieur, vous avez remarqué comment les champignons sont sortis ce week-end?"

4.3 Du beau fixe à l'orage

En considérant la situation didactique de classe comme unité d'analyse, l'on peut, en tant qu'observateur du déroulement des leçons, distinguer des leçons plus ou moins chahutées, cohérentes, où les élèves ont plus ou moins l'air absorbé par la tâche, où les rapports entre élèves et enseignants semblent plus ou moins bons. De manière grossière, sur la base de mes observations et des commentaires et réactions des enseignants et des entretiens avec les élèves, il semble que l'on puisse faire des distinctions entre des leçons où "ça marche plutôt bien" et où "ça marche moins".

Sur la base des observations en classe, on peut donc essayer de caractériser ces deux "types" de dynamique de classe. L'on considérera que "ça marche moins" lorsque l'essentiel des échanges n'est pas contrôlé par l'enseignant; les élèves chahutent ou se livrent à des activités parallèles, soit parce que l'enseignant se perd dans des négociations de rôle (l'échange n'est pas au sujet de l'objet, mais de la relation elle-même), soit parce qu'il continue à faire son cours devant une classe où la majorité des élèves fait autre chose (l'objet n'est pas accueilli par les élèves). Inversement, "ça marche plutôt" lorsque les élèves sont attentifs, participent, limitent les bruits et interventions hors-cours et par conséquent s'intéressent à apprendre quelque chose au sujet de l'objet, de la part de l'enseignant.

Précisons bien qu'il ne s'agit pas là de faire un jugement entre enseignants ou classes; il est par conséquent normal que ne figure ici aucun nom. Je cherche simplement à comprendre ce qui peut favoriser un bon climat de travail et essaye d'identifier les éléments qui y contribuent. Les quelques considérations à venir relèvent de ce qu'il m'a été donné de voir, de noter, d'entendre dans le secteur. Encore une fois, je n'aurai aucun intérêt à essayer de classer les compétences des enseignants; en partant du fait que des dynamiques différentes sont observables en classe et du sentiment subjectif que « des fois ça marche mieux que d'autres », j'ai essayé de rendre compte et de cerner les éléments constitutifs de ces climats. En effet, l'idée est d'utiliser mon statut de « regard extérieur » pour donner une lecture des dynamiques de classe, qui sont d'habitude difficilement explicitables pour celui qui y est immergé - et c'est ici en tant qu'ancienne élève et suppléante que je m'exprime.

Les observations en classe (i), complétées par les commentaires des enseignants (ii) et des élèves (iii), permettent de caractériser deux types de fonctionnement, deux types de dynamiques:

1) "Ca marche":

- (i) L'enseignant et les élèves semblent se connaître et se respecter mutuellement. Ils peuvent, dans le cours de la leçon, faire des allusions à du "hors-cours", sans que cela ne devienne objet principal d'intérêt, sans perdre de vue le travail scolaire en cours. L'enseignant est sensible au cycle d'activités et d'attention: il suit/anticipe les baisses d'attention pour changer de support, de type de tâche. Il évite de rentrer dans du relationnel, mais il "entend" certaines remarques et les désamorce, par exemple en les renvoyant sous forme de plaisanterie. Il rappelle à l'ordre les débuts de débordement, et garde une oreille sur la "communication parallèle" de la classe, pour la faire "baisser", pour y placer une remarque -qui montre qu'il a les choses en main, qu'il "tolère".
- (ii) Lorsqu'il parle de sa classe, il évoque les cycles annuels -en avril, c'est comme ça; les cycles d'heures - après vingt minutes, on peut commencer une activité sérieuse, dix minutes avant la fin, ils sont distraits mais il faut les tenir. La question du respect du rythme est particulièrement significative dans les classes de Préformation, où les élèves ont un pouvoir de concentration assez faible. L'agitation évolue en "vagues", il faut laisser frémir les "crêtes", car endiguer cette tension mènerait à une "explosion" (A).

Par ailleurs, quand le climat est favorable, l'enseignant évoque sa sympathie, son inquiétude pour les élèves, leurs places, leurs progrès personnels. Il ne cache pas les difficultés, mais parle d'abord des réussites de ses élèves.

Lorsqu'on leur demande à quoi tient un tel climat, les enseignants que l'on trouve dans ces situations ont invoqué soit leur "expérience" (après trente ans d'enseignement, je connais les ficelles du métier. Et puis j'en impose, pas comme si j'avais vingt ans), soit leur recherche d'un style relationnel adéquat: une écoute des problèmes personnels, une manière de "laisser travailler sans contrainte", comme les enfants qui, tout en étant en laisse, apprennent à marcher seuls.

Signalons également que la plupart des enseignants mentionnés par la direction comme étant "choisis" pour faire ce travail d'équipe sont de ces "sensitifs aux rythmes" des élèves.

(iii) Lorsque les élèves évoquent les enseignements positifs, ils soulignent le fait qu'on se sente "à l'aise", qu'ils puissent amener des sujets qui les préoccupent en classe -le chômage, l'inégalité des formations; ils apprécient de savoir que les enseignants sont attentifs à leur évolution, remarquent tout de suite si quelque chose ne va pas, et admettent une certaine curiosité à leur égard. Enfin, ils jugent bon d'être poussés dans l'apprentissage scolaire et d'être systématiquement relancés dans leur recherche de place d'apprentissage.

2) "ça marche moins":

- (i) L'observation apprend que l'enseignant aborde parfois des thèmes "hors-cours", ou les introduit lui-même, mais parfois sans lien direct à la situation. Il alterne les activités, les supports, mais semble plus suivre sa propre logique que les cycles d'attention des élèves. Il a tendance à "ignorer" longtemps les impertinences, la "communication parallèle", les signes d'ennui, de rejet, mais intervient en "autorité", lorsque le débordement menace.

(ii) Lorsqu'il évoque sa classe, il parle de son souci pour les élèves; mais il évoque aussi les problèmes d'organisation des classes -s'il y a du désordre, c'est qu'il y a des meneurs, et c'est parce que la répartition /la sélection a été mal faite. Les problèmes sont évoqués, mis en relation avec l'organisation du secteur. Ce qui cause le plus de souci, c'est la tenue des programmes, l'obtention du niveau requis (pour la suite de la formation des élèves).

Ces problèmes sont liés, selon un enseignant, à l'absence de volonté, de motivation des élèves plutôt qu'à quelque incapacité intellectuelle; toutefois le "mur" que rencontre le travail enseignant est attribué aux élèves (leur "image de soi").

(iii) Les élèves sont critiques à l'égard des enseignants qui parlent trop fréquemment de leurs propres loisirs ou préoccupations, au détriment du cours, surtout s'il les presse ensuite; ils sont conscients de ce qu'un enseignant n'est pas attentif à leur rythme de travail; enfin, certains se rendent compte qu'ils souhaitent être poussés pour travailler et déplorent l'enseignant "trop gentil pour être prof" qui, naïf, ne les maîtrise pas.

4.4 Facteurs d'influence

En se plaçant dans une perspective plus systématique, il est souhaitable d'essayer de dégager certains facteurs qui semblent déterminer, dans leur intrication, la qualité de la relation maître-élèves. Il faut comprendre la relation "maître-élèves" au sens où elle désigne cette relation dynamique, qui évolue dans le temps, qui prend place en situation de classe et plus particulièrement d'enseignement. Placée dans un certain contexte qui lui confère sa signification, elle dépend et fait dépendre d'elle la transmission ou la construction d'un objet de connaissance ou de pensée. On distinguerá trois grandes catégories de facteurs; on passera rapidement sur des facteurs relevant de la dynamique du groupe-classe soumise à des influences contextuelles ou aléatoires (4.4.1); on développerá plus particulièrement ce qui relève de l'attitude des élèves (4.4.2) et de l'attitude du maître (4.4.3).

4.4.1 Le groupe-classe, comme toute collectivité humaine, est animé par toutes sortes de dynamiques internes, qui sont souvent des réponses à des influences peu maîtrisables, contingentes, contextuelles. Elles affectent cependant le rapport de la classe au savoir et à l'enseignant, qui devra notamment apprendre à gérer sa classe avec ces imprévus.

1) D'abord, il y a des facteurs contextuels "météorologiques": une même classe peut d'un cours à l'autre plus ou moins bien fonctionner, selon sa place dans la journée, les cours et événements qui précèdent, les aventures extra-scolaires des élèves; inversement, pour toutes sortes de raisons, un même enseignant peut alterner des cours ou "ça marche" plus ou moins bien.

2) Ensuite, la considération dont une branche donnée fait l'objet auprès des élèves a son importance. L'un des critères de l'importance qu'elle peut prendre pour eux est liée à la présence ou l'absence d'une note; cette importance peut, mais ne doit pas, moduler le rapport à l'enseignant de telle branche. Ainsi, le statut institutionnel du savoir peut jouer un rôle plus ou moins important dans le déroulement de la leçon: une branche "sans note" a plus de chance de donner lieu à du chahut ou des dérapages relationnels (CETB), alors qu'une branche dont

les notes jouent un grand rôle pour les élèves (comme les mathématiques pour les élèves qui essayent d'entrer en apprentissage technique à l'Ecole Technique) donne lieu à des leçons où l'essentiel des échanges se fait au sujet du travail cognitif, et où les rapports ne sont pas remis en question.

3) Enfin, la qualité des leçons est dépendante de caractéristiques internes de la dynamique du groupe-classe: il apparaît assez clairement, et les enseignants y sont sensibles, que les classes où "ça se passe mal" sont, au moins temporairement, sous l'influence d'un ou deux élèves "meneurs" ou inducteurs de désordre, et qu'une classe se calme aussitôt que tel "meneur" coopère avec l'enseignant.

4.4.2. Le premier type de facteurs déterminant la qualité de la situation d'enseignement dépend directement des élèves, et détermine leur investissement dans le travail scolaire, dans la situation de classe. On distinguera quatre dimensions:

1) Le fait d'avoir *trouvé ou non une place d'apprentissage* est déterminant dans la manière dont travaillent les élèves. Les élèves qui évoquent leur engagement sont assez clairs: on travaille dans le but d'avoir un apprentissage, et par conséquent, pour pouvoir montrer un carnet assez bon au futur employeur. Une élève explique même qu'il n'y a pas de différence entre travailler pour apprendre et travailler pour les notes, puisque les notes témoignent de ce qu'on sait. Par conséquent, il est important que l'élève qui n'a pas trouvé d'apprentissage travaille le mieux possible, "pour pouvoir montrer ce qu'on a fait cette année"; mais il peut arriver qu'une fois une place trouvée, le contrat signé et l'examen d'admission passé, on note une certaine baisse d'investissement chez les élèves. Ces élèves désinvestis sont alors susceptibles de troubler la classe, de parler plus, comme le notent et élèves et enseignants.

2) Les élèves semblent se distinguer selon leur inscription dans une *filière* donnée, qui serait caractérisée par une façon différente de travailler¹⁴: les enseignants s'accordent pour dire que les PTEC ne posent pas de problèmes, sont travailleurs, que les PPM sont de bonnes classes; d'autres "bossent bien", mais de manière moins sérieuse que les élèves en technique. Peut-être le sérieux des PTEC est-il lié à la perspective d'examen d'entrée à l'Ecole Technique partagée par nombre d'élèves, peut-être au fait que les classes ne contiennent que des garçons. Enfin, il se peut que les filières spécifiques regroupent des élèves qui ont tous un choix professionnel assez défini.

3) Les différentes disciplines scolaires ne suscitent pas le même engagement chez chacun des élèves. En dehors des préférences personnelles, certaines branches semblent plus *pertinentes* selon le choix professionnel ou la provenance du jeune. Les élèves en électronique parlent de leur engagement en mathématiques, les étrangers du français et des langues, voire de la géographie; une assistante en hôtellerie évoque l'anglais.

¹⁴ Toutefois, il faudrait distinguer ce qui ressort de certaines représentations d'enseignements d'un réel état de fait. En outre, les classes sont extrêmement variables au gré des années et selon les élèves; certaines volées de PTEC sont très différentes de la classe « exemplaire » qu'on a pu me faire rencontrer.

4) Un facteur décisionnel intervient, lié à une éventuelle prise de conscience de ce qui se joue: l'élève peut avoir "décidé" de travailler. Ainsi une élève nous explique qu' "il ne faut pas se dire, j'ai rien à faire, alors je fais une année de plus; c'est très bien d'avoir une année de plus, mais qu'on en profite un peu, de cette année là. Je ne bossais pas comme une folle, mais je bossais au moins assez pour avoir les notes que je voulais".

Nous développerons cette question de l'investissement en nous attachant à des facteurs plus implicites, lorsque nous évoquerons la place que prend le préapprentissage dans le cursus des élèves.

Par conséquent, au vu de ces facteurs, lorsqu'un cours est perturbé par des meneurs, il arrive fréquemment que cela provienne d' élèves qui ont déjà trouvé une place, et qui n'ont rien à gagner des cours; les cours facilement chahutés sont des cours qui semblent "peu importants" aux élèves, et le fait qu'il ne soient pas notés peut - mais ne doit pas: le cours de PVP n'est jamais chahuté - renforcer ce rejet. L'investissement des élèves est donc parfois lié d'abord au système scolaire de la "note-carotte".

4.4.3 Un deuxième type de facteurs relève de l'attitude de l'enseignant. Sur la base de nos observations et du travail de GENOLET (1984), on distinguerà les questions de son attitude face à sa classe, face à chaque élève, et aussi face à lui-même. Ces trois niveaux d'attitude sont indissociablement intriqués.

1) Face à la classe, on a vu que l'enseignant peut avoir une plus ou moins bonne capacité à gérer le groupe-classe; cette gestion suppose entre autres:

a) une *sensibilité* particulière à sa dynamique interne, au jeu des rapports qui s'y nouent au cours d'une leçon comme à plus long terme. Nous avons vu que cette sensibilité doit permettre d'adapter l'action et les interventions de l'enseignant aux rythmes du groupe; GENOLET ajoute que l'enseignant doit en plus être sensible à l'influence et aux échos sur le groupe de ses propres interventions, mêmes centrées sur un seul élève.

b) un maintien de la *distance* qui le sépare les élèves, c'est-à-dire une défense des statuts respectifs du maître et des élèves, un maintien du niveau des échanges sur un plan pédagogique.

c) une *souplesse* qui permette de cadrer les jeunes dans un environnement suffisamment structuré (respect des statuts et des règles), tout en étant capable d'adapter ce cadre aux inévitables débordements des jeunes, afin de les y accompagner sans perdre sa maîtrise.

2) Il semble que l'attitude de l'enseignant face à chaque élève pris dans son individualité joue un rôle capital dans la qualité de la relation pédagogique. On parlera ici de *respect de l'individu*, pour désigner l "ouverture d'esprit" que les élèves exigent de la part des enseignants et qui leur permettrait d'"être à l'aise" en classe.

Ce qui a été vu au sujet des classes où "ça marche" montre que les élèves aiment être acceptés avec les problèmes qui sont les leurs, par un enseignant qui accueille sans être permissif. Nous avions vu que par sa constitution même, le cours de PVP faisait essentiellement appel à l'expérience propre de l'élève, offrant un espace pour évoquer des doutes. Par ailleurs, de manière générale, les jeunes du secteur apprécient une disponibilité de ce type de la part des enseignants: une

élève explique que les sujets amènent certaines questions préoccupantes en classe -en général lorsqu'ils sont fatigués de travailler: le chômage qui pourrait les attendre, la discrimination dont souffrent les Préprofessionnels, les réactions xénophobes des employeurs. Ils relèvent aussi la disponibilité des enseignants, lorsqu'ils ont de la peine en classe ou dans leur démarches.

A l'inverse, certains élèves semblent extrêmement sensibles à toute forme de rejet des enseignants. Un élève évoque une remarque d'un enseignant, "un Fribourgeois vaut quatre Italiens", et déteste ses cours; une élève explique comment elle ne supporte pas qu'un enseignant se permette de se moquer systématiquement d'un élève qui a de la peine ou est "un peu différent"; une troisième élève rejette l'enseignant qui renvoie l'élève à son incompétence "vous n'aviez qu'à travailler". Il résulte d'un ensemble de remarques de ce type que les élèves semblent développer une animosité plus grande envers un enseignant non tolérant; les jeunes semblent alors souffrir de leur propre franchise -"le problème de toujours dire ce qu'ils pensent"- ou peuvent refuser un enseignement; dans les deux cas, ils ne s'investissent pas en classe.

Ces deux ordres de remarques désignent la même revendication de la part des élèves: il semble pour eux prioritaire de trouver un espace où ils puissent être globalement acceptés, avec leurs caractéristiques propres, personnelles, cognitives, culturelles (cf. 3.5).

3) Ces deux niveaux d'attitudes de l'enseignant sont à mettre en relation, selon GENOLET (1984), avec la question de la satisfaction que l'enseignant a de sa propre pratique enseignante, à son sentiment d'être efficace avec ces jeunes, c'est-à-dire à son *estime de soi* en tant qu'enseignant. C'est cette estime de soi qui détermine la manière dont les élèves vont eux-mêmes être acceptés. Lorsque cette estime est positive, les enseignants semblent effectivement éprouver de la satisfaction dans leur travail. D'une part, cette satisfaction semble être dépendante de sa source, la "sensibilisation et l'intérêt pour l'humain" qu'expriment les enseignants (GENOLET, p.22) et qui relèguent ainsi les objectifs pédagogiques -transmission de connaissances, développement cognitif - au second plan. D'autre part, cette satisfaction est dépendante de la marge de créativité que se donne l'enseignant dans son travail avec les élèves.

Nous avons vu qu'une marge de liberté est maintenue dans le secteur (cf. 2.3); de plus, nous avons bien rencontré un "intérêt pour l'humain" chez les enseignants. Mais il semble que cet intérêt n'exerce son influence positive sur l'image de soi de l'enseignant qu'à la condition d'être soutenu et orienté par un *objectif potentiellement réalisable*. Pour beaucoup, l'objectif est en effet de "permettre à l'élève de trouver une place", atteignable dans 80 % des cas; dès lors, l'enseignant peut se sentir utile s'il arrive à lier son activité à ce succès. Par contre, si la branche qu'il enseigne est éloignée de cet objectif, et que son action ne contribue pas directement au succès de sa réalisation, comme les mathématiques, l'objectif de l'enseignant risque de rester "scolaire" (accomplir le programme). Ayant peu de chance d'être atteint, il semble que l'objectif ne puisse pas soutenir "l'intérêt pour l'humain" de l'enseignant. Dans ce cas aussi, il semble que la gestion du groupe classe devienne problématique.¹⁵

¹⁵ Il risque notamment de traiter inégalement les élèves, en privilégiant les élèves "conformes" à l'objectif scolaire, plus gratifiants puisque l'enseignant peut voir le fruit de son travail, et donc sa propre valeur pédagogique.

4.5 Gestion des différences

L'attitude des jeunes en classe est évidemment déterminée par l'ensemble de leur parcours et de ce qu'ils vivent en dehors de l'école, en famille, dans leur vie en général. Leur capacité à s'investir au secteur et dans chaque type de savoir dépend de nombreux facteurs qu'il n'y a pas lieu de détailler ici; nous verrons simplement plus loin comment des parcours différents mènent les jeunes à avoir d'autres attentes de leur préapprentissage. Toutefois ces particularités qui font l'unicité de chacun conduisent également quelques-uns à avoir des comportements plus ou moins "scolairement conformes" en classe.

Notre objectif étant de comprendre comment un travail peut être mené à bien dans le secteur, il semble important de pouvoir identifier ce qui semble favoriser des climats favorables dans la prise en charge. On posera d'abord deux constats: d'un côté, certaines leçons semblaient mieux se dérouler que d'autres, alors même qu'aucune branche n'est unanimement abhorrée, qu'aucun enseignement n'est rejeté de tous les élèves, qu'aucun élève n'est en difficulté partout; de l'autre côté les classes "troublées" le sont fréquemment derrière quelques personnalités plus fortes. Nous allons donc essayer de relier ces deux ordres de constats en nous basant sur certains commentaires des enseignants au sujet des élèves, et des élèves au sujet des enseignants.

On peut relever que les enseignants qui n'ont pas à se plaindre de la dynamique des classes ont pu développer, semble-t-il, une complicité plus grande avec les élèves "difficiles", qu'ils évoquent toujours avec chaleur, compréhension, lucidité, en leur absence. A l'inverse, ceux qui se plaignent de leur classe semblent précisément être ceux qui ont eu de la peine à instaurer une relation favorable avec des élèves "meneurs", des personnalités plus fortes, ou plus différentes. Cette difficulté à les accepter est avant tout perceptible au niveau de leur discours: certains jeunes sont évoqués parfois de façon relativement dénigrante, catégorique, sans donner de chance de réussir à l'élève. Ces enseignants qui semblent condamner - plus par incompréhension que par méchanceté - sont à leur tour critiqués le plus durement par d'autres élèves assez sensibles qui ignorent toutefois ces jugements. L'espèce de crainte des enseignants devant l'"étrangeté" comportementale, vestimentaire, nationale de certains jeunes se traduit donc dans une gêne diffuse qui semble favoriser certains conflits en classe.

On retrouve bien ici l'analyse de GENOLET: une reconnaissance de l'autre dans sa spécificité, une réelle estime des potentialités de chacun, est probablement liée à la position psychologique de l'adulte face à lui-même, son auto-estime; cette estime seule peut conférer à l'enseignant une certaine sécurité face au groupe (qui en a besoin !); elle est l'une des conditions de la possibilité de gérer un groupe-classe d'adolescents encore peu stabilisés.

Il semble par conséquent que le climat et la dynamique de classe sont d'autant plus favorables à l'apprentissage et au développement affectif des jeunes que le principe d' "accepter l'élève dans sa spécificité" défendu par le secteur (voir I) est maintenu; la disparition de ce principe derrière une catégorisation facile ou une certaine méfiance pourrait expliquer en partie les altérations de la relation à l'élève, ou du rapport à la classe, et donc des jeunes au savoir. Autrement dit, l'"idéologie" du secteur trouve sa justification dans son efficacité pragmatique.

5. Bilan

A ce point de notre recherche, on est en mesure de définir la notion de "savoir-être" qu'emploient les formateurs du secteur (5.1). Ensuite, on peut se demander comment les élèves perçoivent l'utilité de ces cours, ce qui pose la question de leur éventuelle motivation (5.2). Plutôt que d'y répondre ici, un troisième point plus théorique nous permettra de définir les genres de motivations que différents types de cours supposent (5.3).

5.1 Sur la notion de "savoir-être"

Désireux de savoir comment le secteur parvenait à actualiser son objectif de travailler sur un "savoir-être" des jeunes plutôt que sur leurs connaissances scolaires, nous avons opéré une lecture relativement sélective des situations didactiques. Au niveau de la conception, nous avons vu que l'ensemble des cours était pensé dans une perspective commune de préparation à la vie ou à la formation professionnelle, les savoirs étant orientés dans cette direction. Ensuite, au niveau de la pratique, la plupart des enseignants des cours scolaires "classiques" aménagent de l'espace pour discuter de thématiques non scolaires, plus près des problèmes rencontrés par les jeunes dans leur recherche d'emploi. Les cours "spécifiques" abordent de front ces mêmes problématiques, et font un travail intéressant de transmission de savoirs "implicites".

A un deuxième niveau, nous avons essayé de montrer comment le cours de PVP semblait jouer un rôle important dans le travail d'orientation, de définition identitaire, de valorisation des ressources personnelles, de soutien dans les démarches de socialisation professionnelle.

A un troisième niveau, en repartant du fonctionnement de certains cours, nous avons tenté de mettre en évidence les caractéristiques qui semblent favoriser un bon déroulement de la situation de classe. Nous avons vu que la qualité relationnelle, le degré d'implication personnelle, le respect des spécificités individuelles semblent être des facteurs importants. Ceci est plus fort encore dans les cours spécifiques non notés: plus les préoccupations et revendications des jeunes sont reconnues dans un climat de confiance, plus les élèves semblent prêts à s'investir. Cela semble cohérent avec le fait que ces cours mobilisent des ressources personnelles et un certain dévoilement de soi plus que des connaissances concernant des objets de savoir.

Ainsi ces deux dernières perspectives se rejoignent-elles, puisqu'il s'agit à la fois, par certains cours, de "révéler" les jeunes à eux-mêmes ou de leur permettre d'intégrer ce que l'insertion professionnelle leur a permis d'activer, et d'offrir, de la part des enseignants, une attitude d'ouverture et de respect aux divers aspects que présente l'identité des jeunes.

Enfin, il s'agit en plus de donner les moyens aux jeunes de gérer les situations professionnelles en ce qu'elles exigent des compétences socio-relationnelles; c'est là que les "savoirs implicites" jouent un rôle.

Cette analyse permet donc de donner les deux composantes du "savoir-être" qu'enseigne le secteur: il y a d'abord ce travail sur "l'être bien avec soi-même" des jeunes, et ensuite le "savoir présenter une image socialement acceptable", rendu possible par les savoirs implicites.

5.2 Quelques évaluations

Il ne nous faut pas perdre de vue que la formation doit tout de même donner aux jeunes le moyen d'entrer en apprentissage, ce qui suppose un minimum d'acquisitions scolaires. Divers travaux nous rappellent que des relations élèves-enseignants essentiellement focalisées sur des aspects relationnels nuisent aux apprentissages scolaires; de même, un investissement sur des tâches scolaires doit pouvoir se nourrir de lui-même. En dehors de l'intérêt évident que présente le travail relationnel du secteur, y a-t-il, de la part des élèves, apprentissage de connaissances "classiques" ?

En présentant ici quelques résultats tirés des entretiens présentés dans la partie IV de cette recherche, on peut dire que les élèves perçoivent eux-mêmes très différemment ce qu'on leur enseigne. Pour certains élèves, les connaissances sont faciles et peu intéressantes: elles ont déjà été vues au secondaire, ils en sont conscients, apprennent peu. D'autres, au contraire, se découvrent un rapport entièrement neuf au savoir. Dans ce cas, il semble que le climat relationnel ait pu médiatiser un nouveau rapport aux connaissances, ce qui ne garantit toutefois pas un engagement adéquat dans le travail. Pour d'autres encore, qui ont pu décrocher une place par l'intermédiaire du secteur, la question ne se pose pas: il leur faut de bonnes notes, et motivés à apprendre, ils travaillent, c'est tout. Enfin, certains ont leur place, et se sentent légitimés à ne pas apprendre.

De telles divergences, qui posent la question de l'importance des enjeux personnels d'apprentissage pour les élèves, n'ont de sens que par rapport à la vie de ces jeunes; nous verrons ceci dans la partie IV de cette étude, consacrée à leurs perspectives personnelles. On se demandera ensuite, au début de la partie V, si l'on peut évaluer les acquis scolaires réels.

5.3 La question de la motivation

En quittant le discours de l'école, en se plaçant d'un point de vue plus théorique, on peut se demander quelle fonction jouent ces cours par rapport à l'expérience de l'élève, quel type d'investissement ils supposent, et le rôle qu'y joue l'enseignant.

Les cours que nous avons évoqués ont un lien plus ou moins fort avec le monde professionnel; si l'objectif général est bien de préparer les élèves à ce monde, les moyens qu'ils donnent aux élèves sont distincts.

Par conséquent, on peut proposer une nouvelle typologie des cours, légèrement différente de celle qui a été faite plus haut (III.0) On distinguera essentiellement les cours qui ont pour fonction de favoriser l'émergence de procédures à long terme de ceux qui doivent transmettre des ressources plus directement applicables. On peut alors mettre en évidence différents types d'apprentissage supposés:

1. Le cours de préparation à la vie professionnelle tire son matériau du vécu "réel". Il favorise chez les élèves un travail d'élaboration réflexive des expériences, impose une attitude métacognitive; il joue un rôle dans la constitution du projet professionnel des jeunes.

2. Les cours théoriques doivent fournir les ressources concrètes devant permettre à l'élève d'affronter les difficultés qui l'attendent l'année suivante, et supposent des apprentissages de trois types:

- préparant directement au métier: apprentissages pratiques et théoriques (en classe, en insertion);
- répondant aux exigences institutionnelles (pour être conforme aux critères du CFC): apprentissage de langues, de savoirs abstraits;
- soutenant les démarches de recherche d'emploi des élèves. En effet, un apprentissage conséquent que prodigue le secteur est celui de l'art de la pratique de la recherche de l'emploi.

Ces différents types de savoirs supposent des investissements différents de la part des élèves; la motivation qui peut alimenter ces apprentissages est orientée vers d'autre finalités, liées à des temporalités différents; on dira que:

- les apprentissages liés au métier, si ce dernier correspond à un intérêt, peuvent être liés à un projet du jeune; ils sont alors les moyens mis à sa disposition dans le but de s'approcher de ce projet. Le jeune peut ainsi investir dans ces apprentissages une force puisée dans les affects, les représentations, attentes, vis-à-vis de soi, des proches, de la société qui y sont liés, dans une temporalité longue. Ces apprentissages peuvent aussi avoir une signification immédiate dans la pratique de l'insertion professionnelle du jeune.

- les apprentissages "conformes" doivent au moins être soutenus par une motivation externe: on apprend pour avoir la note suffisante, pour passer l'année, le CFC, dans une visée à moyen terme, si ce n'est dans l'instant, par leur propre pouvoir mobilisateur;

- les apprentissages liés à l'art de chercher un métier sont alimentés par une motivation immédiate, concrète: les jeunes sont quotidiennement confrontés à cette urgence, la motivation se nourrit de l'action et de la pression du secteur. Si un jeune a conscience de la situation précaire de l'emploi, il peut inscrire cet apprentissage dans une visée à long terme.

On attendra d'avoir exposé le point de vue des élèves (partie IV) pour développer cette question. On sera alors en mesure d'essayer de définir le rôle que jouent les enseignants dans ces processus de motivation et d'apprentissage (partie V).

IV. DU RÊVE AU DECLIC

1. Présentation générale

De nombreux échanges informels ont eu lieu avec les élèves durant mes visites au secteur. Des entretiens formels individuels ont été menés au mois de mai (en fin d'année scolaire) avec huit élèves de préapprentissage, quatre jeunes hommes et quatre jeunes filles, ainsi qu'avec deux anciens élèves, un jeune homme et une jeune fille, actuellement en première et deuxième année d'apprentissage, lors d'entretiens individuels. Les anciens élèves ont été contactés par l'intermédiaire de M. Graf. Pour des raisons de commodité, il s'agit d'élèves effectuant au moins une partie de leur apprentissage au CPLN, et pouvant être rencontrés dans ce même bâtiment. Les hasards des disponibilités ont déterminé quels élèves ont pu être interrogés. Les autres élèves ont été sortis de classe par le coordinateur à ma demande.

Les entretiens, qui ont eu lieu à l'école, sont semi-directifs de façon à pouvoir couvrir des thématiques semblables, déterminées à l'avance, pouvant être complétées par les digressions des jeunes; ils ont duré entre dix et vingt minutes, selon la disponibilité des enseignants et le climat de l'échange; les deux entretiens avec les ex-élèves ont pu durer plus longtemps, de trente à quarante minutes. Les entretiens ont été précédés d'une rapide présentation de la recherche, de l'usage qu'il serait fait des informations, et ont été enregistrés sur magnétophone après un accord de l'élève (qui, comme me l'a fait remarquer l'un d'entre eux, n'ont guère la possibilité de refuser).

La direction générale de l'entretien était la suivante: en partant du présent du jeune, de son insertion, l'on remontait à son parcours antérieur, pour ensuite aller vers ses projets. Ces entretiens permettent de percevoir comment différents jeunes, avec d'autres parcours, d'autres attentes, ont perçu ce que pouvait leur fournir une année de Préapprentissage. Il s'ajoute au corpus ainsi obtenu quelques informations recueillies de manière informelle, hors de classe et en classe.

Il faut donc spécifier ici la portée de ce chapitre: d'une part, il est clair que la durée très limitée de ces entretiens n'a permis qu'un survol de ces problématiques, qui auraient pu faire l'objet d'entretiens approfondis. D'autre part, certains auteurs cherchant à définir la clôture idéale d'une collecte de matériel empirique parlent de "saturation empirique" pour désigner le moment où aucune donnée nouvelle n'apparaît plus dans les entretiens recueillis (par ex. AUMONT & MESNIER, p.50). En ce qui concerne le présent corpus, une "saturation empirique" n'a pas été réellement atteinte: un échantillon de 10 élèves ne peut être représentatif de l'ensemble de la population du secteur; il se peut même qu'il ne présente que dix cas très particuliers.

Ainsi, et quoi qu'il en soit, cette présentation de points de vue d'élèves permet néanmoins de compléter et de relativiser ce qui a été vu jusqu'ici; elle représente la mise en forme de dix éclairages sur le secteur; le faisceau qui s'en dégage; s'il est partiel, témoigne cependant d'une réalité - ces élèves - et d'une lecture subjective de cette réalité - ma lecture - qui fait comme un contrepoint aux chapitres précédents.

L'échantillon interrogé permet de se faire une idée de la diversité de la population du secteur et des parcours qui les y réunissent. Sur les dix élèves, deux étaient arrivés deux ans auparavant d'ex-Yougoslavie, dont un seul a été en classe d'accueil. Deux élèves sont arrivés du Portugal au cours de la cinquième, respectivement de la sixième, et ont donc effectué leurs classes en secondaire, en préprofessionnelle.

Parmi les jeunes issus du secondaire en préprofessionnelle, un n'a pas trouvé l'apprentissage de son choix, un a échoué à des examens d'entrée d'études professionnelles, un s'est rendu compte après un stage que son choix professionnel devait être modifié; deux n'avaient pas l'âge que requérait la profession choisie, d'autres n'étaient simplement pas sûrs de leur choix. Enfin, un élève a déjà une expérience professionnelle et du chômage après avoir interrompu un apprentissage.

Certains élèves arrivent avec un choix professionnel défini, d'autres cherchent encore; certains visent l'entrée dans le monde du travail, d'autres veulent profiter de l'école. De plus, nous avons là les trois "types" d'élèves à qui s'adresse la formation: ceux qui doivent combler des lacunes, qui cherchent une orientation, ou qui doivent stabiliser leur décision. Leurs motivations, leurs attitudes durant l'année seront donc différentes.

2. Le point de vue des élèves

Les entretiens sont de nature et de durée variables; toutefois les jeunes abordent quasi-systématiquement les mêmes thèmes, qui sont rendus ici. Les positions des jeunes sur un même problème sont assez différentes; nous avons ici essayé de montrer comment les opinions sur deux thèmes distincts pouvaient être liées. Cette analyse, visant à donner une idée de la manière dont les jeunes perçoivent leur formation, est essentiellement exploratoire du fait de la taille réduite de l'échantillon interrogé. Elle permet toutefois de nuancer ce qui a été vu précédemment.

Les informations que les élèves donnent au sujet des leçons et du contenu des cours sont placées en regard d'autres informations dans la part III, chapitre 3. Nous allons ici principalement essayer de comprendre les changements que le secteur amène dans la vie des jeunes, en voyant en quoi il est, pour les élèves, différent de l'école secondaire, comment ils ont dû modifier leurs projets de vie au cours du temps, et en quoi le secteur joue son rôle de passerelle entre le secondaire et la vie professionnelle.

Nous distinguerons donc trois aspects de la perception qu'ont les jeunes de ce passage au secteur: la manière dont ils y sont entrés (2.1), la façon dont le secteur est vécu au présent (2.2), et la manière dont il prépare au futur (2.3, 2.4). L'ensemble du corpus est articulé en huit sous-thèmes apparus dans les discussions, répartis ici dans ces quatre divisions. Nous nous arrêterons alors sur la question de la perception des spécificités identitaires, qui transparaît tout au long de cette étude.

2.1 L'Entrée au secteur de préapprentissage

Lorsque les élèves entrent au secteur, ils ont déjà de longues années de scolarité derrière eux. Ils ont aussi dû, d'une manière ou d'une autre, entendre parler du secteur (1), et ils nourrissent éventuellement certaines attentes à son égard, largement dépendantes de ce qui a causé leur entrée dans le secteur (2).

1) Connaissance préalable du secteur

Les jeunes ont tous entendu parler du secteur avant d'y entrer, mais leurs sources d'information sont assez différentes. Certains ont été conseillés ou informés de l'existence du secteur surtout par des conseillers d'orientation du secondaire, ou des enseignants, ou encore par les personnes qui les ont refusées lors de tests d'entrée à d'autres formations plus exigeantes. La plupart en ont en outre, ou exclusivement, entendu parler par des copains qui y sont venus, qui en ont dit quelque chose, ou alors par des camarades qui ont l'intention de faire un préapprentissage. Parfois, ce sont les grands-parents ou les parents des jeunes qui, inquiets pour leur avenir, se renseignent sur les débouchés possibles et découvrent l'existence de cette formation.

Ces différentes sources peuvent se compléter; toutefois, elles n'attribuent pas toutes la même valeur au secteur. Certains copains leur ont dit que la formation était bien, qu'on y travaillait beaucoup, alors que d'autres ont souligné exclusivement la difficulté du secteur. Les enseignants de préprofessionnelle sont également partagés: un enseignant de l'école secondaire obligatoire d'une élève estime que cette année est une année de perdue, une année de "tourisme", alors que d'autres présentent l'année comme quelque chose de valable, comme un complément de formation.

Par conséquent, les jeunes qui décident d'entrer dans le secteur savent plus ou moins ce qui s'y fait, par des personnes en qui ils ont plus ou moins confiance, avec un préavis plus ou moins favorable.

2) Explication de la présence dans le secteur: choix et obligation

Parce que le préapprentissage est une formation de "dernière chance", l'on est porté à croire que les jeunes ne l'envisagent jamais mûs par une volonté toute personnelle. Toutefois, il apparaît vite que cette formation a une autre signification pour chacun selon qu'elle ait été le résultat d'une réflexion personnelle, ou d'une obligation plus ou moins explicite. Les entretiens nous permettent en effet de distinguer quatre sources de ce qui peut être compris comme "obligation" de faire un préapprentissage, et trois modalités par lesquelles le jeune exprime un choix. Il faut toutefois spécifier que les élèves ne sont jamais réellement « obligés » au sens de « contraints » à entrer au secteur; au contraire, les enseignants soulignent l'importance de l'expression d'une libre volonté dans le choix de commencer un préapprentissage.

Au sens faible où ce terme est ici employé, l'« obligation » qui a mené au secteur en tout cas les jeunes que nous avons interrogés¹⁶ peut avoir quatre

¹⁶ Rappelons que notre échantillon est limité. Nous n'avons pas pu conduire une étude exhaustive sur ce point; en revanche, on trouvera en annexe le dépouillement d'un questionnaire rempli au début de l'année par les élèves qui en donne une vue plus globale (Annexe I).

sources non exclusives: d'abord, elle peut être liée à un état de fait - aucune autre structure n'étant susceptible d'accueillir les jeunes, soit qu'ils n'ont pas trouvé de place ou ont échoué à un examen, soit qu'ils aient récemment immigré; là le choix est purement un choix par défaut.

Ensuite, elle peut traduire une pression familiale explicite: pour certaines jeunes filles, l'alternative a été posée par les parents: soit un préapprentissage, soit une année en Suisse alémanique ou en Angleterre; parfois, les parents interdisent simplement au jeune de rester une année sans rien faire.

L'obligation peut encore provenir des milieux professionnels, dont l'accès a été garanti (par un patron, par un responsable des ressources humaines) à la condition que cette année leur permette de remonter leurs notes dans telle ou telle discipline.

Enfin il se peut qu'un jeune, ayant lui-même vécu une période de chômage, devienne conscient de la nécessité de se former: "rester une année au lit, ça ne va pas" (D.); ce dernier cas, soumis aux mêmes contingences que le premier, s'en différencie en ceci que le jeune de lui-même se prend en charge, plutôt que d'être "porté" par le mouvement, les copains, les orientateurs.

Si des sources d'obligation sont toujours présentes dans l'histoire des jeunes, ces derniers peuvent cependant plus ou moins présenter leur entrée au secteur comme relevant d'une décision.

Les cas de choix explicites sont les plus rares: on citera le cas de cette jeune fille ayant décidé dès la dernière année de Préprofessionnelle de continuer en Préapprentissage, parce qu'elle n'a pas fait toute sa scolarité en Suisse; une année d'école supplémentaire lui permet alors d'améliorer ses bases de français, de combler ses lacunes, un des buts de cette démarche étant l'amélioration de son carnet: "Les notes ça compte beaucoup, on doit toujours montrer les carnets. C'est bien de montrer de bonnes notes après la quatrième (préprofessionnelle); mais si on a la possibilité de faire une année de plus, et de faire encore des meilleures notes, c'est encore mieux de montrer ce qu'on a fait cette dernière année; (...) et dans certaines entreprises, d'après ce que j'ai compris, un préap c'est mieux vu qu'un préprof." (C). Cette jeune fille avait cependant entendu des avis défavorables sur la formation; son choix en est d'autant plus personnel et volontaire.

Le jeune qui doit attendre une année pour débuter l'apprentissage qu'il désire faire, peut avoir fait le choix personnel d'entrer dans le secteur au-delà de la quasi-obligation qui lui est faite, nous l'avons vu plus haut.

Les jeunes se sentent par contre quasi-obligés d'entrer au secteur lorsque leurs démarches de recherche d'apprentissage ont été vouées à l'échec, ou qu'ils ont dû affronter le refus d'un employeur ou d'une école après un examen d'entrée. Le secteur est alors envisagé comme choix "par défaut". Dans ces deux derniers cas, les jeunes ont à affronter une année "vide", qui risque de devenir une année de désœuvrement, puisqu'aucun apprentissage ne peut être commencé durant l'année même.

Ce sont plutôt des jeunes de Préformation qui se trouvent dans cette situation, plus rarement en Préapprentissage. Ils disent alors choisir d'entrer au secteur "plutôt que de ne rien faire une année", ou "pour avoir une année de bon temps". Il est difficile de voir là l'expression d'un réel choix positif.

• Ce qui distingue donc les modalités de choix est la place que prend la volonté, la prise de décision personnelle du jeune. On retrouve ici l'idée d'internalité éventuelle de certains choix, quelles que soient les obligations "réelles" auxquelles ils sont soumis. Ainsi, les deux premières situations ci-dessus, à la différence de la troisième, mettent le jeune devant une année qui devrait lui permettre d'atteindre un objectif qu'il s'est fixé lui-même (améliorer son français, ses compétences, ou mettre à profit le temps qui le sépare de ses seize ans, des dix-huit ans nécessaires à telle formation). Dans le troisième cas, soit que le jeune n'ait pas eu de projet d'avenir défini, soit que ce projet ait été détruit par les échecs ou les refus, le jeune n'a pas réellement l'impression d'avoir fait un choix qui lui permette de définir ce qu'il attend de cette année, de fonctionner en vue d'un objectif qu'il se donne.

Par conséquent, selon que le jeune se perçoive comme cause de son entrée ici ou non (internalité ou non), et selon qu'il ait un but vers lequel l'année s'oriente ou non, il va probablement avoir une attitude et un engagement différents face à ce qu'il va y faire. Une ancienne élève qui a choisi son insertion explique sa position, et montre comment le choix d'une année doit permettre de déboucher sur une action: "Il ne faut pas se dire "je n'ai rien à faire, alors je fais une année de plus"; c'est très bien d'avoir une année de plus, mais qu'on en profite un peu, de cette année-là. Je ne bossais pas comme une folle, mais je bossais au moins assez pour avoir les notes que je voulais".(C). Cette élève attend donc du secteur qu'il lui donne les moyens d'améliorer ses compétences.

Certains élèves sont là plutôt que de ne rien faire, ou pour attendre d'avoir un autre âge; d'autres - à première vue, moins - semblent avoir eu d'emblée une attente clairement définie quant à leur futur emploi en entrant au secteur.

2.2 Le Préapprentissage: encore une école ?

Plusieurs des jeunes interrogés le disent sans ambages: "Déjà tout ce qui va avec le mot "école" j'aime pas trop, alors.." (D) -l'école les embête de manière générale et ils ne sont pas trop heureux d'y être encore. Toutefois, même ces ascolaires arrivent à se faire au secteur, jusqu'à de véritables renversements d'attitude -"avant, je n'ai jamais aimé l'école, mais maintenant je l'adore"(N). Pour comprendre comment ces élèves s'accommodeent avec le secteur, il nous faut d'abord voir en quoi cette année leur semble différente de ce qu'ils ont pu vivre jusque là, et à quel point ils ont conscience du travail qui y est fait (3).

3) En quoi l'année de préapprentissage se distingue-t-elle de l'école secondaire ?

Les élèves s'accordent pour dire que tout est très différent: ils ont pour la première fois plusieurs enseignants, les horaires sont plus chargés, ils se mettent à travailler en insertion.

Nous avons parlé ailleurs de la spécificité de l'organisation des cours et du contenu des enseignements; nous avons aussi vu que les intentions des enseignants de trancher avec le secondaire passait par un déplacement des objectifs pédagogiques - de l'acquisition des connaissances au "savoir-être". Lorsqu'on demande aux jeunes un commentaire général sur le secteur, la plupart estiment qu'il est essentiellement utile et pertinent en ce qu'il donne les moyens de définir une profession grâce aux insertions, et de trouver une place

d'apprentissage. Une jeune fille pose d'emblée la différence essentielle: "C'est tout le contraire du secondaire: les profs veulent surtout qu'on trouve une place, ils sont contents si on remonte; mais c'est pas ça qui importe le plus. La moitié du temps, on fait que ça (s'occuper de notre apprentissage): on va chez la conseillère chez Monsieur Graf, on en parle"(Z). Plus rares sont les élèves qui voient l'apport essentiel du secteur dans les acquisitions scolaires elles-mêmes; parmi ceux-ci, l'un a continué à l'Ecole technique, et les autres étaient non-francophones; dans ces deux cas, les jeunes eux-mêmes ont un rapport à la réalité professionnelle légèrement différent de leur camarades, parce que leur priorité est à l'apprentissage de notions "scolaires".

Pour approfondir la question des caractéristiques de la formation au secteur, nous allons développer ici deux ordres de différences évoquées par les jeunes: celles qui concernent l'encadrement par les enseignants et celles qui concernent leur sentiment de responsabilité.

Tous les élèves relèvent certaines différences essentielles, au niveau de l'ambiance globale: la plus petite taille du secteur, le contact avec le coordinateur, sont relevés. De manière générale: "Il y a des bons profs, (...) qui comprennent un peu nos opinions"(ME), "qui sont plus larges d'esprits (qu'au secondaire)"(D).

Au niveau de la prise en charge, deux types de discours se dessinent cependant clairement: d'un côté, celui des élèves qui, aspirant à être bien pris en charge, ont été déçus, ou alors se sont sentis soutenus davantage, et de l'autre côté, celui de ceux qui ont trouvé un moyen d'acquérir plus d'autonomie durant cette année.

Certains élèves se sont sentis un peu perdus, estiment avoir été beaucoup mieux suivis au secondaire alors qu'ils n'avaient qu'un maître en mesure de les soutenir de manière plus intense; en préapprentissage, certains maîtres de classe sont "trop tête en l'air, ont trop de classes"(S) et ne les soutiennent pas, sont peu sensibles à ce qui ne va pas, à leurs préoccupations. Par ailleurs, le soutien plus scolaire souhaité par certains ne se fait pas. C'est qu'en effet le secteur est peu exigeant sur le niveau du travail scolaire: "si on n'a pas fait nos devoirs, on n'a plus d'heures d'arrêt, c'est beaucoup moins strict"(R). Par conséquent, certains disent ne pas comprendre pourquoi ça ne va pas, ne pas comprendre ce qui se fait en classe, ne pas comprendre cet enseignant qui ignore leur rythme de travail. Même légitime, cette remarque fait penser à la logique du "J'ai pas compris" évoquée en première partie de cette contribution, et qui est la défense adoptée par de nombreux élèves en secondaire; certains élèves semblent ainsi maintenir ce type de défense.

Pour d'autres élèves, c'est précisément le suivi qui est plus satisfaisant: "En secondaire, c'était à nous de nous débrouiller; si on voulait voir les conseillères, on y allait, mais c'était à nous de faire tout. En préap, ils nous poussaient: ils nous demandaient si on avait déjà trouvé quelque chose, il fallait qu'on leur dise, on devait toujours parler avec eux, c'était assez bien. Dès qu'on avait trouvé une place, il fallait leur dire; parfois il faisaient des pointages pour savoir qui avait trouvé une place ou pas; ils nous demandaient si on avait déjà écrit"(C).

Le soutien se fait donc essentiellement au niveau des démarches professionnelles; les élèves qui se plaignent d'une certaine distance des

enseignants semblent souhaiter une prise en charge plus "traditionnelle", scolaire, de maîtrise de classe (organiser une course d'école) ou scolaire -pousser au travail, être exigeant sur le développement des acquis scolaires.

Les élèves notent une augmentation de leur responsabilité personnelle face aux événements, qui est traduite par leur sentiment d'autonomie progressivement acquise. Cette responsabilisation semble liée à deux facteurs: d'une part le rapport élèves/enseignants, d'autre part ce qui est vécu professionnellement:

- Les rapports humains sont différents de ce qu'ils ont pu connaître: "C'est pas du tout le rapport prof-élève du secondaire: en préap, on est plus à l'aise avec les enseignants, on se sent vraiment pas des gamins,(..) on peut aller vers les profs, leur parler d'une difficulté, ou de quelque chose qu'on a pas compris"(C); "on nous vouvoie"(A).

- Au niveau de l'engagement professionnel cette acquisition de plus de responsabilité est liée à l'insertion elle-même et aux démarches de recherche de places: d'abord, "C'est pas la même chose qu'au secondaire; on vit plus dans le monde professionnel; tu te sens plus vieille en toi-même. Ils nous font sentir ça: à cause du travail (..)" (V). Ensuite, si l'élève a pu entreprendre ses démarches de manière autonome, il en tire un grand bénéfice: "c'est nous qui cherchons notre place (..) J'ai trouvé toutes mes places toute seule. On te prend pour des adultes, ici" (V).

La perception qu'ont les jeunes de l'encadrement correspond bien aux priorités de l'école sur deux points importants: le primat du but de l'insertion et les démarches professionnelles sur les contenus d'apprentissages scolaires; l'insistance sur l'autonomisation et la responsabilisation. Par conséquent, le secteur est perçu en rupture avec le vécu antérieur des jeunes; ils attribuent essentiellement cette différence au fait qu'ils ne sont plus réprimandés pour leurs faiblesses scolaires, et qu'une grande disponibilité à leurs soucis d'ordre professionnel et une grande marge de liberté dans leurs démarches leur sont offertes.

Cependant, ce changement ne convient pas pareillement à tous les élèves: certains se sentent laissés à eux-mêmes, ne parviennent pas à travailler, ne semblent pas pouvoir profiter de l'insertion, tout en fonctionnant d'une manière proche de la logique adoptée en secondaire; d'autres, au contraire, tirent énormément d'assurance du processus d'insertion. Parmi les élèves, ceux qui ont clairement conscience de leur but de "trouver un métier" sont le plus en mesure d'utiliser la structure qu'offre le secteur. Ils entreprennent leurs démarches de manière autonome, et pour peu qu'ils soient admis dans un contexte professionnel favorable, semblent tirer une assurance importante en leurs capacités à s'intégrer, à se prendre en main, à travailler.

Une des différences subjectivement perçues par les élèves du secteur concerne donc la possibilité qui leur est donnée de se comporter en "adulte", de devenir plus largement responsables de leurs actes. Nous verrons plus bas comment les élèves gèrent cette nouvelle autonomie.

2.3. S'investir: pour quel projet de vie ?

L'année de préapprentissage clôture la scolarité de jeunes gens et les prépare à entrer dans le monde professionnel. A ce moment charnière, les jeunes doivent faire face aux difficultés du marché, à la précarité de leur condition. C'est le moment où doivent être confrontées certaines représentations d'un soi futur et de la réalité, où il s'agit de donner forme concrète à un projet de vie jusque là plus à l'abri du contingent. Nous allons montrer comment certains des jeunes se sont accommodés de la situation (4); nous nous demanderons ensuite si cette accommodation a un lien avec la manière dont les jeunes mettent en œuvre des ressources qui leur permettent d'entrer en formation professionnelle (5); en partant ensuite de ce point, nous nous intéresserons aux facteurs qui, dans le secteur, pèsent sur l'investissement scolaire (6).

4) L'épreuve du réel

A un certain moment de leur parcours, les élèves sont obligés de choisir une formation professionnelle. Ils ont alors plus ou moins la possibilité d'accéder à une profession qu'ils rêvaient de faire, et ils s'accommodent plus ou moins du réel.

Les entretiens révèlent comment chaque jeune, face à l'inévitable décalage rêve/réalité, essaye de donner un sens à ce qu'il vit. Quelques trois grandes classes de situations et leurs variantes apparaissent. Il arrive que la profession dans laquelle va se former le jeune corresponde exactement à son projet clairement défini, et à une attente précise; il se peut qu'elle soit simplement plus ou moins conforme à des attentes générales. Il arrive ensuite que la profession soit dans un domaine similaire ou voisin; à partir de là deux cas se sont présentés: soit l'élève conçoit un moyen réaliste de rejoindre le projet d'origine par la suite, soit il rêve un moyen de raccorder réel et projet, même un peu flou. Enfin, il arrive que l'élève doive complètement renoncer à son projet, et ait de la peine à se faire à cette chute d'idéal; apparaissent alors différentes formes de rêves de fuite parallèlement à un essai accommodation. Pour illustrer les cas de figure évoqués, voici cinq exemples d'"accommodation" du jeune au possible. Les prénoms des jeunes sont fictifs.

Alicia, après avoir effectué un stage d'employée de commerce en préprofessionnelle, est conquise par la profession. Cependant, on lui déconseille de s'y lancer: c'est trop dur pour une préprofessionnelle, elle n'a aucune chance. Découragée, elle effectue d'autres stages, dans le même domaine et dans d'autres encore. Après mûre réflexion, elle décide de se former dans la formation qui lui plaît, malgré les mises en garde; par conséquent, le préapprentissage est conçu comme moyen de remonter ses notes afin de se donner toutes les chances d'atteindre son objectif; effectivement, elle est aujourd'hui apprentie employée de commerce.

Denis pensait devenir cuisinier, un stage lui montre que cela lui déplaît. Le secteur de préapprentissage lui permet de faire au cours de l'année deux insertions, dans deux professions qui lui plaisent: confiseur et peintre. Les stages, la pratique, les discussions avec des professionnels, lui permettent d'arrêter sa

décision: il opte pour un apprentissage de confiserie, parce qu'on lui garantit que cette profession permet de voyager, de travailler ailleurs, son rêve; en attendant de commencer son apprentissage, il décide volontairement de continuer son insertion en peinture.

Lara voulait "faire infirmière", mais aurait dû avoir dix-huit ans pour commencer sa formation. Elle entre en préapprentissage, décide de la mettre à profit pour s'orienter vers la pharmacie, décide d'y faire son apprentissage. "Si je ne loupe aucune année, je finis l'apprentissage d'assistante en pharmacie à dix-neuf ans, puis après on verra si je continue: après, je vais peut-être faire l'apprentissage que j'ai toujours voulu faire: infirmière". (..) Les deux métiers lui permettent de travailler vers ce qui l'intéresse naturellement: le fonctionnement du corps humain, "le sang, tout ça...". Elle pense donc que l'apprentissage qu'elle fait n'est pas une renonciation à son projet et rêve, mais qu'il doit pouvoir l'y mener, en le différant: "assistante en pharmacie ça t'aide beaucoup, tu connais déjà les médicaments".

Tiziana, qui va faire un apprentissage d'assistante d'hôtel, aurait voulu faire photographe, mais se rend compte de la difficulté de trouver du travail. En préprofessionnelle, elle effectue un stage de réceptionniste dans un hôtel, et estime alors que "c'est ça mon rêve, faire réceptionniste"; l'hôtellerie prend un sens pour elle, et dans son histoire, et par rapport à ses goûts présents. Ainsi, elle évoque son enfance, ses vacances à l'étranger, son goût pour les hôtels.. "C'est vrai, en fait, depuis toute petite j'adore les hôtels, le luxe; c'était un rêve"(...); ensuite, actuellement, la profession correspond à ses envies de jeune fille: "C'est le seul truc où il y a toujours du contact avec les gens en permanence, où tu peux voyager.(..) J'adore travailler la nuit, avoir congé le matin, des horaires irréguliers; avoir congé quand les autres travaillent; travailler le week-end mais pouvoir aller en disco après." En préapprentissage, elle attend les seize ans nécessaires; mais son insertion, la découverte de l'exigence d'une formation d'employée de commerce pour cette formation, sa difficulté et la concurrence la font opter pour un apprentissage d'"assistante d'hôtel". Cependant elle assume son choix, et ne renonce pas à ses projets pour autant; elle veut pouvoir monter en grade, et a pour cela des modèles: "Je voulais un apprentissage qui était petit, pour pouvoir faire plusieurs choses après. C'est deux ans, après on peut monter toujours, on restera jamais tout en bas (de l'échelle hiérarchique). Par exemple, le directeur d'un grand hôtel était cuisinier, au début; je trouve que c'est dingue".

Enfin, Nicole rêvait depuis longtemps de devenir esthéticienne; n'ayant pas trouvé de place d'apprentissage alors qu'elle voulait travailler le plus vite possible, elle est entrée au CPLN. L'insertion qu'elle peut faire dans ce métier ne se passe pas trop bien, aucune place ne se libère; elle ne sera pas formée dans ce métier l'année prochaine, mais dans la vente en papeterie. Elle essaye de penser que la profession pourra se montrer intéressante malgré tout, et espère qu'elle pourra devenir esthéticienne ultérieurement; elle ne se réjouit pas de commencer à travailler, aimerait bien que l'école ne s'arrête pas...

5) Lien au projet et investissement scolaire.

Les jeunes interrogés semblent assez lucides lorsqu'ils évoquent la manière dont ils s'investissent à l'école. L'on peut reprendre quelques trois attitudes

générales face aux choix évoqués, et voir comment pour ces élèves le rapport projet professionnel/investissement scolaire est articulé.

Certains jeunes ont des projets très définis: Alicia, Lara savent quels métiers elles veulent faire, et savent qu'un certain nombre de difficultés sont à surmonter. Toutes les deux sont par conséquent engagées dans le travail: pour réussir, il faut avoir de bonnes notes, et pour cela il faut travailler, surtout dans les branches où l'on a peu de facilité. Toutes les deux, comme d'autres élèves dans des positions semblables, semblent arriver à s'intéresser aux apprentissages scolaires, sont en général appréciées pour leur sérieux par les enseignants, comme des élèves qui ont eu "le déclic". Pour ce type d'élèves, qui n'aiment pourtant pas tous l'école, il est assez clair qu'un travail sérieux a un poids pour l'avenir, ne serait-ce que pour se donner les moyens de commencer un métier choisi.

D'autres jeunes qui s'accommodent plus ou moins des choix qu'ils ont pu faire, qu'ils ont pu tourner à leur avantage, comme Tiziana, plus que de parler d'un investissement global, disent comment un travail dans telle ou telle branche serait utile à la profession. Mais, soit à cause de l'enseignant, soit à cause de leur peine à demander de l'aide, ils reconnaissent vite qu'ils ne font pas les progrès ou les efforts qu'ils devraient faire pour que ces cours soient réellement utiles.

Nicole, quant à elle, ne voit aucun lien entre le travail scolaire et la profession, qui sont pour elle deux domaines disjoints. Elle se rend compte qu'elle devrait travailler puisque la fin de l'année et les carnets approchent, mais semble ne pas le pouvoir. Elle est de ces élèves qui laissent les enseignants perplexes, qui ne voient pas comment leur faire comprendre que le travail scolaire peut avoir un sens.

Enfin, il faudrait évoquer ce garçon, cette jeune fille avec qui quelques phrases ont été échangées qui, déçus par les choix qui s'offrent à eux, peu intéressés par ce qui se fait à l'école, racontent leurs projets: rentrer au pays, où "tout est plus facile", partir à l'étranger avec l'ami, y monter une affaire. Et ce sont des mêmes jeunes qu'il est dit que les parents n'ont pas connaissance de leurs projets, qu'ils ne pourraient pas être réalisés, qu'ils n'ont aucune réalité.

Par ailleurs, un rapide recensement en Préformation (lors d'un tour de table, en classe, par un maître de classe) fait ressortir ceci de manière assez flagrante: les quelques élèves qui se savent être dans telle classe pour une raison précise -remonter une moyenne, améliorer un carnet en vue de tel emploi -semblent plus attentifs en classe, plus concentrés; eux seuls, lors d'un tour de table, disent trouver le secteur conforme à leurs attentes et utile à leur progrès.

Il ressort de ce tour de classe et de ce qui précède que la clarté avec laquelle les projets sont pensés et les difficultés représentées semble pouvoir motiver certains jeunes à travailler; ils prennent alors sur eux de relever les défis, et cela semble accompagné de résultats. D'un autre côté, certains élèves, se voyant interdire les chemins rêvés, semblent avoir plus de peine à travailler.

Cependant, au-delà de ces deux cas de figures trop polarisés pour être représentatifs, on rencontre des élèves qui ont des perspectives professionnelles, qui les intéressent, mais ils ne semblent pas y trouver la motivation de se mettre à travailler en classe. Ils parlent rapidement et de manière critique des apprentissages scolaires qui leur sont proposés: ils se désintéressent des cours, soit qu'ils ont l'impression qu'on ne va rien leur apprendre de neuf -"c'est juste du

niveau terminale", "c'est un programme qu'on a déjà fait"(D); soit que c'est trop neuf pour pouvoir être appris "l'anglais, je ne sais pas pourquoi, je comprends pas"(S).

On ne peut par conséquent pas ignorer qu'entre le projet, la possibilité de réalisation et une éventuelle mobilisation interviennent un certain nombre de facteurs, qui nous empêchent de penser en termes de détermination linéaire les rapports entre représentation de projet et investissement au travail scolaire. Ce sont ces facteurs que nous allons évoquer en (6).

6) Le jeune, le travail et l'école

Le jeune entretient un certain nombre de rapports plus ou moins affectifs à l'école, en partie déterminés par les relations qu'il développe avec ses acteurs, qui peuvent ou non favoriser son engagement en préapprentissage. Nous ne parlerons pas ici de la valeur que peut prendre l'école en regard de l'origine familiale ou culturelle des jeunes.

Premièrement, beaucoup d'élèves reconnaissent, comme le faisaient les enseignants, qu'ils cessent de travailler dès qu'ils ont obtenu leur place d'apprentissage ou passé leur examen d'admission à une formation ultérieure. Dès lors, même s'ils savent qu'ils feraient bien de travailler les mathématiques qui leur seront nécessaires, ou d'améliorer ceci ou cela, ils ne s'investissent plus beaucoup. Cela se passe plus ou moins heureusement: de l'élève qui sait avoir de la facilité et qui "assure des cinq sans travailler", à l'élève qui, par son relâchement, perturbe le bon déroulement des cours et empêche les plus consciencieux de travailler. Inversement, certains travaillent d'autant mieux qu'ils sont sûrs d'avoir une place, comme l'indiquait une élève envisageant éventuellement une deuxième formation, passionnée par sa discipline.

Deuxièmement, les liens affectifs du jeune à l'école, comme institution en général ou dans ce cas spécifique, varient d'un élève à l'autre. Tous reconnaissent que l'ambiance du secteur est bonne, que les rapports au coordinateur sont d'une qualité unique. Mais pas tous ne laissent pas l'école prendre la même importance dans leur vie.

Certains détestent toute forme d'école: ceux-là ont parfois beaucoup de facilité, ou plus de peine; il est certain en tout cas que leur investissement maximal est dans la recherche d'une profession, et ils aspirent à entrer dans la vie active. Sans aller jusqu'au rejet de l'école, ils peuvent simplement essayer de tirer parti de cette année par du "bon temps" et attendre l'entrée dans la vie active.

D'autres aiment l'école surtout parce qu'elle est le lieu de la vie avec les copains, le lieu où sont permises les bêtises en classe. Ce sont en général les élèves qui tiennent ce type de discours qui ont de la peine à fournir le travail scolaire qui leur semble nécessaire; mais vraiment, l'école leur semble faite pour rigoler, même si les cours sont intéressants. De toute façon les enseignants sont gentils, tolérants, peu stricts sur le travail non fait. Pour ces élèves, l'entrée dans le monde des adultes est un peu inquiétante, on aimerait pouvoir maintenir le lien avec les copains.

Enfin, l'école peut être appréciée essentiellement parce qu'elle permet de reculer l'entrée dans la vie active; l'école, même si elle était jusque-là haïssable, surtout si la réalité professionnelle se montre décevante, comme pour Lara,

devient idéale: "Ca nous manquera toujours, l'école. La différence école/travail est grande: au travail on ne peut pas s'habiller comme on veut, on est obligé d'être poli, on travaille on travaille; à l'école on peut s'habiller comme on veut, on peut être impoli. Pour moi ça change vachement: le travail, c'est pas très drôle. Mon apprentissage, ça va être difficile, il n'y aura pas les copains pour faire des bêtises" (ME). Une élève, qui craint de "devoir entrer dans le monde des adultes", postule ainsi pour un apprentissage d'employée de commerce au sein même du CPLN, afin de rester plus près du monde des jeunes.

Troisièmement, les élèves n'ont pas tous la même qualité de rapport avec les enseignants et le style pédagogique ne convient pas à tous de la même façon. Les élèves n'apprécient pas tous la forte pression des enseignants, les offres de suivi, la conseillère. Ainsi, telle enseignante qui demande toujours si ça va "est presque un peu trop curieuse, des fois on lui dit que ça ne la regarde pas"; une autre estime que la conseillère n'a pas à lui poser de questions concernant sa vie de famille: "moi j'ai des problèmes, mais je ne suis pas à l'école pour parler de ça. Elle veut être psychologue, mais je n'ai aucune envie de me confier à elle" (L). A l'inverse, certains aiment cette prise en charge -"les enseignants sont disponibles, on peut leur parler, ils remarquent si ça ne va pas"; "la conseillère est comme une vraie psychologue, c'est bien.."

On voit alors que la marge de confiance accordée aux éducateurs, l'envie de demeurer dans l'école ou de la quitter peuvent plus ou moins encourager le jeune à travailler - soit parce qu'on aime apprendre dans ce lieu ou qu'on se réjouit de le quitter; soit parce qu'on sait qu'on va le quitter, et donc on ne travaille pas; soit on n'aime pas le lieu et on ne travaille pas, soit on ne travaille pas parce qu'on aime trop le lieu..

Par ailleurs, il est nécessaire de ne pas perdre de vue que la mobilisation au travail scolaire n'est pas la condition suffisante de l'obtention d'une place d'apprentissage pour les jeunes du secteur, et que les élèves ont plus ou moins conscience de devoir être jugés sur leur carnet, ou de devoir leur place à d'autres facteurs. Ce point, qui pose la question du poids réel des apprentissages scolaires en préapprentissage et pour l'avenir des jeunes, sera développé plus loin.

2.4 Le préapprentissage comme passerelle vers la vie professionnelle

Les jeunes doivent durant cette année d'une part trouver une place d'insertion et effectuer des stages, et d'autre part décrocher une place d'apprentissage. Ces deux objectifs liés à la vie professionnelle ne sont pas gérés de la même façon par les élèves, qui font plus ou moins preuve d'autonomie dans leurs démarches (7). Il faut ensuite voir en quoi l'école est réellement perçue comme passerelle vers le monde professionnel (8). Finalement, durant cette année passerelle, les jeunes sont confrontés à certaines de leurs particularités identitaires, qui peuvent rendre leur entrée dans ce monde plus difficile; la manière dont l'école les prend en compte peut faire varier l'efficacité du processus de passerelle. Toutefois, vu l'importance de ce point, nous y consacrerons un paragraphe distinct (2.5).

7)Autonomie dans les démarches

Les élèves doivent trouver une ou plusieurs places d'insertion durant l'année scolaire; ils doivent donc trouver des employeurs susceptibles de les accepter comme stagiaires. Ensuite, ils doivent arrêter une décision quant à leur avenir professionnel; enfin, ils leur faut entreprendre les démarches qui leur permettront de trouver une place d'apprentissage. Les jeunes peuvent faire recours à des personnes-ressources pour les assister ou les suivre pour ces trois types de démarches; toutefois, les jeunes ne font pas tous un recours égal à cette aide extérieure.

La conseillère peut fournir des adresses, des conseils; mais les jeunes n'y font pas systématiquement recours; le coordinateur peut intervenir auprès de patrons, et propose des offres de places aux jeunes (qu'il connaît par ouï-dire, ou par la presse). L'entourage du jeune peut être sensibilisé à la question.

Chez les jeunes interrogés, on peut distinguer quatre types de démarches: quelques-uns soulignent le fait qu'ils ont obtenu leurs places seuls: insertion, apprentissage; une élève explique que cela lui a permis de se découvrir être adulte. D'autres cherchent avant tout seuls leurs places et leurs choix, puis font appel à l'école en cas de besoin uniquement -pour une autre adresse, pour corriger une lettre, un curriculum. Certains jeunes se font aider par leurs parents, qui les accompagnent chez des employeurs potentiels, lors d'une recherche de place d'apprentissage. D'autres enfin, semblent avoir besoin d'un accompagnement plus soutenu, sans lequel ils débutent peu de recherches.

Ainsi, il semble que la démarche d'insertion et de recherche de place d'apprentissage qui, en soi, devrait mener à une position plus autonome du jeune, soit elle-même envisagée de manière différente. Nous avons vu un cas où le jeune de lui-même revendique cette autonomie; ceci est d'autant plus fort que les démarches semblent alors faites très tôt dans l'année; le cas où le jeune se fait activement soutenir par l'équipe du secteur concerne plutôt des élèves qui, à la fin de l'année, n'ont toujours rien trouvé, ayant peu entrepris jusque-là. Les élèves qui n'ont pas, contrairement à la majorité de leurs camarades, décroché leur place avant mai sont alors systématiquement relancés par le coordinateur, soumis à des offres, sommés de quitter l'école pour chercher une réponse; ils sont parfois suivis encore jusqu'en octobre par la conseillère.

Même si le secteur donne à chacun le moyen de conquérir une certaine autonomie, moyennant ceci que certaines professions "rares" exigent des démarches plus difficiles, il semble que les élèves n'aient d'eux-mêmes pas tous la même capacité à responsabiliser totalement leurs actes; certains profitent donc mieux de la liberté possible, et les autres du suivi et de l'encadrement. On peut par conséquent proposer de considérer qu'il y a ici comme une certaine "zone proximale du développement vers l'autonomie et l'internalité": certains élèves sont en mesure de profiter d'eux-mêmes de la liberté offerte, d'autres doivent au contraire être accompagnés vers le point d'où ils sauront se prendre en charge.

8) Le secteur comme passerelle vers le monde professionnel ?

Lorsque l'on demande aux jeunes d'évaluer l'utilité du secteur pour leur formation ultérieure, les réponses sont différentes selon qu'elles proviennent d'élèves actuels ou d'anciens élèves.

Pour les élèves dans le secteur, l'insertion est plus ou moins pensée en relation à l'apprentissage, et prend une signification de "préparation" au monde

du travail, pour peu que l'insertion se fasse dans le même domaine professionnel que l'apprentissage prévu à la rentrée suivante. Seuls quelques cours théoriques sont considérés comme pouvant être directement utile à la formation professionnelle; c'est notamment le cas pour les cours qui concernent directement et de manière ciblée un domaine professionnel (par exemple le cours d'anatomie pour la filière paramédicale PPM); de tels cours seraient même demandés ("un cours de botanique serait utile", pour une élève qui va se former en horticulture).

Cependant, les élèves en apprentissage évoquent surtout l'importance des cours "scolaires" pour les exigences des cours théoriques de leur formation actuelle. Lorsqu'ils évaluent la préparation dont ils ont bénéficié au secteur, ils jugent le saut qualitatif -niveau des difficultés, vitesses des acquisition- important, même si une élève remarque que l'horaire intensif du préapprentissage l'a préparée à la vie professionnelle. Effectivement, les difficultés que rencontrent les jeunes dans leur apprentissage sont essentiellement d'ordre théorique et scolaire, et les pénalisent par rapport à des jeunes issus d'autres filières; elles concernent ensuite la question de l'organisation du travail et de la gestion du temps, et la capacité à demander de l'aide aux enseignants en cas de difficultés.

Les deux catégories d'élèves se disent par contre conscients de l'importance de la préparation à la vie professionnelle offerte par le cours de PVP, ou par le biais des discussions ayant lieu en classe sur des thèmes liés à la réalité professionnelle. Une ancienne élève indique aussi utiliser dans la vie de tous les jours certains des acquis du cours de PVP -remplir des bulletins de versements, écrire des lettres: "Ca nous aide beaucoup, surtout quand les parents ne savent pas"(C).

Ainsi, à la question de l'utilité de l'année pour leur avenir, on distingue deux types de réponses: d'une part, ceux qui voient un apport avant tout dans les apprentissages scolaires, qui ont pu ainsi combler des lacunes, remonter des moyennes, ou apprendre le français; d'autre part, ceux qui pensent que le secteur est avant tout un bon moyen de trouver une place d'apprentissage, de par sa réputation, de par l'espace qu'il laisse aux démarches, au soutien actif qui leur est fait, à la structure d'accompagnement, d'encouragement. Enfin, s'ils perçoivent bien dans leur vécu au secteur qu'on accorde peu d'importance aux savoirs scolaires, les jeunes sont tout de même très conscients de l'enjeu que ces derniers représentent pour leur avenir hors du secteur.

2.5 Identités en question

Nous avons, dans le volet théorique de cette étude, évoqué les deux types de discrimination dont pouvaient souffrir les jeunes du secteur. D'une part, leur "a-scolarité" les rend suspects par rapport à la norme et aux idéaux de réussite, ensuite, leur origine étrangère, parfois handicapante de manière pragmatique -la langue- peut être problématique pour les jeunes. Un troisième type de différence, le caractère individuel, doit être également reconnu. Le discours des jeunes laisse parfois paraître comment ont été gérées ces différences.

Au niveau de la position scolaire, plusieurs élèves ont été découragés de suivre telle ou telle filière; certains s'indignent face à ce procédé, comme l'évoque cette élève: "Au secondaire, la conseillère a déconseillé (à une élève face à toute la classe) de faire employée de commerce, parce que soi-disant des préprof n'ont pas assez de capacités pour le faire; je n'ai pas trop aimé qu'on dise ça - parce que si on veut, on peut quand même réussir, - on n'a pas besoin d'être en scientifique, sauf pour certains métiers où l'on aurait beaucoup trop de lacunes - mais si on bosse un peu plus que les autres sûrement qu'on y arrivera. (...) On nous décourage¹⁷: on arrive, on a quatorze quinze ans, on ne sait pas trop quoi faire non plus, on hésite; puis qu'elle nous dise de toute façon vous n'arriverez jamais à le faire, vous êtes en préprof; c'est comme si elle nous bloquait, c'est comme de mettre un mur devant nous, puis nous dire "il ne faut pas dépasser ce mur". C'est bête, c'est pas comme ça qu'on fait comprendre aux gens comment s'en sortir - après tout, c'est leur futur!"(C)

Le passage dans le secteur a permis à la même élève de surmonter ce "mur"; "Où j'ai commencé à me rendre vraiment compte (de l'injustice de la condamnation en secondaire), c'est en commençant préap; on parlait (en classe, avec les copains) justement des différences qu'il y avait entre préprof et modernes; par exemple comment les meilleurs enseignants sont mis avec les classiques -scientifiques, alors que les pires sont destinés aux préprofessionnels."(C)¹⁸.

Ainsi les discussions qui ont lieu au secteur permettent-elles au jeune d'élaborer une compréhension critique du "destin" des préprofessionnels; cette réflexion lui permet de se dégager de la fatalité sociale qui enferme beaucoup de jeunes en formation professionnelle et, se responsabilisant dans la foulée, de se mobiliser assez sur le travail pour combler l'écart scolaire qui le sépare des jeunes issus de section moderne.

L'origine culturelle des jeunes joue un rôle différent dans l'économie personnelle de chacun, et est plus ou moins intégrée dans leurs perspectives d'avenir. Le discours des jeunes fait allusion à ces origines et appartenances; suivant la thématique à laquelle elles se rapportent, ces allusions permettent de distinguer les différents "lieux" de l'ancrage culturel.

Premièrement, les migrants récemment arrivés d'ex-Yougoslavie ont un lien très fort avec leur culture. D'une part, les Bosniaques parlent le plus souvent en classe entre eux dans leur langue maternelle, qu'ils parlent aussi au-dehors, où leurs amis sont essentiellement bosniaques. D'autre part, certains d'entre eux conçoivent explicitement leur avenir professionnel dans leur pays où il leur semble facile de réussir des études qui correspondent à leurs aspirations. Toutefois, vu l'évolution du conflit ex-yougoslave, il nous semble que de tels souhaits sont des "rêves" peu réalistes. Ils semblent alors correspondre à une

¹⁷ Il est vrai que le secteur "décourage" également les élèves à envisager certaines directions; toutefois, nous avons essayé de montrer qu'il était effectué:

-un travail d'explicitation des impossibilités, afin qu'elles puissent prendre le sens de limites des possibles pour les élèves plutôt que d'interdits ou de condamnations;

-un travail de valorisation des possibles et des compétences des élèves qui ouvrent ces possibles, afin que leur activité puisse acquérir une signification positive pour l'identité du jeune.

¹⁸ Rectifications que cette représentation de « tri » des enseignants partagée par certains élèves et enseignants ne reflète pas la réalité; toutefois, cette remarque traduit le sentiment qu'ont certains élèves d'être les « laissé pour compte » du système de formation; de même, il y a attribution externe de la responsabilité de difficultés..

forme de déni et de défense face aux difficultés d'insertion auxquelles ils sont confrontés: en Suisse, vu leur maîtrise insuffisante de la langue et vu l'"urgence", ils sont presque obligés de trouver une formation courte, relativement accessible, comme peintre en bâtiments, et doivent renoncer à tout autre projet. Et même, l'accès à ces professions leur est souvent difficile, les patrons refusant de les prendre en insertion. Justifiés sur la base des carnets ou par le manque de place, ces refus relèvent, pour le coordinateur, de généralisations abusives sur la base de stéréotypes négatifs.

Le facteur culturel est donc au centre de la vie personnelle et sociale quotidienne et interfère concrètement avec leurs démarches professionnelles; de fait, il connote fortement tout projet d'avenir.

Deuxièmement, les élèves italophones se disent heureux de parler l'italien; même s'il n'est pas employé systématiquement à la maison, il est parlé à l'école, entre Italiens du secteur. La langue intervient à un niveau social comme force cohésive; elle crée une sorte d'espace privé groupal dans le secteur. Un élève raconte comment cette langue, qu'il ne parle pas à la maison, est la langue des amis et du football; l'italien et ce sport sont pour lui un "hors-secteur" indispensable au maintien de l'équilibre personnel. Ces élèves, pour qui la langue prend une forte valeur identitaire dans le cadre de la vie du secteur, ne perçoivent pas de lien entre leur compétence langagière et leur avenir professionnel.

Troisième cas de figure, l'élève peut être conscient de toute la richesse du plurilinguisme. Une élève revendique fièrement son origine portugaise; arrivée en Suisse en cinquième, elle a obtenu un diplôme de l'Ecole Portugaise parallèlement à sa scolarité romande. Elle a pu obtenir la place d'apprentissage qu'elle visait précisément parce qu'elle parlait portugais, la clientèle de l'entreprise étant en grande partie non-francophone, d'origine portugaise. Ici la langue fait partie intégrante de la formation de l'élève, mais est tenue "hors" de l'école publique; de plus, elle a été reconnue "officiellement" ressource professionnelle. Cette élève, dont la spécificité culturelle est pleinement intégrée au quotidien comme aux perspectives professionnelles, n'a pas l'intention d'aller vivre au Portugal mais bien d'achever sa formation ici avec cet atout.

Ces trois remarques peuvent se compléter ainsi: il semble qu'il y ait un rapport inverse entre le degré d'intégration et de succès (de reconnaissance) dans la réalité socio-professionnelle et le degré d'"étrangeté" au quotidien conférée au groupe d'appartenance culturelle. Plus le jeune a de la difficulté à s'intégrer dans la réalité sociale, scolaire, professionnelle, plus sa spécificité est placée en hiatus au réel quotidien; par exemple, le jeune ou son entourage peuvent orienter ses projets vers un "ailleurs" national, tout en se désimpliquant au moins partiellement des difficultés présentes. Ceci est d'autant plus fort que l'intégration peut leur être refusée sur la base de cette spécificité. Sinon, le jeune peut aussi l'intégrer partiellement, par exemple en s'aménageant un espace "parallèle" culturellement spécifique (en interaction avec d'autres personnes), tout en gérant la réalité présente; enfin, si cette spécificité est réellement valorisée par le monde professionnel, elle est totalement intégrée au présent, de manière non-contradictoire.

Les trois modes de gestion sont ici schématiques; la réalité de beaucoup des jeunes apparaît plus complexe, et la dialectique identification culturelle-réussite scolaire est également non-linéaire. La distinction que nous avons faite semble

toutefois intéressante en ce qu'elle montre des stratégies de gestion identitaire, des manières d'intégrer des aspects de soi, malgré - ou selon - la façon dont ils s'insèrent plus ou moins dans le réel. Par contre, de manière plus critique, on notera que cette distinction ignore les questions des significations de la situation, de l'incompatibilité des univers de références, des collision d'enjeux et de loyautés qu'implique toute situation de confrontation culturelle.

Au niveau des caractéristiques individuelles il ne semble pas toujours évident pour les jeunes de se sentir acceptés tels qu'ils sont. Certains traits de caractère des jeunes, comme la franchise, la spontanéité, sont perçus très différemment au quotidien, dans le secteur et dans le monde professionnel, et ces différences doivent être harmonisées.

Un élève évoque son "grand problème: quand j'ai quelque chose à dire, je le dis bien en face" (D); il a eu de ce fait quelques frictions avec les enseignants. Toutefois, c'est ce trait qui, selon lui, lui a permis d'obtenir son apprentissage: "Il y a eu quelques histoires: j'ai envoyé ma lettre de postulation, j'ai fait un stage. J'ai attendu, attendu une réponse, puis finalement, n'ayant rien reçu, j'ai appelé. J'ai dit: "Vous vous foutez de moi? Attendre tout ce temps- c'est tout ça d'autre places que je laisse passer ! Alors au moins tenez-nous au courant !" Au début, la responsable des apprentis a maillé: "Tu peux oublier ta place"; puis elle a rappelé, elle m'a dit: "Tu es franc, au moins: tu dis ce que tu penses, et ce n'est pas plus mal". Je crois que c'est comme ça que j'ai eu ma place" (D).

A l'inverse, une élève qui avait pour habitude de défendre ses idées a dû faire le parcours inverse en entrant dans le monde professionnel: "(En préapprentissage), je me suis dit: je ne veux pas faire l'hypocrite: soit je ne dis rien, soit je dis ce que je pense. Alors en classe, j'aime pas quand il y a un élève qui a de la peine, ou qui est un peu différent des autres, et qu'on se moque toujours de lui; j'aime pas, ça me fait de la peine même si ça n'a rien à voir avec moi(..): Un prof se moquait toujours d'un élève, et à la fin tout le monde rigolait. J'ai fait remarquer qu'ils faisaient ça à cause du prof, mais si ça leur arrivait à eux, ils n'aimeraient pas non plus. Maintenant, j'essaye de me taire un peu -il faut pas non plus que ça m'énerve trop, que ça tombe sur moi."(..)"A l'école, on peut dire ce qu'on veut, ça ne porte pas à conséquence, au travail il faut qu'on sache un peu ce qu'on dit"(C). Dans ce cas, l'acceptation par le secteur d'une certaine générosité personnelle se révèle plutôt discriminante pour la suite.

Enfin, nous évoquions le cas de cette jeune fille, heureuse de pouvoir s'habiller de la manière dont elle voulait, de pouvoir parler son langage au secteur; la réalité du monde professionnel lui semble alors en claire opposition à l'acceptation dont elle a bénéficié de la part des enseignants. Les cours de PVP, où l'on apprend l'importance d'être bien habillé au travail, ne rendent la réalité professionnelle que moins désirable.

Dans ces trois cas, la reconnaissance que le secteur accorde à certaines caractéristiques personnelles permet aux jeunes de se sentir en accord avec eux-mêmes.

Montrer le rôle primordial de ces dimensions identitaires pour les élèves fait donc ressortir la nécessité d'une acceptation de ces différences par les enseignants du secteur. Les jeunes sont en effet en phase de découverte et d'intégration identitaire, et il est important pour eux de se sentir évoluer

dans un environnement tolérant. L'entrée dans le monde professionnel, qui remettra en question nécessairement certaines de leurs valeurs, sera d'autant mieux vécue qu'ils auront pu établir un noyau identitaire solide.

3. Bilan: la question de l'implication

La question de l'implication dans un processus d'apprentissage a beaucoup été abordée par les auteurs en psychologie. Lorsque les jeunes expliquent ce qui les pousse à s'investir, on peut distinguer divers types de motivations, qui rejoignent les catégories communément admises (par ex. AUMONT et MESNIER p.252), à savoir:

- la motivation interne de l'élève, en principe liée à son histoire passée ou rêvée, liée soit à un projet personnel, à une aspiration (apprendre pour devenir horticulteur) ou un à goût personnel ("le sang, le corps, tout ça, ça me fascine");

- la motivation issue d'une confrontation à un objet, à une action réalisée, une mise en situation, par exemple par l'insertion même, qui peut se muer en motivation interne;

- une motivation plus externe, comme "travailler pour avoir des bonnes notes".

Sans vouloir faire une analyse exhaustive de la question du projet et de la motivation des jeunes, on peut faire ici quelques remarques. D'abord, en raison des exigences du secteur, tous les élèves ont un projet professionnel, à plus ou moins long terme; la plupart ont même une expérience de cette formation; mais il est difficile de voir en quoi la clarté de ces projets est liée à leur engagement. De même, la certitude d'avoir trouvé une place ne semble pas non plus permettre une mobilisation dans tous les cas. Ensuite, un aspect motivationnel n'est jamais évoqué tout seul.

A ce titre, on soulignera deux points de notre travail qui complètent les questions de dynamiques motivationnelles. D'une part, il semble que n'est réellement mobilisatrice qu'une motivation "complète", comprenant plus d'une dimension: les élèves qui disent travailler pour avoir de bonnes notes ont aussi une forte motivation interne, liée à un but (le rêve d'être employée de commerce), et réussissent; les élèves ayant un projet d'avenir qui ne trouve pas son pendant dans une action, parce qu'une insertion adéquate n'est pas possible, n'ont pas de mobilisation externe; ceux qui sont seulement fascinés par un objet rencontré en insertion, où ayant simplement un projet d'avenir, ne réussissent pas forcément bien. D'autre part, on rappellera le fait que les élèves qui ont à la fois un forte motivation interne et externe sont *aussi* ceux qui ont le mieux accepté, assumé leur spécificité identitaire; une lecture des questions de motivation qui ferait l'économie de cette dimension serait incomplète. En effet, la force et la cohésion identitaire, certainement consolidées au travers des succès scolaires et professionnels, semblent aussi être conditions de ces mobilisations.

En résumé, il apparaît de manière assez frappante que les élèves qui se sentent sûrs d'eux au niveau scolaire et qui s'en sortent assez bien sont *aussi* des élèves dont une dimension identitaire distinctive a été affirmée, et en retour a été reconnue et valorisée, surtout si cette reconnaissance est liée à une démarche personnelle originale d'affirmation de soi: défense et maintien de positions

personnelles malgré les obstacles, initiatives spécifiques personnelles, ou affirmation d'un trait de caractère personnel, d'une spécificité culturelle.

Il semble que soient liées la reconnaissance de spécificités personnelles, une certaine responsabilisation et une certaine mobilisation dans la formation. Il est par contre impossible de dire si ces aspects ont un rapport causal, dans quel sens, ou s'ils traduisent eux-même une attitude plus profonde liée à une même "norme d'internalité".

De manière générale, il paraît probable qu'une certaine qualité de l'accueil fait aux spécificités des élèves, le succès rencontré par des initiatives personnelles, ainsi que le soutien de l'entourage (parents, copains, conseillère, enseignants) ont pour effet un renforcement de cette tendance à la responsabilisation et à la mobilisation vers l'avenir professionnel concret par le biais d'apprentissages, ainsi qu'une revendication positive de la singularité identitaire.

V. CONCLUSIONS

Au cours de cette étude, nous avons ouvert un certain nombre de pistes. A présent, pour les rassembler, nous allons procéder de la manière suivante: d'abord, nous aurons une lecture analytique de l'activité du secteur. Nous ferons là une rapide évaluation de ses résultats, puis nous en viendrons à la question des compétences dont font preuve les enseignants (1). Ensuite, dans une perspective plus synthétique, nous réunirons les éléments que cette étude a mis en évidence et essayerons de revenir à notre question initiale: comment expliquer que le secteur de préapprentissage parvienne à assurer l'insertion de jeunes en situation d'important échec scolaire? (2) Il nous faudra encore faire quelques commentaires critiques du secteur (3); finalement un bilan de la présente recherche s'imposera (4).

1. Perspectives analytiques

1.1 Evaluations

Notre travail, qui se veut descriptif et compréhensif, ne s'est pas donné de finalité évaluative. Toutefois quelques données d'ordre évaluatif -bien que non exhaustives- offrent des informations contribuant à notre réflexion. On interrogera donc les succès de la formation étudiée ici selon quatre niveaux. Le premier concerne directement l'objectif principal: les élèves du secteur arrivent-ils effectivement à commencer un apprentissage à la fin de l'année ? Deuxièmement, on peut se demander si, une fois la place trouvée, les élèves parviennent à achever leur formation et obtiennent, le cas échéant, leur CFC. Troisièmement on cherchera à savoir si les élèves ont pu combler leurs lacunes scolaires durant cette année. Enfin, à un quatrième niveau se posera la question suivante: les élèves sont-ils effectivement plus mûrs et confiants après leur préapprentissage ?

Problèmes méthodologiques

Aucune recherche évaluative systématique n'a été menée sur le devenir des élèves du secteur, faute de moyens humains et financiers. Toutefois le coordinateur et la conseillère essayent depuis trois ans de suivre le parcours de leurs anciens élèves; par ailleurs, les enseignants pourraient fournir des informations au niveau des progrès scolaires sur une année. Les programmes annuels comportent beaucoup de rodage, de consolidation des notions vues au secondaire mais dépassent ces programmes en allemand, en anglais et en particulier en mathématiques, surtout dans certaines classes. Toutefois, plus que de connaître les progrès individuels des élèves, il nous importe ici surtout de savoir s'ils permettent aux jeunes de tenir leur place d'apprentissage. Enfin, la question de la maturité qu'ils peuvent acquérir ne peut être évaluée de manière quantitative: on ne peut avoir que des estimations subjectives de la part des jeunes et de leur entourage.

Aussi notre évaluation sera-t-elle minimale, et regroupera-t-elle les évaluations de fin d'année du secteur, les données fournies par la conseillère, et les indications des ex-élèves en apprentissage actuellement (ce qui concerne les

résultats scolaires est mentionnée en partie III). Nous rappellerons aussi quelques-unes des positions exprimées par les jeunes en part IV.

Quelques données

Ces trois dernières années, 80% des élèves avaient trouvé une place d'apprentissage à la fin de l'année de préapprentissage; parmi les 20% restants, une grande partie trouve une solution alternative: soit ils entrent dans une école (école technique, gymnase Numaz-Droz, formations paramédicales), soit ils partent une année à l'étranger, soit ils entrent dans le monde du travail comme main-d'œuvre non-qualifiée. Les élèves qui n'ont pas de solution en juin ne sont toutefois pas laissés à eux-mêmes, puisque la conseillère continue à les suivre jusqu'en octobre. Le "suivi estival" proposé n'est pas un suivi actif; il s'agit plutôt pour Mme de Castro d'aborder les difficultés rencontrées par les élèves durant leur découverte de réalités socio-économiques. Parce que certains employeurs l'informent de places libérées, ce suivi permet également d'indiquer ces possibilités aux élèves. Certains trouvent donc une place d'apprentissage durant l'été suite à un désistement, d'autres parce qu'ils changent simplement d'option professionnelle. Ainsi sait-on que ces dernières années seuls quatre ou cinq élèves n'avaient pas trouvé de solution en octobre.

L'année de préapprentissage ne garantit pas de réelle stabilité aux jeunes. Selon Mme de Castro, environ 80% des élèves entrés en apprentissage obtiennent leur CFC. Toutefois beaucoup changent d'orientation en cours d'apprentissage, ou rencontrent des difficultés - principalement d'ordre scolaire. Certains doublent une année, d'autres interrompent leur formation, quitte à la reprendre par la suite.

Evaluations subjectives

Au niveau des faiblesses du secteur, les élèves remarquent les domaines dans lesquels ils ne se sentent pas assez préparés. Ainsi les deux ex-élèves que nous avons interrogés indiquent qu'ils rencontrent des difficultés principalement au niveau scolaire, d'autant qu'ils découvrent certaines branches que les élèves issus d'autres filières connaissent déjà. Un jeune en formation technique a dû redoubler sa première année à cause de ses lacunes; il certifiait toutefois que d'autres jeunes de préapprentissage parvenaient à se maintenir à niveau. La gestion du temps et de l'organisation a pu représenter une autre difficulté pour ces élèves peu habitués à organiser leur travail de manière autonome.

Par contre, lorsqu'il s'agit d'évaluer "en gros" le secteur, tous les élèves l'estiment utile à toute personne "qui ne sait pas trop quoi faire" après l'école. Pour la majorité, il est surtout une solution bien meilleure que de "ne rien faire". Les avis sont partagés sur la question de savoir si son utilité principale est dans le fait qu'elle leur permet de remonter leurs notes, ou de trouver une place d'apprentissage relativement adéquate.

Enfin, à certains le secteur a donné le goût de l'école et de l'apprentissage, ou le sentiment d'être adulte, responsable. Tous ont aimé l'ambiance du secteur, l'ambiance entre jeunes, les rapports avec le coordinateur; les avis sont plus partagés sur le travail des enseignants, de la conseillère, selon que leurs activités sont perçues comme trop intrusives ou au contraire trop lâches. Tous

n'apprécient pas l'expérience d'insertion, suivant qu'elle corresponde à leurs désirs ou non, qu'elle se passe plus ou moins bien, même s'ils sont plutôt conscients de son importance.

1.2 Des compétences des formateurs

Le travail qui est mené dans ce secteur a révélé certaines des compétences des enseignants et des cadres.

Ces acteurs sont des "créateurs": pour lutter contre l'ennui, la répétitivité, pour maintenir la passion, ils mettent en place des structures, créent, développent des programmes, acquièrent des compétences. Cette constante innovation est vitale: elle garantit la survie du secteur dans un marché de fauves, mais permet également d'éviter l'épuisement. Par conséquent, ils doivent être dans une certaine mesure des "fonceurs": les décisions doivent être prises dans l'instant, il faut savoir intervenir vite et juste, créer sans hésiter, prendre des risques. Pour ces aspects de création, innovation, action, ces acteurs peuvent être considérés comme des "entrepreneurs" (cf. AUMONT & MESNIER, op. cité).

Les responsables du secteur sont des "spécialistes du lien social": autant pour la promotion du secteur que pour trouver des places, ils savent serrer les mains, boire un verre, utiliser les réseaux. Leur travail consiste essentiellement à relier les gens, à remettre en circulation du disjoint, et en cela ils sont "médiateurs"; l'art de lier suppose une certaine dose de doigté, de connaissance des codes et des humains.

L'ensemble des enseignants développent des "antennes" (DC): ils sentent qu'ils doivent être attentifs aux malaises des jeunes, même inexprimés; ils doivent être constamment en éveil, prêts à intervenir.

Globalement, le travail des enseignants du secteur est effectué avec des élèves rejetés du circuit de l'école. Symétriquement, en relevant certaines remarques des enseignants et en particulier du coordinateur, il apparaît que le discours de ces derniers rejette et transgresse l'idée de ce que devrait être le travail d'un "bon" pédagogue en termes des théories pédagogiques en usage. Il semble que la transgression se traduise en plusieurs lieux de la pratique; sont qualifiés d'"anti-pédagogiques" les faits de: pousser les jeunes à l'intégration professionnelle, plutôt qu'aux études longues; imposer un cadre strict -horaires, respect des règles-; imposer la rigidité du "c'est comme ça et pas autrement"; au niveau de l'enseignement, d'improviser sur la base des apports des élèves, de partir du "faux"; enfin, d'avoir pour objet de transmission du "bon sens".

Il n'est pas question ici de déterminer si ces enseignants sont d'abord des "rebelles" pédagogiques qui ont trouvé enfin les élèves qui leur conviennent, ou des vrais pédagogues, "adaptés" à leur public. Ce qui est certain, c'est que ces options supposent en amont un intense effort de décentration, de remise en question d'une tradition, du parcours personnel de ces individus. Cette capacité de prendre en compte le besoin de l'autre, le "bon pour lui", éminemment éthique et humaine, sous-tend tout le travail du secteur.

Le secteur, de par son attitude critique face aux catégorisations faciles et à une forme de reproduction sociale sclérosée, se caractérise ainsi par sa fraîche insolence, son utopisme réaliste.

2. Perspectives synthétiques

La majorité des jeunes Préapprentis trouvent des places d'apprentissage à la fin de leur année dans le secteur. Comment expliquer l'efficacité de la formation qu'offre le préapprentissage ?

Une distinction s'impose. D'une part, à un niveau structurel, c'est l'ensemble de l'année de formation qui permet de conduire le jeune jusqu'à cette place. A ce niveau global, on peut parler aussi de l'investissement des jeunes dans leur formation de manière générale. D'autre part, cette structure exige des processus d'apprentissage de la part des jeunes; on s'intéressera donc, au niveau des processus psycho-cognitifs, à ce qui permet de favoriser une mobilisation des jeunes dans les apprentissages que cette formation suppose¹⁹.

Dans un premier temps, par conséquent, on fera une synthèse de notre analyse de la vie du secteur, qui donne la manière dont le jeune est conduit à cette place *de l'extérieur* (2.1). Dans un deuxième temps, on essayera de montrer comment cette structure est susceptible de provoquer certains processus psycho-cognitifs de la part des élèves; autrement dit, on s'intéressera à la manière dont un travail de maturation est suscité *à l'intérieur* des élèves (2.2).

2.1 Le fonctionnement du préapprentissage

Le secteur fonctionne comme un système complexe. Nous avons dégagé un certain nombre de facteurs jouant un rôle dans la prise en charge des élèves. On relèvera ici ce qui, dans la structure mise en place, contribue à la maturation des jeunes et à la possibilité de leur faire trouver une place d'apprentissage.

D'abord, l'on peut identifier les conditions de fonctionnement du secteur en tant qu'institution facilitant l'insertion: un important travail de connexion de l'institution scolaire au milieu économique est effectué indépendamment de toute participation des élèves. La nouvelle direction mène une politique d'information et de prospection extrêmement ciblée et systématique. Là, il semble que ce sont essentiellement les statuts sociaux, mais aussi les qualités sociales et communicationnelles du sous-directeur et du coordinateur qui leur permettent de préparer un accueil favorable aux jeunes demandeurs d'insertion et d'apprentissage de la part des milieux économiques. Apparemment, cette écoute est due d'une part à une bonne connaissance des habitudes et des règles sociales et

¹⁹ Conceptuellement, la distinction entre les notions de "formation" en général et d'"apprentissage" est ici difficile à formuler. Le sens de processus, d'activité que nous conférons à l'idée d'apprentissage nous incite à la rapprocher de celle d'"acte d'apprendre" qu'AUMONT & MESNIER définissent comme "l'activité cognitive où le sujet (autonome) agit sur sa propre pensée pour la transformer et la développer" (p.187). L'apprentissage est alors ici compris comme un "processus d'appropriation constructive de la connaissance" (PAIN, (1986) p.201), constitué d'un ensemble d'actes d'apprendre; ces apprentissages peuvent être de plusieurs types, et prendre corps dans diverses situations d'activité, dans divers contextes, avec différents acteurs. Quant à la formation, elle est alors plutôt considérée comme un processus global vécu par le sujet, qui peut avoir une fin fixée à moyen terme, et qui implique une multiplicité d'apprentissages.

Enfin, du point de vue des élèves, il est difficile d'opérer une stricte délimitation entre l'idée d'un investissement dans la formation, ou un investissement dans l'apprentissage; mais on ne développera pas cette question ici.

des savoir-vivre, qui en permette une légère transgression, et d'autre part à ce que ces personnes savent trouver le langage simple et direct qui rend ces entrepreneurs prêts à prendre le risque de confier une place d'insertion professionnelle à un jeune qui peut sembler a priori peu qualifié -il faut donc croire que directeur et coordinateur savent toucher la fibre "humaine" de leurs interlocuteurs.

Ainsi, avant même que les jeunes n'entreprennent leurs démarches, une sorte de préavis favorable, ou au moins leur laissant une chance, leur est accordé de la part des milieux professionnels. Il est également vrai que les expériences antérieures de ces entreprises avec des jeunes du secteur contribuent à propager une réputation favorable au secteur; il est toutefois difficile de dire si ces jeunes étaient réellement différents d'autres jeunes de par leur formation, ou individuellement intéressants, ou simplement meilleurs que les stéréotypes ne le laissaient prévoir.

Ensuite, à un deuxième niveau, le travail auprès des jeunes est effectué par une équipe de formateurs dont l'activité est caractérisée par une double prise de position, l'une face à la profession, l'autre face aux jeunes. D'une part, en effet, une certaine décentration par rapport à leur propre parcours leur permet de poursuivre des objectifs qui sont avant tout humains, quitte à laisser de côté certains objectifs didactiques "scolaires" pour favoriser en contrepartie l'épanouissement et l'insertion socio-professionnelle des jeunes. D'autre part, ils sont prêts à s'engager dans un travail d'équipe, différent du traditionnel rapport de transmetteur de savoir, maître isolé dans son rapport à l'élève. Au secteur, ils sont tenus d'opérer une observation minutieuse des élèves et de leur pratique, de la qualité des interactions en classe et hors classe, afin de pouvoir réaliser la politique d'encadrement du secteur: le "suivi", la circulation d'information et le principe de "franchise" vis-à-vis des élèves et de leurs collègues.

Une position ainsi décrite ne semble toutefois bénéfique que parce qu'elle est sous-tendue par une attitude d'accueil, de reconnaissance positive des spécificités des jeunes, personnelles, scolaires ou culturelles; cette reconnaissance et son acceptation doit être perceptible verbalement et en classe, dans les stratégies adoptées au plan humain (oubli du passé, absence de discrimination) et pédagogique (encouragement des démarches personnelles, valorisation des acquis, de l'expérience personnelle). Comme le dit l'un d'entre eux, un tel travail presuppose de l'enseignant qu'il ait lui-même une certaine maturité psychologique personnelle. Ainsi le travail auprès des jeunes est rendu possible par une certaine qualité de la relation formateur-jeune.

A un troisième niveau, le travail des enseignants et de l'encadrement n'est efficace que parce qu'une structure organisationnelle, au niveau des horaires, des règlements, des supports techniques et matériels, facilite les échanges entre acteurs, rend possible l'accès aux informations sur les élèves, incite à nouer des liens avec les secteurs des sphères d'activité hors-école où se déplace le jeune. Par la circulation de l'information, les membres éducateurs peuvent coordonner leurs actions de manière cohérente et adapter la structure et les décisions aux aléas des événements.

Cette structure met en place les éléments qui permettent de susciter, soutenir, accompagner la maturation, le développement, l'orientation de l'élève.

Ces éléments relèvent de certains choix idéologiques et pédagogiques de la part des formateurs.

D'abord, la restauration d'une image positive de soi, élément essentiel de ce développement, est notamment rendue possible par trois caractéristiques de cette structure. L'oubli délibéré des attributions négatives dont ont souffert ces jeunes par le passé facilite l'instauration d'une relation de confiance; l'actualisation de compétences propres (professionnelles, d'autonomie, mais aussi scolaires dans des cours spécifiques, ou dans les activités personnalisées des cours "classiques") permet au jeune d'ajouter à sa propre image des dimensions valorisables positivement. Enfin, par sa prise en compte de divers aspects du jeune et de ses diverses réalisations, et parce qu'ils leur apprennent à les communiquer, les enseignants soutiennent la construction d'une identité cohérente et intégrée du jeune.

Ensuite, l'orientation et la recherche d'une place d'apprentissage sont facilitées par la redondance de la structure institutionnelle: chacune des tâches - orientation, stabilisation, intégration - est aidée et soutenue de manière redondante, simultanément par plusieurs agents, en plusieurs lieux de l'école. Ainsi, le travail en PVP, les confrontations au coordinateur, à la conseillère, aux camarades, au métier, soutiennent le jeune et contribuent à favoriser son orientation professionnelle; de même, le cours de PVP, le travail en classe de français, avec M. Graf ou la conseillère, en famille ou avec le maître de classe, encouragent et aident à assumer les tentatives de recherche d'une place d'apprentissage et ses difficultés.

Selon le même principe de redondance, une pression est constamment alimentée, qui doit pousser les jeunes à trouver une place d'apprentissage: tous les enseignants et formateurs, dans tous les cours, y reviennent, y font allusion, créent des espaces de discussion. La pression temporelle est systématiquement accentuée, et l'espace y contribue également de par les annonces affichées sur les murs; enfin une certaine émulation de groupe renvoie sans cesse le jeune à la nécessité de trouver un apprentissage.

A un quatrième niveau, le jeune est soumis à des apprentissages. Le travail scolaire n'est pas poussé de manière systématique. Toutefois, on retiendra d'abord que certaines tâches des cours spécifiques permettent, au travers de types d'opérations intellectives peu conventionnelles, un sérieux travail de pensée (anticipation projective, mise en situation..). Ensuite, on rappellera que sont essentiellement enseignées des heuristiques aux élèves: heuristiques de résolution de problèmes, ou "trucs" dans les branches scolaires, marches à suivre pour les compétences sociales et pratiques, méthodes de travail (chez la conseillère, ou par les indications "méta" en classe..). Enfin, il se peut que soit développée une capacité réflexive par l'encouragement à la franchise, par l'invitation au retour sur soi et à l'auto-évaluation.

Une grande part des jeunes du secteur provient de milieux sociaux modestes, voire relativement défavorisés; beaucoup ont une éducation socioculturelle limitée, faible, et sont ainsi "handicapés" socialement. Nous avons vu qu'au plan social, il est donné aux jeunes un certain nombre de "clés" sociales: les "compétences implicites". Cette formation à des conventions met ces jeunes à "égalité de chances" avec les autres et leur permet d'entrer dans le monde socio-économique avec des jeunes ayant grandi dans un environnement socio-culturellement plus favorisé.

Finalement, le jeune est supposé s'impliquer dans sa formation, et la structure exige de lui un certain nombre d'initiatives, de démarches auprès d'autres personnes. Là, toutefois, on a vu que pour profiter pleinement de cette structure et s'y responsabiliser, les jeunes semblent devoir être déjà dans une sorte de "zone proximale d'autonomie".

2.2 De quelques processus sous-jacents

De ce qui précède, on dégagera quelques uns des éléments-clés des processus de maturation et d'apprentissage que vivent les jeunes au secteur: le succès concret de la formation du secteur, la reconnaissance publique et les commentaires des jeunes étant les gages de l'existence effective de tels processus. On dégagera le rôle des enseignants (1), la mise en route de processus d'apprentissages (2), pour finir sur l'idée que le secteur ne peut accompagner le jeune vers une profession que parce qu'il n'entre pas en contradiction avec son processus de maturation, mais y participe (3).

1. La structure que constitue le secteur confère aux enseignants une quintuple fonction d'accompagnement des jeunes. Ils assurent notamment:

- le respect de l'ordre, des contraintes temporelles et des règles sociales et de comportement : en cela, ils sont les garants de la Loi dans un univers où les règles et les temporalités quasi-ritualisées jouent un rôle majeur pour la structuration des jeunes dans un cadre qui leur résiste (MEIRIEU 1996, p.111; voir aussi EMILIANI et BASTIANONI (1993) sur le rôle structurant du quotidien)

- une fonction d'étayage affective, socio-relationnelle, par le réseau social créé, où des individus clairement identifiés par leur rôles, ayant une mémoire sociale commune, peuvent se compléter, se relayer pour offrir un appui, une assise aux jeunes;

- une fonction de transmission des savoirs (contenus, procédures, pratiques, dans différents contextes) et d'accompagnement dans le « transfert des savoirs » (MEIRIEU, p.97);

- une fonction d'enseignement de la mise à distance, de la pratique réflexive, métacognitive, de manière à favoriser un «processus d'appropriation émancipatrice des savoirs» (id., p.103) ;

A ces quatre fonctions s'ajoute une fonction dynamique:

- la confiance que les enseignants accordent aux jeunes. La reconnaissance de la spécificité de chaque personne, la foi qu'ils ont en eux, jouent un rôle "énergétique" d'impulsion et de soutien des jeunes, dans la force de leurs investissements, dans le suivi de leur effort et permet ainsi de favoriser la prise en charge par les sujets de leurs propres actes.

AUMONT & MESNIER (op. cité, p.198) identifient le rôle de l'enseignant comme *médiateur* dans l'apprentissage; il est "celui qui reconnaît et suscite le sentiment de compétence en proposant un enjeu à l'apprenant, tout en lui manifestant sa confiance"; il a un rôle en rupture des autres enseignants qu'a pu connaître l'apprenant, et "peut proposer un haut degré d'exigence; l'élève ressent cette exigence comme une marque de confiance et se sent provoqué à donner le

meilleur de lui-même". Enfin, ce médiateur "accorde lui-même une extrême valeur à l'objet que l'apprenant cherche à s'approprier". On peut compléter ceci avec la notion de « situations de médiation » qu'emploie l'éducateur comme « situations dans lesquelles on place l'éduqué et qui lui permettent de devenir progressivement un « s'éduquant » » (op. cité, p. 85), c'est-à-dire qui participent de son autonomisation et de sa conquête de l'internalité.

A titre de comparaison avec cette définition du médiateur, décrivons ce qui se passe au secteur. Là, volonté de rupture, exigence, et confiance caractérisent de manière similaire les enseignants que nous avons rencontrés. Des relations privilégiées se développent parfois entre les jeunes et l'un ou l'autre des adultes - le coordinateur essentiellement, mais aussi le maître de classe, un enseignant - et ce formateur offre justement confiance et exigence. Par contre, au secteur, le rôle de conduire l'investissement du jeune vers des objets d'apprentissages et de prendre conscience de ses propres capacités et progrès est délégué à l'ensemble de l'équipe enseignante, dans les domaines de compétences de chacun.

Par conséquent, afin de caractériser le type de médiation plurielle qui se fait au secteur, on propose la notion d'"équipe-médiatrice": la fonction médiatrice est répartie sur le travail du groupe, la structure institutionnelle assure la circulation du réseau; l'axe dynamisant essentiel, énergétique, étant assuré par le maître "privilégié".

Ainsi, de manière générale, cette équipe médiatrice peut, par la qualité d'un lien, éveiller, réanimer des intérêts et une confiance du jeune en ses capacités; si elle donne au jeune les moyens de s'investir dans sa formation et dans des apprentissages, elle médiatise ainsi son rapport à certaines connaissance et compétences. Cet ensemble de savoirs sont alors eux-mêmes une partie des moyens d'atteindre un objectif progressivement clarifié, dont la forme générale est celle de l'intégration au monde professionnel.

2. Nous nous sommes rendu compte que le secteur exigeait des jeunes une très grande quantité d'apprentissages (cf. partie III), puisqu'aussi bien la pratique de l'insertion que les démarches de recherche de places supposent le développement de compétences spécifiques. Comment expliquer le fait qu'une telle structure est susceptible de provoquer une mise en route de processus d'apprentissage et une mobilisation du jeune dans les tâches exigées par la structure institutionnelle ?

Au-delà du rôle des enseignants, donc du facteur humain et relationnel, la structure institutionnelle mise en place joue un rôle mobilisateur. Proposons-en quelques lectures.

On peut commencer par faire l'hypothèse que la radicalité, la nouveauté des exigences et de la situation, en rupture avec le vécu scolaire traditionnel, peut provoquer un déséquilibre cognitif des jeunes, et que cette mise en branle peut dégager une nécessité de réaménagements.

Ensuite, on peut faire l'hypothèse que les démarches liées à la pratique professionnelle - de la première recherche de place d'insertion, avant d'entrer au secteur, à l'insertion - ont au moins une triple fonction:

- 1) les efforts que ces démarches supposent, les attentes, les craintes, les remises en question et les satisfactions que le jeune peut éprouver l'impliquent

dans la situation qu'il vit. Cette *implication émotionnelle* peut conduire à une mise en représentation, à un intérêt cognitif pour la situation, puis pour certains savoirs qui y sont liés;

2) les conditions de constitution d'un projet professionnel motivant pour un jeune sont notamment la représentation claire de ce qu'il implique, et probablement un deuil de certains rêves d'avenir (cf. plus haut: Introduction). A ce titre, l'insertion, ainsi que les certaines pratiques pédagogiques (jeux de rôles, construction imaginaire..) contribuent d'une part à la *constitution d'une image* plus réaliste du réel, participant ainsi à la maturation affective du jeune, et d'autre part, permet aux représentations de métier de prendre forme;

3) Enfin, la recherche d'une place d'insertion exigée de la part du jeune avant même de commencer l'année, ainsi que l'obligation qui lui est faite de systématiquement entreprendre des démarches personnelles de recherche d'une place d'apprentissage sont probablement mobilisatrices, en tant qu'*actes*. A un niveau trivial, on peut dire que ces recherches mettent le jeune "en mouvement". Ce mouvement n'est utile que s'il se traduit en implication active dans les processus de maturation et d'apprentissage.

Pour expliquer cette traduction, on peut faire appel à la thèse d'AUMONT et MESNIER, selon laquelle l'entreprendre et le chercher produisent un acte d'apprendre. Entreprendre et chercher, actes en rupture par rapport à un acquis, confrontent nécessairement l'individu à agir sur des situations, des objets à assimiler; il y a mise en route des facultés analytiques et synthétiques. En effet, la "mise en route de l'apprendre" peut se faire selon trois modes (op. cité, p.252):

- par méconnaissance de l'objet
- par nécessité de l'objet (à s'approprier sous l'effet d'une urgence)
- par curiosité pour l'objet.

Les actes fondateurs exigés par le secteur sont donc nécessairement initiateurs d'un processus d'apprentissage. Cependant, ces actes initiateurs conduisent le jeunes à affronter de nouvelles situations, où l'un de ces trois modes de mise en route peut être activé une nouvelle fois. Ainsi, le jeune est nécessairement lancé dans un processus d'apprentissage. Ensuite, alors, d'une part parce que les apprentissages ont un pouvoir mobilisateur en eux-mêmes, d'autre part parce que le jeune peut avoir toutes sortes de motivations et de mobiles d'action (voir partie IV), le mouvement, l'investissement du jeune est soutenu et entretenu.

Ailleurs dans cette étude, on posait la question de la "désinhibition" du désir d'apprendre chez les jeunes en situation scolaire difficile. Il fallait donc expliquer non seulement comment ce désir était réactivé, mais en plus comment il pouvait se traduire en de tels apprentissages. On a dégagé ci-avant quelques-uns de ces mécanismes liés à l'éveil d'un désir d'apprendre; on a montré certaines des modalités relationnelles d'accompagnement de cet éveil.

On mentionnera encore qu'on pourrait probablement montrer comment certains désirs d'objets (cf. part IV) des jeunes peuvent, s'ils sont accompagnés par une envie d'apprendre et orientés vers un projet, permettre une mobilisation du jeune dans la formation et sur les apprentissages; mais on a fait ailleurs le choix de ne pas faire d'analyse complète de ce problème.

Les apprentissages et les réalisations qui suivent cet éveil sont ensuite les moyens par lesquels les jeunes peuvent joindre une place d'apprentissage. La

question de la mise en route de ce processus n'est cependant qu'une part de la question globale de la motivation des jeunes à aller de l'avant, vers un rôle d'adulte plus ou moins défini, vers un futur qui fait plus ou moins sens.

3. On replacera donc la question de l'apprendre chez l'adolescent dans le contexte général de son développement. En effet, on doit rappeler que le jeune doit à l'adolescence traverser un certain nombre de remaniements et de mûrissements, les "tâches" de développement (cf. Introduction), qui supposent de grands investissements en énergie psychique et affective. La manière dont se déroule ce travail de mûrissement détermine l'attitude du jeune face à lui-même et aux événements, et détermine la signification qu'il peut y trouver. Cette signification doit être suffisamment forte et cohérente pour que ces efforts semblent justifiés. Ainsi, d'une certaine manière, c'est l'ensemble de l'évolution du jeune qui peut, en le rendant significatif, soutenir la "tension essentielle" nécessaire à la fois à un "devenir adulte" et à "l'apprendre".

En particulier, le jeune est en pleine tâche de recherche et d'harmonisation identitaire; il doit négocier des relations sociales et affectives de plus en plus complexes, la plupart neuves ou dans de nouvelles modalités (avec ses pairs, sa famille, le monde socio-professionnel), et il doit s'investir dans une recherche active de place d'apprentissage avec le lot d'inquiétude et d'angoisse que ces démarches suscitent. Enfin, il doit effectuer tous les apprentissages exigés par l'année de préapprentissage.

Par conséquent, si la structure mise en place est efficace, au-delà de sa conception pédagogique, garante de la mise en route d'apprentissages, c'est que le réseau relationnel permet d'accompagner et de soutenir globalement les tâches de maturation et de socialisation auxquels le jeune fait face, car il est accepté dans le respect de sa spécificité et dans la confiance de sa capacité à agir de manière autonome et responsable.

On peut même dire que l'on retrouve derrière cette structure les éléments que plusieurs auteurs (par ex. MEIRIEU (1996) pour une synthèse) décrivent comme nécessaire pour la construction des savoirs, la structuration de la personnalité et de l'intelligence chez de jeunes apprenants, de telle sorte que soient privilégiés la maturation tant affective, sociale que cognitive de la personne, leur permettant d'aller vers une plus grande responsabilisation et compréhension des situations qu'exige leur entrée dans la réalité socio-économique.

3. Perspectives critiques

Nous voulons revenir ici sur trois aspects qui nous ont semblé manquer de clarté dans ce qui nous a été donné à voir. Nous allons chaque fois exposer le problème, le discuter, voire proposer une direction de résolution.

D'abord, le peu de cas qui est fait des savoirs solaires semble dissonant avec l'importance que la majorité des élèves accorde encore à leurs carnets. Persuadés en effet qu'ils sont jugés sur cette base, bien que la direction en doute, les élèves travaillent en classe surtout pour ces notes; ils restent "scolarisés", alors qu'on

leur demande de devenir "débrouilles". Seul l'enseignement en mathématiques semble poussé vers des progrès conséquents; là, si l'encouragement prodigué à certains élèves leur permet effectivement de commencer des écoles d'accès difficile, pour d'autres de leurs camarades, il n'a pas permis d'installer un climat de confiance.

Il y a donc là clairement deux logiques à l'oeuvre: une logique classique, qui, lorsqu'elle est suivie, permet aux élèves de progresser vers des filières valorisées selon des critères sociaux courants et une logique "alternative", qui favorise une certaine aisance, un épanouissement des élèves, quitte à reléguer au second plan la question d'accroître les savoirs scolaires. Cette non-coïncidence des finalités peut faire problème au niveau de la conformité aux exigences de la formation en apprentissage et à celles des employeurs.

Au niveau de la formation en CFC, en effet, les exigences scolaires demeurent "classiques"; des difficultés sont rencontrées par les élèves du secteur essentiellement à ce niveau.

En considérant les éléments dont ils disposent pour juger et d'après le discours des enseignants, les employeurs pourraient quant à eux avoir une attitude ambiguë, à mi-chemin: ils jugent les élèves "en théorie" sur les notes, conformément aux habitudes, mais concrètement, sont attentifs à l'être-là des élèves. Cette remarque apporte un éclairage complémentaire sur la signification du travail d'information et de prospection des cadres du secteur, qui doit attirer l'attention des professionnels sur cette incohérence dans leur sélection: puisque, de fait, ils jugent sur les actes plus que sur les notes, autant qu'ils donnent une chance aux jeunes de "faire avant d'être jugés" en leur laissant vivre une insertion; non seulement celle-ci est bénéfique pour les jeunes, mais en plus elle permet aux patrons de découvrir les réelles compétences et potentialités de ces jeunes. Finalement, si ce travail de sensibilisation aboutissait, il permettrait de participer à une transformation des représentations stéréotypées de réussite, basées sur l'idée de l'excellence scolaire, et qui sont à la base de la dévalorisation dont souffrent les élèves des formations professionnelles.

On remarque enfin que certains élèves sont sensibles d'eux-mêmes à cette politique, qui leur laisse la place de s'affirmer sur une dimension extra-scolaire; mais il serait peut-être bon que tous en prennent conscience, afin de concentrer leurs efforts de manière cohérente.

Ensuite, il nous a semblé que les élèves des classes de préformation occupaient une situation ambiguë. En effet, d'un côté, les élèves sont attribués à ces filières sur la base de leurs filières antécédentes; d'un autre côté, certains discours laissent percer un jugement plutôt négatif à l'égard de ces jeunes: d'abord, certains enseignants ont exprimé leur avis sur les compétences extrêmement limitées des élèves - et pour l'un d'entre eux, certains seraient à la limite de devoir rejoindre des filières de l'enseignement spécialisé. De ce côté, il m'a semblé que le discours officiel évoque beaucoup les Préapprentis et occulte partiellement la question des Préformations. Il est de fait apparu que l'année où le présent mémoire a été réalisé, la direction de cette formation a du être reconsidérée

Ainsi, le discours porté sur les élèves de préformation paraît moins optimiste, plus voilé, plus flou que celui des classes de préapprentissage, alors que les critères de formation de ces filières semblent, vu de l'extérieur, ne pas opérer

de distinction radicale. Ce malaise semble lié aux problèmes que pose la prise en charge de ces élèves qui semblent notamment se comporter de manière très immature. Toutefois, le secteur prend depuis peu de temps en charge ces élèves, ce qui pourrait expliquer le léger malaise ou évitement de la question. Il m'a semblé qu'une réflexion sur les besoins de ces jeunes pourrait éventuellement mener à la conception d'une forme de "moratoire prolongé" qui leur donne le temps de se développer une année de plus²⁰. Toutefois, leurs problèmes ont probablement des racines plus profondes qu'une simple question de « maturité », puisqu'il apparaît que ces élèves ont déjà souvent effectué dix, onze ans d'école obligatoire.

On peut faire quelques remarques en ce qui concerne la question de l'articulation théorie-pratique. Nous avons pu observer que les cours théoriques étaient d'autant plus susceptibles d'être bien acceptés par les jeunes, que leur relation aux enseignants était bonne et qu'ils avaient conscience que leur apprentissage professionnel nécessitera des bases en ces matières. Par contre, il est apparu que les cours les plus problématiques étaient précisément les cours non notés donnant des bases dans les prérequis de la pratique professionnelle (CETB, cours santé).

C'est peut-être que la simulation d'activités techniques professionnelles n'est pas assez impliquante pour intéresser les élèves hors-contexte. En effet, au contraire, les cours où l'on réalise de vraies choses (par exemple en atelier de mécanique), où sont effectuées des simulations ne faisant appel qu'à du savoir-être humain (PVP), parviennent à passionner les élèves. Il nous semble par conséquent, vu l'importance que semble jouer le cours de PVP, que ce type de cours fait réellement le lien entre le scolaire et les expériences d'insertion. Pour aller davantage dans ce sens encore, et au-delà de l'espace individuel de prise en charge par la psychologue-conseillère, peut-être qu'un espace pourrait être créé exclusivement pour la gestion et le partage collectif des expériences individuelles, le cours de PVP ayant en effet déjà un programme important à couvrir par ailleurs.

4. Perspectives réflexives

Une question posée dans cette étude était d'ordre méthodologique: comment rendre compte d'une institution en mouvement, en développement, sans être acteur de ces changements ? Nous ne pouvons que proposer la méthode "qui s'est faite" ici, en expliquer quelques aspects positifs et négatifs. De manière générale, elle se caractérise par la confrontation de sources et de perspectives distinctes.

Au niveau méthodologique nous ont semblé le plus pertinentes les périodes d'"immersion" dans la vie du secteur, avec une "attention flottante" pour ce qui se passe, se dit, se fait. Nous avons privilégié le recueil de données

²⁰ On pourrait alors éviter de les pousser vers un monde qu'ils ne sont pas encore en mesure d'affronter et où ils courront le risquent d'être considérés très négativement par des employeurs exaspérés par leur conduite infantile - comme c'est à présent parfois le cas.

"de mémoire": dès que possible, au plus tard après deux heures, je m'isolais afin de dérouler et noter les informations engrangées par associations. Enfin, en référence à la logique de "franchise" du lieu: je me suis vite aperçue qu'il était plus fructueux d'expliquer aux gens exactement ce que je cherchais, plutôt que de rester évasive en évoquant "une recherche". Toutefois ces périodes d'immersion ont dû rester relativement réduites: très vite se nouent des demandes fortes, des prises à parti, se cristallisent des phénomènes de transfert de groupe qu'il n'appartient pas forcément au chercheur de gérer. Par ailleurs, la grande masse d'informations qui s'impose, peu canalisée, peut paraître "débordante" et risque parfois de faire perdre l'objet de vue. Ainsi suis-je restée fascinée par le mouvement des liens entre élèves - déplacement des centres d'intérêt, prises de pouvoir, focalisation de l'attention, logique des échanges et de la communication - qui se font et se défont dans les classes, comme on reste fasciné par l'écume des vagues, qui n'explique pas la marée.

Pour ces différents aspects, une certaine distance critique de l'"après-coup" est nécessaire. La contrainte des "Communications" hebdomadaires à la directrice de ce mémoire a été à ce titre positive, puisqu'ont pu être formulées des pensées de plusieurs ordres - descriptif, réflexif, interrogatif; un tel suivi, offrant un retour, a permis d'amortir les situations d'"urgence".

Au niveau théorique, le fait d'avoir fondé notre recherche sur une hypothèse générale assez large nous a laissé une grande amplitude dans notre démarche compréhensive. Les lectures successives ont permis autant de niveaux de sédimentation de sens et de cohérence. Le danger d'un tel procédé réside dans la dispersion des faits et l'absence de cohérence globale; nous avons fait là notre possible pour rassembler les fruits des pistes émergentes.

La lecture que nous avons effectuée, monographique, a un caractère essentiellement exploratoire. Elle permet d'avoir un regard d'ensemble sur la réalité étudiée; par conséquent, elle souffre de certaines faiblesses liées à son aspect non-systématique. Ainsi, un certain nombre de recherches plus minutieuses auraient pu trouver leur raison d'être ici, en complément, comme par exemple: une recherche longitudinale (suivi d'un ou deux élèves), des entretiens d'explicitation pour avoir une perspective plus précise sur leur activité, une analyse de certaines interactions verbales en classe et des processus qui permettent la prise en charge des élèves comme "adultes". Enfin, l'on aurait pu penser à apporter un éclairage comparatif à cette étude en se rapportant à d'autres entreprises de Préapprentissage effectuées en Suisse; ainsi l'on aurait pu mieux cerner les spécificités du CPLN, tout en sortant, il est vrai, du cadre monographique. De telles recherches ont du être délibérément écartées, par manque de temps et d'outils méthodologiques adéquats.

Par ailleurs, le matériau rassemblé pourrait lui-même être soumis à de nombreuses autres lectures, outillées par un bagage conceptuel mieux articulé et plus spécifique. Ici, toutefois, c'est une perspective globale que l'on a choisi d'adopter; nous avons proposé quelques pistes au cours de notre lecture, et bien d'autre pourraient probablement être envisagées.

5. Pour conclure

L'efficacité du secteur nous semble due à quatre ordres de faits: l'alternance classe-insertion, le respect de l'individualité de chacun, la contribution à l'élaboration de ressources cognitives et affectives, et le soin accordé à la cohérence de l'encadrement. Un réseau-médiateur permet alors d'accueillir le jeune, d'orienter ses investissements dans la mise en place des éléments qui permettront au jeune d'être professionnellement intégré, et pourvu des ressources qui y seront nécessaires. Le secteur contribue donc à la fois à la maturation du jeune vers son "devenir adulte" et à son intégration progressive au monde professionnel et social; ainsi, il semble que cette intégration se fasse dans le respect d'un certain bien-être individuel.

Il est intéressant de relever que c'est par ce type de maturation assistée et accélérée qu'est combattue une certaine disqualification scolaire; un relais est ainsi fait entre une scolarité qui n'aide que peu à ce travail, et à un monde professionnel qui propulse dans une logique "adulte".

En effet, nous avons appris de la part d'apprentis que l'entrée en apprentissage professionnel en entreprise se caractérisait par un saut brutal de la préadolescence à l'âge adulte, avec toutes les adaptations aux cadres et principes que cela suppose, sans permettre aucune des explorations que peut exiger un processus de maturation adolescente. Par conséquent, les jeunes apprentis sont souvent incapables de prendre du recul par rapport à ces règles, et ont de la peine à se constituer de manière autonome, pris qu'ils sont dans une sorte de "soumission ou exclusion". Une phase d'exploration, comme elle l'est possible pour le jeune en formation "longue", permet de développer une perception du caractère relatif de ces règles strictes du monde professionnel; ainsi, fournir de telles occasions d'élaborer cette perception donnerait à des jeunes adultes en formation professionnelle les moyens d'aménager une marge de manœuvre dans son acceptation des règles, et lui permettant de trouver plus de souplesse et d'autonomie dans le travail.

En définitive, le travail du secteur de préapprentissage est utile psychologiquement et socialement en ce qu'il permet d'éviter que des jeunes soient mis à ban avant même d'être entrés dans la vie professionnelle. Mais en plus, l'espace de transition que représente cette formation permet de différer l'entrée du jeune dans le monde "adulte"; par le travail qu'il effectue sur le cadre, les règles, les codes implicites d'abord, le respect des individus et la personnalisation de l'accompagnement ensuite, l'encouragement à l'autonomisation enfin, il permet de faire entrer dans le monde du travail des jeunes gens plus matures, plus conscients d'eux-mêmes, plus responsables, plus critiques face aux réalités; en ce sens, le secteur participe peut-être à une certaine innovation sociale.

Orientations bibliographiques, des adolescents, de l'apprentissage..

- AGORA, (1996), Débat jeunesse, 3eme trimestre, 5, L'Harmattan.
- ALLEON, M., MORVAN, O., LEBOVICI, S., (dir), (1990), Devenir adulte?, Paris: PUF.
- AMSTUTZ, C., et al., (1994), L'investissement intellectuel des adolescents, Berne: Peter Lang.
- BELL,N., PERRET-CLERMONT,A.-N., (1984), "Répercussions psychosociologiques de l'échec et de la sélection scolaire", Cahiers de Psychologie, 22, Université de Neuchâtel.
- BENAVENTE, A., (et al.), (1987), De l'autre côté de l'école, Berne: Pierre Lang.
- CARUGATI, F., EMILIANI, F., PALMONARI, A, (1981), Tenter le possible, Berne: Pierre Lang.
- CASTELLAN, Y., (1993), Psychologie de la famille, Paris: Privat.
- CAVALI, A., GALLAND, O., (dir.), (1993), L'allongement de la jeunesse, Paris: Actes Sud.
- CHARLOT, B., BAUTIER, E., ROCHEX, J-Y., (1992), Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs, Paris: Armand Colin.
- CHEVALLIER, D., (dir.), (1991), Savoir faire et pouvoir transmettre, Paris : Edition de la Maison des Sciences de l'Homme.
- CHILAND, C.,(dir), (1983), L'Entretien clinique, Paris: PUF.
- DELANDHEERE, G., DECHAMBRE, A., (1979), Les comportements non-verbaux de l'enseignant, Paris/Bruxelles: Labor et Nathan.
- DINELLO, R., PERRET-CLERMONT, A.-N., (Eds), (1987), Psychopédagogie interculturelle, Cousset: DelVal.
- DOLTO, F., (1989), Paroles pour adolescent ou le complexe du homard, Paris: Hatier.
- DUBOIS, N., TROGNON, A., (1989), "L'apport de la notion de norme d'internalité à l'approche des pratiques de formation", in BEAVOIS, J.-L, JOULE, R.V., MONTEIL, J.M., (1989), Perspectives cognitives et conduites sociales, Cousset: Delval (Fribourg, Suisse), 213-224.
- ECKMANN-SAILLANT, M., BOLZMAN, C., RHAM, G. de, (dir), (1994), Jeunes sans qualifications, Genève: Les Editions IES.
- Education permanente. 72-73, 1984, en particulier contributions de CATANI, M., et DITISHEIM, M.
- EMILIANI, F., BASTIONANI, P., (1993), Una normale solitudine, Percorsi teorici e strumenti operativi della comunità per minori, Roma : La Nuova Italia Scientifica.
- GENOLET, M.-L., (1984), "Face à l'échec scolaire: réactions et démarches pédagogiques", Cahiers de Psychologie, Université de Neuchâtel, 21, 4.
- GUICHARD, J., (1993), L'école et les représentations d'avenir des adolescents, Paris: PUF.
- KAES, R., (1993), Le groupe et le sujet du groupe, Paris: Dunod.
- LAPASSADE, G., (1991), L'ethnoscioologie, Paris: Méridiens Klincksieck.
- LARIVIERE, B., GOURGUES, C., (198?), Norme d'internalité et insertion professionnelle, Communication interne.

- LEGRAND, M., (1993), L'approche biographique, Marseille-Paris: Hommes et perspectives, Epi.
- MEIREU, P., (1988), Apprendre.. oui mais comment?, Paris : Les Editions ESF.
- MEIRIEU, P., (1996), Frankenstein pédagogue, Paris :ESF.
- MONTEIL, J.M., (1989), Eduquer et former, Grenoble: Presses universitaires.
- MUCCHIELI, R., (1987), L'interview en groupe; Paris: ESF.
- MULLER, N., (1994), "La transmission des savoirs dans le réseau d'échanges de savoirs de Strasbourg", Cahiers de Psychologie, 44, Université de Neuchâtel.
- PAIN, S, (1988), La fonction de l'ignorance, Berne: Peter Lang.
- PALMONARI, A., (1993), Psicologia dell'adolescenza, Bologne: Il Mulino.
- PALMONARI, A., (1984), Notes sur l'adolescence, Cousset, DelVal.
- PERRENOUD, P., (1994), Le métier d'élève et le sens du savoir scolaire, Paris: ESF.
- PERRET-CLERMONT, A.-N., et ROVERO, P., (1987), "Processus psychologiques et histoires de vie", in Recherches et travaux de l'Institut d'Ethnologie, Neuchâtel, No 7, 1987, pp 113-129.
- PERRET-CLERMONT, A.-N., SCHUBAUER-LEONI, M.-L., GROSSEN, (1991), "Interactions sociales dans le développement cognitif: nouvelles directions de recherche", Cahiers de Psychologie, 29, Université de Neuchâtel.
- PIERREHUMBERT, B., (1991), Elève cherche modèle, Delval: Cousset.
- PINEAU, G., et JOBERT, G, (1989), Histoires de vie. Paris. L'Harmattan.
- POSTIC C., de KETELE, (1988), Observer les situations éducatives, Paris: PUF.
- QUIVY, R. et VAN CAMPENHOUDT, L., (1988), Manuel de recherche en sciences sociales, Paris: Dunod.
- ROCHEX, J.-Y., (1994), "Pourquoi certains élèves défavorisés réussissent-ils?", Sciences Humaines, No44, pp10-13.
- ROVERO, M., & GREBOT, E., (1992), Enseigner, former et conseiller avec la PNL, Paris: ESF.
- TAP, P., MALEWSKA-PEYRE, H., (dir), (1992), Marginalisation et troubles de la socialisation, Paris: PUF.
- VAYER, P., RONCIN, C., (1987), L'enfant et le groupe, Paris: Puf, l'Éducateur.
- WIEL, G., (1992), Vivre le lycée professionnel comme un nouveau départ, Lyon: Chronique sociale.
- WOODS, P., (1990), L'ethnographie de l'école, Paris: Armand Colin.