

## DE L'ÉCOLE À L'ENTREPRISE OU LE PROCESSUS DE SOCIALISATION MIS EN ÉCHEC

### "RAPPORT AUX AUTRES" ET ÉLABORATION DE PROJETS

Jocelyne ROBERT(\*)

Si l'on étudie la place qu'occupe l'école, et plus particulièrement l'enseignement secondaire, dans le processus de transition professionnelle, on se doit de reconnaître l'atout que représente un diplôme élevé dans la possibilité d'échapper au chômage de longue durée. Mais il importe également d'envisager en quoi le "passage" à l'école s'accompagne de la possibilité d'élaborer des projets, en quoi les modes d'interactions qui s'y nouent sont facteurs d'insertion professionnelle.

Il semble, en premier lieu, que l'école, lieu de socialisation privilégié, soit remise de plus en plus en question. La manière de vivre la situation à l'école - notamment une forme d'exclusion et d'auto-exclusion progressive - présente une similitude avec la

manière dont certains vivront l'insertion professionnelle. Le rapport à l'école, et par la suite au travail, est le résultat d'une série d'"échecs" ou de "réussites" dans le mode de "présentation de soi", dans le processus de communication. Le "rapport aux autres", notamment à la hiérarchie, la représentation du temps, le rapport affectif vis-à-vis de l'école ou du travail à réaliser, la primauté accordée à l'ambiance de travail, ... sont à prendre en compte si l'on souhaite "comprendre" les difficultés rencontrées à l'école mais susceptibles également d'apparaître au niveau de l'insertion professionnelle. C'est essentiellement d'un "rapport au monde", d'un rapport aux autres et au temps, dont il s'agit de parler afin de comprendre les ruptures éventuelles dans le parcours scolaire. Ces ruptures remettent en cause le rôle de socialisation accordé précédemment, de manière privilégiée, à l'école.

C'est un peu comme si l'école, à laquelle accède un nombre de plus en plus grand d'individus, n'avait pas réussi à établir un mode de communication congruent avec les différents groupes socio-culturels qu'elle est amenée à socialiser.

Deuxièmement, il semble qu'à cet apprentissage du "rapport aux autres" (où l'affectif est mentionné explicitement par les moins qualifiés et ne peut être ignoré) s'ajoutent des décisions, des positions, émanant par exemple de la famille, à propos de l'urgence de l'insertion sur le marché du travail de ceux qui, paradoxalement, en seront le plus exclus. Le processus se révèle donc complexe. L'étudiant, s'il présente un projet, est loin de se définir comme acteur essentiel dans ce jeu où les contraintes et l'environnement posent leurs exigences.

(\*) Docteur en Sociologie, chargée de cours aux H.E.C. de Liège

## POINT DE VUE MÉTHODOLOGIQUE

Entre une approche déterministe qui définit la situation de l'école comme le résultat d'éléments extérieurs aux individus et un volontarisme attribuant aux acteurs individuels l'entière responsabilité des dysfonctionnements d'un système qu'un nombre croissant de personnes remettent en cause, il y a une troisième voie que nous adopterons ici. Le contexte social est susceptible, sans aucun doute, de laisser une place aux choix individuels. La réalisation de ceux-ci dépend cependant des informations et possibilités dont on dispose. L'existence même de ces décisions semble liée aux "possibles" que l'individu a intégrés au fur et à mesure de sa socialisation. Les expériences de la vie quotidienne contribueront à renforcer ou à remettre en cause ces attitudes et représentations.

C'est du processus de "dualité structurelle" (A.GIDDENS, 1987, pp.64-65) dont il s'agit de parler ici. En effet, le contexte social "marque" de son empreinte le suivi ou l'absence de suivi des règles qui président à l'organisation des établissements

scolaires, de la vie en classe, des rapports entre enseignants et élèves, entre contremaître et ouvrier, entre employé et chef de service dans la vie professionnelle. À l'inverse, les relations interindividuelles : conflits, agressions verbales ou physiques mais aussi indifférences, découragements modifient les représentations de l'avenir, des autres et contribuent à créer des climats marqués par les tensions, voire les angoisses, par un manque de confiance et un désengagement qui peut conduire à une société caractérisée d'"anomie". On se doit de tenir compte de cette double influence dans l'étude "compréhensive" d'"actions sociales" comme l'échec scolaire, le décrochage ou par la suite le chômage.

Un autre élément conceptuel et méthodologique que l'on souhaite évoquer est celui de la mise en évidence du "sens" et des diverses significations que les jeunes accordent au suivi des études d'une part, au travail d'autre part. Ceci s'avère essentiel, entre autres, dans la définition des "projets". L'existence de ceux-ci représente un critère de plus en plus primordial dans le processus d'insertion professionnelle.

Pour ce faire, nous évoquerons un certain nombre d'entretiens réalisés auprès de jeunes de l'enseignement secondaire d'une part, de jeunes en formation professionnelle du FOREM d'autre part.

## APPROCHE FONCTIONNALISTE ET APPROCHE INTERACTIONNISTE

Dans une perspective fonctionnaliste, le système scolaire, en tant qu'instance privilégiée d'éducation, est amené à préparer les jeunes à assumer un certain nombre de rôles requis dans la société. Durkheim définissait l'éducation comme "*l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux, que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné*" (E. DURKHEIM, *Éducation et sociologie*, p.41). Le rôle joué par l'éducation afin de préparer l'individu aux fonctions définies dans la société apparaît en ce XIX<sup>e</sup> siècle comme essentiel :

*"C'est la société qui, pour pouvoir se maintenir, a besoin que le travail se subdivise entre ses membres et se subdivise entre eux de telle façon plutôt que de telle autre. C'est pour-quoi elle se prépare de ses propres mains, par la voie de l'éducation, les travailleurs spéciaux dont elle a besoin. C'est donc pour elle et c'est aussi par elle que l'éducation s'est ainsi diversifiée"*(ibidem, p. 86).

Contentons-nous de souligner ici le rôle fondamental reconnu, pendant de nombreuses années, à l'école dans la préparation à la vie sociale et, notamment, à la vie active. Ce rôle semble davantage associé à la reproduction du système social plutôt qu'à son changement. Les travaux de BOURDIEU et PASSERON dans les années septante soulignaient combien cette fonction de reproduction était bel et bien présente. Dans les années nonante, l'accent est toujours porté sur cette fonction. Gérard FOUREZ, écrit : *"Dans une société, le système d'éducation a pour but principal de reproduire le système de cette société, quitte à permettre et promouvoir quelques modifications pour éviter sa sclérose. Même les systèmes d'éducation les plus révolu-*

*tionnaires reproduisent partiellement la société qui les a produits"* (G. FOUREZ, 1990, p. 19). Fourez précise cependant que cette *"proposition ne veut évidemment pas dire qu'il ne faut rien changer en vue de l'avenir, mais elle insiste sur le fait qu'en fin de compte ce n'est pas la tâche principale de l'école"* (ibidem). L'importance du caractère institutionnel de l'école ne doit pas être négligé, le poids des contraintes culturelles, politiques, économiques et sociales ne peut être nié car il permet de comprendre les rigidités auxquelles l'enseignant se voit confronté.

Ce rôle de socialisation, légitimé pendant de nombreuses années par les élèves et les parents, semble aujourd'hui remis en cause à plus d'un titre.

### **1. Chômage**

Le nombre de chômeurs et plus particulièrement de jeunes chômeurs ne manque pas de soulever la question de l'utilité de l'école. L'accès à celle-ci a souvent été associé, voire justifié, depuis plusieurs générations par l'accès à l'emploi. De plus, l'absence d'emploi ne semble pas épargner les plus qualifiés. Incompréhension,

étonnement, remise en cause,... touchent toutes les catégories sociales. Sans nier, malgré tout, le rôle de socialisation joué néanmoins par l'école et le caractère de condition sine qua non d'obtention du diplôme afin d'accéder à un emploi, on ne peut que constater une certaine remise en cause du milieu scolaire. Toutefois, sous l'influence du chômage croissant, le lien entre une formation jugée inadéquate et l'absence d'emplois stables serait, depuis deux, trois ans, susceptible de s'estomper. L'absence de qualité de l'enseignement, si elle existe, ne suffit pas, loin s'en faut, à expliquer le chômage.

### **2. Société de consommation et perte de statut**

Par ailleurs, il serait sans doute erroné de limiter l'explication de la critique adressée à l'école au seul critère de l'importance du chômage. De nombreux éléments peuvent être évoqués. Ils contribuent à jeter le discrédit non seulement sur le rôle joué par l'école dans le processus de transition professionnelle mais sur tout le processus de socialisation dont l'institution scolaire reste un des acteurs importants. On peut évoquer l'importance de la société de con-

sommation et les critères de réussite liés à celle-ci. Il s'agit moins d'accéder à un emploi demandant un capital culturel élevé qu'à un travail dont la rémunération se révèle suffisante pour permettre l'acquisition de biens valorisés. Par ailleurs, la perte de statut social, la dévalorisation du métier d'enseignant, sont loin d'être négligeables. (M. HIRSHHORN, 1989), (*Radioscopie de l'enseignement en communauté française de Belgique*, 1992), (A. VAN HAECHT, 1993).

### 3. Interactions et conflits

Cependant, face à un déterminisme à outrance, des possibilités existent. "Il faut trouver le créneau qui laisse entrevoir l'espace de liberté dans lequel il est possible de réaliser un projet réel mais limité" (G. FOUREZ, p.21). La réalisation de ces projets se doit de prendre en compte la diversité des interactions qui participent à la création et au maintien non seulement de la relation pédagogique mais également de l'existence même de l'institution scolaire. G. Fourez évoque d'ailleurs la relation interpersonnelle entre enseignant et élève, relation marquée par le désir d'influencer de l'enseignant mais aussi

par l'existence d'une dimension affective et la présence de conflits. "L'intervention de l'enseignant - que ce soit par le modèle scientifique ou par ses valeurs - "agresse" toujours quelque peu les élèves. Le modèle de l'enseignement sans rupture ni conflit est un leurre ou une gigantesque manipulation" (G. FOUREZ, op. cit., p. 37).

Ce caractère conflictuel de la relation, dans un contexte social donné, est selon nous fortement marqué par les attentes, opinions, attitudes et représentations que les étudiant(e)s d'une part, les enseignants de l'autre (sans oublier les parents et l'ensemble du personnel éducatif) se font de la relation pédagogique elle-même, du sens de l'école, du rôle que l'autre est amené à assumer dans l'organisation scolaire. Le caractère conflictuel se construit au fur et à mesure des interactions, des "présentations de soi" dont parle Goffman (E. GOFFMAN, 1974).

"Quand j'ai commencé mon cours, il jouait avec un miroir, il essayait de me provoquer, il envoyait des éclairs partout dans la classe. Je lui ai dit d'arrêter. Il n'a rien fait pendant quel-

ques minutes puis a joué avec le couvercle d'une boîte de pastilles, il faisait du bruit en la pliant. Je lui ai dit qu'il empêchait les autres d'écouter. Si lui ne voulait pas écouter, c'était son droit mais qu'il n'empêche pas les autres d'entendre. Il a arrêté. Quand je parlais, je l'entendais me lancer des injures, il ne parlait pas haut, assis au premier rang, il parlait suffisamment pour que je l'entende. Juste après ma première remarque, sa copine assise à côté de lui l'a embrassé, ils se sont tenus l'un contre l'autre jusqu'à la fin du cours. Ah! D. c'est ma bête noire." (I. D., enseignante en stage, 6<sup>e</sup>).

Dans le discours des élèves, les conflits sont également évoqués explicitement : "Ah, la prof de français! J'ai toujours eu des histoires avec elle. Elle ne m'aimait pas, et ça depuis le début. Un jour, j'en ai eu marre, j'ai pris une chaise, je l'ai lancée. C'était comme un réflexe. A ce moment là, elle a bougé la tête. Elle a reçu la chaise en pleine figure. C'est c..." (un élève, 6<sup>e</sup>).

Ces échanges, pour la plupart non verbaux, sont le lot de plusieurs situations scolaires. Du murmure in-

cessant aux agressions physiques, ces exemples suffisent à souligner l'existence d'un problème de communication, d'un rapport de force non maîtrisé, d'une rupture dans la relation.

On assiste à la mise en question du processus d'"idéalisation des motifs réciproques" (A. SHUTZ., 1987). Afin qu'une communication avec l'autre soit possible, "j'anticipe qu'il (l'autre) va être guidé par le même type de motifs selon lesquels, d'après ma réserve de connaissance disponible, moi-même et beaucoup d'autres furent guidés dans des circonstances similaires dans leur typicalité" (ibidem, p. 30). Ces exemples manifestent peut-être également un rapport à l'école d'un autre type.

#### 4. Consumérisme

En effet, le passage à l'école semble accepté aujourd'hui à partir du moment où ce qui s'y dit, ce qui s'y fait est estimé pertinent par les étudiant(e)s. L'école "idéale" privilégierait une relation "client-fournisseur" où le client (l'élève) demande des comptes. Les exigences sont d'autant plus grandes qu'il y a obligation scolaire et que l'intérêt du passage à l'école semble de moins en

moins apparent. L'abandon, le décrochage d'une part, la critique en termes plus ou moins discrets d'autre part, sont autant de sanctions de la part des "utilisateurs". La définition des critères de qualité signifie qu'un droit de regard sur l'école s'exerce aujourd'hui légitimement, droit de regard que les plus défavorisés n'ignorent pas.

#### 5. Échec scolaire

Le débat à propos de l'échec scolaire dépasse de loin la question de l'évaluation aux examens et celle du redoublement. Il nous semble intéressant d'envisager l'"échec" scolaire comme le résultat de tout un processus dont l'origine dans le temps reste le plus souvent indéterminée tant l'analyse est complexe. Comprendre l'échec scolaire, c'est évoquer sans aucun doute la distanciation culturelle entre les critères de sélection de l'école et les normes en vigueur parmi les milieux familiaux et autres auxquels les jeunes appartiennent. Les formes de langage restreints ou élaborés dont parle B. BERNSTEIN (1976), les différences culturelles ou les modes de distinction qu'évoquent P. BOURDIEU nous aident à comprendre le contexte dans lequel se

produisent un certain nombre d'exclusions.

#### ÉCOLE ET TRAVAIL : RECHERCHE DE SENS.

À partir de cette situation, il s'agit de voir pourquoi certains jeunes, à un moment donné, commencent à s'opposer aux règles en vigueur dans le milieu scolaire, pourquoi adoptent-ils des comportements de provocation ou de démission au-delà des limites communément admises. Nous poserons l'hypothèse que le décrochage, puis l'abandon, mais aussi, dans une moindre mesure, l'échec scolaire, représentent, dans un contexte fortement influencé par l'origine sociale, une rupture dans la communication, un résultat, présenté par les jeunes rencontrés, comme un rase-bol, un "j'en ai eu marre", sorte de solution finale à un trop grand effort, à une série de vexations, à des situations de tension exacerbées, à un découragement qui évolue vers le cynisme. L'école devient alors, pendant un certain temps, le lieu privilégié des rencontres de tous ordres, la possibilité de créer des réseaux d'échanges illicites, le lieu d'affirmations de conduites répréhensibles

qu'on s'exerce à afficher par des comportements de provocation le plus souvent non verbaux. La sanction, si elle existe, est malaisée pour l'enseignant car elle échappe en partie à la relation pédagogique. En opposition à un système auquel on n'adhère pas, il s'agit pour l'étudiant en échec, voire en abandon, de créer, quand il est dans l'établissement et à des degrés divers, des réseaux, des lieux d'identité où ce seront ses propres règles qui seront respectées. Sortes de sous-systèmes vis-à-vis desquels ce sera l'enseignant, le système scolaire, qui seront placés en situation d'échec. Il appartient alors à l'étudiant d'aménager, à partir d'une école perçue comme étrangère, des "lieux" (M. AUGE, 1990) porteurs de sens. *"Dans le couloir, il n'y a pas d'éclairage, personne ne se décide à remplacer l'ampoule, on a fait des dessins, des graffiti"*.

C'est dans ce contexte que prennent place une série de réflexions à propos de l'importance de l'école comme lieu d'apprentissage (J. ROBERT, 1991 b).

### 1. École et lieu d'apprentissage

Les étudiants inscrits en dernière année de l'enseignement secondaire général mentionnent pour la plupart (19 sur 25) plusieurs lieux d'apprentissage: école, relations, travail, loisirs. Parmi les étudiants de la section sciences sociales 5 étudiantes sur 14 citent les relations comme source principale d'apprentissage, une étudiante de la section mathématique cite l'école comme lieu d'apprentissage privilégié. Excepté pour deux étudiants de l'enseignement technique, les étudiants du technique et du professionnel privilégient davantage un lieu d'apprentissage parmi d'autres. Trois (2 "professionnel" sur 7 et 1 "technique" sur 8) font référence à l'école; 5 (3 "professionnel" et 2 "technique") citent le travail, 5 (2 "professionnel" et 3 "technique") parlent des relations.

Ces résultats tentent simplement de montrer que l'unanimité ne se fait plus (si elle s'est déjà réalisée) autour de l'école, que des distinctions apparaissent quant à la diversité des lieux d'apprentissage mentionnés.

Si les exemples avancés concernent, la plupart du temps, les enfants d'origine défavorisée, l'opposition ou plutôt le manque d'intérêt, est susceptible d'apparaître également, sous d'autres formes, parmi les jeunes plus favorisés. La remise en question se fait ici par un investissement à l'extérieur de l'école en plus de celui réalisé à l'intérieur de celle-ci. *"L'école, c'est pas intéressant, c'est du bourrage de crâne. L'important se passe à l'extérieur"*. *"Ce que j'aimerais apprendre, j'apprends seul, je me renseigne pour voir ce qui m'intéresse à l'école et à l'extérieur"*. Certains jeunes de familles aisées soulignent le manque d'équilibre qu'implique l'école malgré son apport du point de vue des connaissances. *"Pour avoir une culture générale, elle (l'école) permet de voir les possibilités dans certains domaines... Mais, on devrait avoir plus de loisirs, on a terriblement de travail... Il faudrait développer une culture physique, c'est aussi important qu'une culture intellectuelle"*.

Les réponses des jeunes chômeurs (moins de 25 ans) se différencient selon qu'ils suivent un stage ou une formation des métiers du secteur d'ac-

tivité tertiaire : secrétariat, langue, comptabilité, ... ou un stage ou une formation des métiers du secteur d'activité secondaire: maçonnerie, plomberie, mécanique, métal, ...<sup>10</sup> Les premiers citent le plus souvent l'école, les parents ou les loisirs comme sources principales d'apprentissage, les seconds insistent davantage sur le travail.

L'école seule n'est mentionnée que deux fois comme source d'apprentissage privilégiée. Elle est cependant évoquée par 22 des 41 jeunes rencontrés dans le secteur tertiaire et 8 des 24 stagiaires du secondaire comme l'une des sources d'apprentissage parmi d'autres (travail, parents, loisirs). Si l'on compare cette situation à celle qu'occupe le travail, on constate que celui-ci est cité seul par 15 des 24 stagiaires du secteur secondaire mais également par 9 des 41 étudiants du secteur tertiaire.

## 2. École, formation et travail

Reprenons les entretiens approfondis et tentons de préciser davantage ce que cela signifie. Comment les jeunes rencontrés évoquent-ils l'école?

Les problèmes scolaires dans l'enseignement général sont liés parfois aux difficultés de passage de la sixième primaire à la première année de l'enseignement secondaire. Antonio se perçoit à la fin de l'enseignement primaire comme un adulte: *"Quand on quitte les primaires, on se retrouve avec des adultes. On change. On fume. On veut faire comme tout le monde. En sixième primaire, on est des adultes"*. L'entrée dans le secondaire modifie les choses: *"Là on est des enfants"*. Après un an d'échec, Antonio passe dans l'enseignement professionnel. Ce seront davantage les circonstances qu'un réel choix qui l'amèneront dans cette section: *"Je suis passé en professionnelles parce que mon frère était là plus des camarades de l'école primaire"*.

Antonio réussit la deuxième et la troisième professionnelle.

Il ne remet pas en cause la séparation école - travail même si le réel apprentissage passe par l'expérience de la vie. Il reconnaît le lien entre des études supérieures et une chance accrue d'insertion professionnelle. *"Si on sort de l'école à 18 ans, que les études se sont bien passées, on se retrouve dans un bureau d'étude"*.

Cependant, le danger d'être au chômage quand on n'a aucune formation professionnelle est évoqué: *"Si on ne sait pas tenir un marteau, quand on est au chômage, on a dur de s'adapter à la vie de chômeur, on est complexé"*. La formation de l'école moyenne et l'enseignement reçu en professionnelles ne sont pas remis en question. L'arrêt des études avant la fin du cycle professionnel est justifié par une décision du père qui souhaite que son fils soit apprenti. Pour Antonio, à ce moment là *"j'ai tout gâché"*.

Valério a suivi l'enseignement technique: 5 ans de mécanique, machine-outil, soudure. *"J'ai fait ça parce que j'étais fort là, les copains faisaient ça, je suis fort influençable. On ne faisait rien"*. L'école était l'occasion d'apprendre un métier. *"Pour les cours de français, de math, je n'étais pas si fort"*. Valério estime qu'il se débrouille bien dans tous les métiers. Le fait d'avoir beaucoup travaillé comme manoeuvre dans la famille semble attester à ses yeux cette compétence. Pour Valério, la formation représente un travail. Plus tard, il espère trouver du travail par l'intermédiaire d'une relation familiale. Son niveau de compétence ou le regret

d'avoir quitté l'école ne sont jamais mentionnés.

Philippe parle de l'école en termes affectifs: *"J'ai été à X car tous les copains y allaient. On est resté tous ensemble. J'ai arrêté d'étudier, je n'aimais pas beaucoup l'école. J'aime bien, ce n'est pas ça mais quand on est plus jeune, on pense plutôt à s'amuser". De même, s'il souhaite une formation au FOREM, "les autres types de formation, je n'aimerais pas. Le soir, on aime être chez soi".*

Franco quitte l'école à 14 ans, pour aider la famille et travailler. S'il reconnaît un certain rôle à l'école *"les études, c'est bien pour apprendre"*, il mentionne le manque d'attachement affectif qu'il éprouve pour cette école, le caractère conflictuel des relations avec les professeurs: *"je n'aimais pas l'école, je me disputais, je ne m'entendais pas bien avec les profs".*

À l'inverse, celui avec lequel il a le plus appris est proche affectivement (un parrain), la "relation d'apprentissage" marquée par l'autonomie (*"Il me laissait faire"*) est validée par des réalisations concrètes (*"je l'aidais", "j'apprenais beaucoup" "Il a fait tout*

*ici à la maison"*).

Après son arrivée en Belgique, Ignazio reste un an et trois mois en technique avant d'aller travailler avec son frère comme manoeuvre. Il rejette l'école pour son inutilité: *"L'école pour moi, ça ne vaut rien du tout. On apprend rien du tout. On monte un mur puis on le détruit".* Le lieu d'apprentissage privilégié - formation du FOREM - représente pour lui la possibilité d'obtenir plus d'explications, de comprendre davantage, d'être plus souvent en situation concrète de travail: *"J'ai appris comme plafonneur à l'ONEM... c'est différent, on explique plus".*

Franco et Ignazio mentionnent un sentiment d'obligation face au suivi de la formation. Cependant, pour eux, la formation suivie est proche du travail, travail valorisant, source d'apprentissage marquée par des relations de travail caractérisées par la bonne humeur. *"Je suis content de la formation, on travaille, on s'amuse, si je pouvais rester... C'était un bon groupe".* Plus explicitement encore, la formation est assimilée à un travail "idéal" par rapport aux premiers emplois jugés non seulement précaires

mais aussi "dégradants", "insalubres", ... Ceux-ci sont aussi quittés, sur un coup de tête, "un ras-le-bol" face à une situation que le jeune travailleur estime invivable, insupportable, face à un conflit de personne ou à des conditions de travail estimées impossibles à négocier. Les sentiments se révèlent essentiels.

*"Là il y avait deux équipes, l'une à l'intérieur, l'autre à l'extérieur. Quand on est gentil, on est à l'intérieur, le travail n'est pas dur. Si on se fait remarquer, on va à l'extérieur: la pluie, la neige, nettoyer avec de l'acide sans gant, sans rien. Les six premiers mois, j'étais à l'intérieur puis je suis passé à l'extérieur où les conditions de travail étaient très dures: pas de gant, pas de protection. Quand on menaçait d'aller au syndicat, on nous donnait de nouveaux imperméables... Alors je suis devenu une grande gueule, pas parce que j'étais fainéant mais c'était une sale boîte, on n'avait pas ce qu'on avait besoin..."* explique A.

Une autre fois, A. est engagé dans une entreprise pour nettoyer les fosses. *"Je préfère encore aller à la mine que là. C'était un travail dé-*



*gueulasse.. J'ai dû mettre les bottes des autres. C'est la première fois qu'on me faisait faire ça. J'ai dit qu'il ne fallait plus m'appeler. On m'avait fait un contrat de 15 jours, j'ai travaillé un jour puis j'ai été pointer".*

*Pour V. "le chef était débile. Il ne connaissait pas grand chose. Il ne m'aimait pas beaucoup, moi non plus. J'ai eu un accident à cause de lui, j'ai déligaturé un tas de barre. Elles me sont tombées sur la jambe. Je l'avais prévenu, il n'est même pas venu voir ce que j'avais. Il y avait deux femmes et deux hommes qui faisaient l'espion pour lui. Je n'aimais pas. J'ai terminé le contrat le 6 juillet. J'en avais marre".*

Par ailleurs, à la lecture des entretiens réalisés, on ne peut que souligner le peu de précision des quelques projets professionnels mentionnés par les jeunes chômeurs. Pour les jeunes, en fin de scolarité secondaire, si des professions sont évoquées, elles sont, par exemple, le résultat d'un souhait de stabilité ou d'acquisition d'un revenu, la possibilité d'avoir des contacts sociaux ou tout simplement le souci de réaliser ce qu'on aime mais la manière d'y accéder, les moyens à

mettre en oeuvre, les difficultés à vaincre (par exemple le chômage), le contenu du travail sont davantage mentionnés par les jeunes d'origine sociale favorisée.

#### EN GUISE DE CONCLUSION

L'école, reconnue par beaucoup comme passage obligé vers l'emploi reproduit les inégalités et marque les distinctions culturelles. De manière plus spécifique, elle manifeste des ruptures dans le mode de communication. Sa mission de socialisation est mise en question. Des critères de qualité sont revendiqués par une population de plus en plus exigeante d'une part, désabusée par un manque de reconnaissance et un avenir incertain d'autre part.

Les jeunes moins qualifiés, moins "favorisés" socio-culturellement, vivent davantage au présent. Ils estiment le travail essentiel et accordent une priorité aux réalisations concrètes. Les réactions qu'ils adoptent semblent moins résulter de choix et d'auto-analyse critique que de spontanéité. La prise de distance, le fait de "monter au balcon" pour reprendre l'expression d'Ury, apparaît d'autant

moins que l'issue du conflit joue le plus souvent en leur défaveur. Ce qui compte alors c'est de "sauver la face" vis-à-vis des copains ou des collègues ou alors de quitter la place face à une situation perçue comme injuste ou tout au moins intolérable.

Plusieurs traits organisationnels augmentent les inégalités et la difficulté de définir et d'élaborer des projets individuels. Citons, par exemple, l'opposition et la concurrence entre établissements et filières, la différenciation entre manuels et intellectuels, plus encore entre peu qualifiés et qualifiés, l'absence de prise en charge réelle par de nombreux établissements scolaires de l'insertion professionnelle de leurs élèves (J. ROBERT et C. STRAUVEN, 1990), le climat d'établissement difficile où les étudiants sont à la recherche d'un futur et les enseignants en quête de reconnaissance, l'incertitude et le manque d'informations quant à l'avenir, même proche. On peut enfin se demander si, dans le contexte actuel, où l'on privilégie l'excellence, l'efficacité, la définition d'objectifs, où l'on souligne l'importance de se projeter dans l'avenir, d'orienter ses actes et de gérer ses ressources en

fonction d'objectifs prédéfinis, une place suffisante est accordée à la sociabilité, à l'affectif, à l'assurance d'une ambiance positive dans la classe et sur le lieu de travail, à l'identification chez l'enseignant ou le responsable d'atelier, d'un projet plus large qu'un projet purement instrumental, à la création de lieux et de relations porteurs de sens, à la convivialité... Les sans emploi, à la recherche de points de repère, soulignent l'importance de faire preuve d'idéal, de philosophie de vie... Négliger ces éléments c'est probablement contribuer à la mise en échec du processus de socialisation qui conduit à l'insertion professionnelle. L'individualisation poussée à l'extrême a rompu les réseaux de solidarité. Ils se recréent aujourd'hui, par la force des choses, mais les écarts sont grands entre ceux qui envisagent un avenir et se donnent les moyens de le réaliser, ceux qui rêvent d'un avenir sans pouvoir commencer à le réaliser et ceux pour qui l'essentiel est de vivre le temps qui passe...

Les quelques pistes d'analyse lancées ici semblent nous amener à des conclusions bien pessimistes. Cependant, toute mesure susceptible de jeter

des ponts entre les différents acteurs de l'institution scolaire, toute tentative de concertation avec l'environnement de l'école ne peuvent que favoriser l'émergence d'une école dont le rôle sera celui d'aide, de conseil, de relais face aux multiples modes de diffusion du savoir. Aujourd'hui, c'est peut-être de rêves dont l'école a le plus besoin mais également d'outils en vue de les réaliser. Il s'agit aussi, dans un climat d'autonomie, de préserver la reconnaissance et l'identité sociale de chacun, de valoriser les possibilités d'échange et de communication, de donner du sens aux actions et interactions.

#### NOTES

(1) Cette distinction tertiaire/secondaire réalisée dans le cadre des formations professionnelles du FOREM reproduit les distinctions technique/professionnelle/générale de l'enseignement et la division ouvrier/employé du monde du travail. Les traitements statistiques opérés dans le cadre de l'étude à propos du chômage et de la formation professionnelle font apparaître des différences significatives (à propos des souhaits en matière d'insertion professionnelle, des loisirs, ...) entre stagiaires en formation du secteur d'activités tertiaires et stagiaires en formations du secteur d'activités secondaires. Ces différences ne sont guère aussi significati-

ves entre ceux qui suivent un stage d'orientation (de secteur d'activité tertiaire ou de secteur d'activité secondaire) et ceux qui sont inscrits en formation professionnelle proprement dite (les chômeurs inscrits en stage d'orientation présentent cependant un niveau de scolarité plus faible que ceux inscrits en formation professionnelle) (J. ROBERT, 1991a).

#### BIBLIOGRAPHIE

M. AUGE, *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Paris, La librairie du XXe siècle, Seuil, 1992.

G. BASTIN et A. ROOSEN, *L'école malade de l'échec*, Bruxelles, De Boeck, 1991.

B. BERNSTEIN, *Langage et classes sociales*, Paris, Éditions de Minuit, 1975.

P. BOURDIEU et J.-C. PASSERON, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit. Coll. Le sens commun, 1970.

P. BOURDIEU, *La distinction*, Paris, Éditions de Minuit. Coll. Le sens commun, 1979.

P. BOURDIEU, "La causalité du probable" in *Revue française de sociologie*, XV, 1974.

O. CLOUZOT et Annie BLOCH, *Apprendre autrement. Clés pour le développe-*

- ment personnel, Paris, Éditions d'Organisation 1984.
- E. DURKHEIM, *Education et sociologie*, Paris, Presses universitaires de France, 1968 (1<sup>e</sup> éd. 1922).
- Cl. DUBAR (Ed.), *L'autre jeunesse. Jeunes stagiaires sans diplôme*, Lille, Presses universitaires de Lille, Coll. Mutations/sociologie, 1987.
- M. DURU-BELLAT et A. HENRIOT-van ZANTEN, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 1992.
- G. FOUREZ, *Éduquer*, Bruxelles, De Boeck, 1990.
- A. GIDDENS, *La constitution de la société*, Paris, Presses universitaires de France, Coll. Sociologies, 1987 (Ed. Angl. 1984).
- E. GOFFMAN, *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi*, Paris, Éditions de Minuit, 1973.
- E. GOFFMAN, *Les rites d'interaction*, Paris, Éditions de Minuit, 1974.
- J. P. HIERNAUX, A. MOREAU, J. NIZET et A. FINN, *Une école pour nous? L'abandon de scolarité vu par les jeunes*, Bruxelles, Éditions Labor/Fernand Nathan. Coll. Technique et enseignement, 1982.
- J. P. HIERNAUX, *Violence et ennui*, Paris, Presses universitaires de France, 1985.
- M. HIRSHHORN, *Les enseignants de l'école pré-élémentaire à l'université: analyse sociologique de l'évolution d'une fonction*. Thèse pour le doctorat ès lettres et sciences humaines, Université de Paris Sorbonne, Paris IV, décembre 1989, à paraître aux PUF.
- Cl. JAVEAU, "Enseignement et technique" in *Réseaux*, n° 67-69, 1993, pp. 121-129.
- J. ROBERT, *Du mythe à la raison: le temps de la formation professionnelle*, Thèse pour le Doctorat en sciences sociales, Université libre de Bruxelles. Faculté des sciences sociales, politiques et économiques, juin 1991 a.
- J. ROBERT, "Projets d'emploi et lieux d'apprentissage en fin de scolarité secondaire" in *Recherche en Education. Théorie et pratique*, Bruxelles, n°4, mars-avril, 1991 b, pp.3-14.
- J. ROBERT et C. STRAUVEN, *Les stratégies des établissements d'enseignement en matière d'insertion sociale et professionnelle des jeunes*, Rapport pour le Ministère de l'éducation et de la recherche scientifique et la Direction générale de l'organisation des études, Université de Liège, 1990.
- A. SCHUTZ, *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1987.
- Centre de Sociologie générale - ULB, Service de Pédagogie expérimentale - Ulg, Service de Développement et d'Évaluation des Programmes de Formation - Ulg, Laboratoire de Pédagogie Expérimentale - UCL, Institut de Recherches Économiques et sociales - UCL, Institut d'Administration scolaire - Université de l'État de Mons, *Radioscopie de l'enseignement en communauté française de Belgique. Rapport Thématique*, mars 1992.
- A. VAN HAECHT, *L'école à l'épreuve de la sociologie*, Bruxelles, De Boeck, 1990.
- A. VAN HAECHT, "Le statut social de l'enseignant" in *Réseaux*, n° 67-69, 1993, pp. 49-63.