

Axe 1 « Trajectoires et certifications : sociologie des apprentissages »

L'axe de recherche intitulé « Trajectoires et certifications : sociologie des apprentissages » s'intéresse aux processus, aux mécanismes et aux dispositifs d'apprentissages au sein des structures (écoles, centres de formation, entreprises, etc.) qui les valident et les certifient et, plus largement, au sein des instances classiques de la socialisation (familles, quartiers, associations, entreprises, métiers, etc.) ; logiquement, l'axe inclut l'analyse des trajectoires que les étapes (les normes et les codes) de tout apprentissage imposent à l'individu et au groupe dont il fait partie (ou dont il est issu). Si l'on considère les trajectoires, par exemple, il est facile de voir qu'elles s'esquissent très tôt, dans le cadre de la famille et dans le groupe des pairs, dans la vie de chaque individu ; de même, elles prennent forme certes à l'école (dans une société où la scolarisation est obligatoire), mais, plus précisément encore, elles donnent son rythme au cursus des élèves.

Par rapport aux normes institutionnelles, le « destin social » de chaque jeune est singulier ; il se dessine de façon distinctive et sur un mode inégal ; le sociologue en effet observe la différenciation des parcours scolaires et la distribution de leurs formes singulières (il est question d'élèves « à l'heure », en échec, en réorientation, qui passe de l'enseignement « général » à l'enseignement « technique », du « technique » au « professionnel » ou à l'inverse, du « marché » de l'enseignement privé à celui de l'enseignement public, etc.). La description fine des trajectoires individuelles tente de saisir le « vécu » de ces « destins », étape après étape, épreuve après épreuve, sans jamais pour autant invalider les théories explicatives qui prennent en compte les capitaux hérités (économique, social, culturel et de classe...). Ces théories sont *a priori* moins enclines à considérer les phases successives de chaque parcours, aussi est-il nécessaire de les infléchir, pour appréhender les facteurs complexes et articulés qui déterminent les parcours ainsi que l'expérience subjective des individus concernés.

Tout apprentissage donne sa forme concrète à une trajectoire individuelle. Si les normes, les codes et les moyens mis en œuvres dans le cadre des apprentissages sont des données collectives, donc partagées dans une large mesure, des forces opposées, en revanche, les traversent (et peuvent en bouleverser le cours) ; les socialisations sont parfois nettement dissonantes entre elles : par exemple, les certifications de toutes origines, héritées du « réformisme » éducatif des sociétés contemporaines, sollicitent — pour les mobiliser — l'ensemble des familles issues tant des « classes populaires » que issues des « classes moyennes » en faveur de scolarités allongées (et valorisées de par leur allongement même). Les épreuves scolairement normées qu'elles comportent obligatoirement mettent souvent en péril l'insertion professionnelle attendue ou espérée justement par les groupes les plus socialement démunis (et qui en auraient le plus besoin).

Désormais, l'action publique intervient à tous les niveaux de la formation et de l'apprentissage : cartes de formation régionales, instauration du baccalauréat professionnel en trois ans, dispositifs d'orientation « active », et enfin réformes de l'enseignement supérieur qui vont dans le sens d'une « autonomie » des universités (loi de 2007). Si bien que la retouche du « paysage » des apprentissages et le remodelage des structures de formations qui les encadrent (et les rendent socialement possibles), placent donc les jeunes et leurs familles dans des contradictions dont ils ne connaissent pas toujours, loin

s'en faut, la genèse, ni ne détiennent le code d'usage c'est-à-dire à leur usage. Face à de telles situations, ils sortent rarement « par le haut ».

En aval de l'école (centres d'apprentissage, lycées professionnels, dispositifs d'insertion), les trajectoires, une fois insérées dans la vie de travail et dans l'emploi, changent de sens : elles tendent à se confondre avec les enjeux (plus larges) de mobilité et/ou de reconversion (professionnelle) : elles se structurent, s'infléchissent, se réorientent parfois, grâce aux apports des « acquis de l'expérience » et de ceux de la formation continue. Ce retour du « souci de formation » et du « besoin de certification », généré par la logique même du travail exercé, se traduit, depuis les lois de 1985 et de 2002, par l'octroi de « validations d'acquis » (VAP et VAE), toujours contrôlé cependant par l'école et l'université.

L'ensemble de ces considérations conduisent le GRESCO à proposer une approche de la « sociologie des apprentissages » (au sens large du mot apprentissage) selon deux programmes complémentaires de recherche pour le prochain quadriennal :

Programme 1 : Les trajectoires au risque des apprentissages

Programme 2 : Le diplôme au risque de la certification

Programme 1 : Les trajectoires au risque des apprentissages

En matière d'éducation, de formation, d'insertion et/ou de reconversion, seront étudiées la diversité des cheminements scolaires et la sinuosité de l'insertion professionnelle (avec de possibles retours en arrière en cas de chômage). Les contraintes liées aux incertitudes du marché du travail accroissent, en effet, les itinéraires réticulaires au détriment des cheminements tubulaires. De ce point de vue, les enquêtes de type « Génération » (construites par le CEREQ), pour aussi décapantes soient-elles, ne permettent ni de décrypter le sens des ruptures (scolaires ou professionnelles) ou des événements familiaux soudains (divorce, maladie, etc.), ni d'interpréter sociologiquement les bifurcations de trajectoire (« ruptures » de scolarité, « ruptures » familiales entraînant, par « effet domino », toutes les autres). En effet, aucune analyse de cette sorte n'est possible sans une interrogation préalable des parcours scolaires à visée professionnelle ; et aucune n'est pensable sans tenir compte aussi du « hors travail » (cadre du bénévolat, engagement associatif ou militant, rapports à la famille d'origine, etc.). C'est pourquoi le programme « trajectoires » peut se présenter sous trois aspects : 1/ Les ruptures de parcours, les décrochages scolaires, les « ruptures » de contrats d'apprentissage et la restructuration des conduites en situation d'échec ; 2/ L'insertion des jeunes démunis d'un capital social fort ; c'est par analogie avec ce niveau que sera étudié un tout autre niveau : celui de l'insertion professionnelle des docteurs hors des débouchés offerts traditionnellement dans le cadre académique. 3/ Les reconversions professionnelles : celles des enseignants en chefs d'établissement par exemple, celles des militants en diplômés ou en certifiés.

Tout apprentissage socialise des manières d'être, de faire et de connaître spécifiques selon leurs logiques sociales et cognitives. Cependant, le cadre scolaire et, généralement, toutes les structures de remédiation, mettent aussi en jeu des techniques spécifiques de travail intellectuel, par exemple dans la pratique de restitution des savoirs appris et dans la production des écrits demandés ; leur maîtrise est la condition même du

« succès » de l'élève. Or, l'apprentissage de ces techniques déborde le cadre scolaire : elles s'inculquent au quotidien dans la sphère familiale, parfois aussi dans le groupe de pairs et différemment selon le genre.

Enfin, apparentés à ceux de l'école traditionnelle, existent depuis peu des dispositifs d'apprentissage moins classiques, comme les « classes-relais », ainsi que les dispositifs d'insertion ou de prise en charge « éducative et judiciaire » des jeunes ; à cette catégorie appartient aussi l'apprentissage en entreprise, situé nettement hors de l'école, dans l'espace de production. Pour divers qu'ils soient cependant, ces dispositifs n'échappent jamais totalement au modèle du classement scolaire, comme la formation des apprentis l'illustre amplement ; même faibles, en effet, les capitaux scolaires acquis au cours de la formation en collège (performances, diplômes...) et de la socialisation de genre orientent largement — qu'on le veuille ou non — les poursuites de formation vers un niveau connexe ou un niveau supérieur. *A contrario*, les difficultés ou les ratés de l'apprentissage d'un jeune, ne sauraient s'expliquer par les seules structures qui administrativement le prennent en charge ; elles interrogent le sociologue sur les matrices disciplinaires, la structure des savoirs et des études, et enfin sur le rapport à « l'ordre » et au « désordre » en tension dans la structure scolaire.

Exemples d'enquêtes :

Parcours biographiques de jeunes de classes populaires ayant connu des processus de ruptures scolaires au collège

Cette recherche se propose de contribuer au suivi des parcours institutionnels et socioprofessionnels d'ex-collégiens en ruptures scolaires passés par le dispositif de rescolarisation des classes relais. Il s'agit, d'une part, d'en objectiver les étapes et les moments, par le repérage des affectations, des orientations et des places successivement occupées par les collégiens après leur sortie d'une classe relais. Il s'agit, d'autre part, de comprendre les logiques sociales et les principes d'engendrement de ces parcours, en s'attachant notamment à saisir les conditions sociales qui, soit contribuent à perpétuer l'engrenage socialement négatif amorcé au cours de la scolarité, soit, au contraire, autorisent la construction de contre handicaps. L'enquête cherche ainsi à voir comment se combinent des effets liés à la socialisation antérieure, constitutive des parcours de ruptures scolaires, des effets associés au passage par les classes relais, des effets enfin qui résultent des processus de socialisation ultérieurs, et qui confirment ou infléchissent la pente de la trajectoire.

Recherche Parcours

Le projet initial prévoyait une seconde phase de la recherche, plus quantitative, avec mise en place d'un questionnaire spécifique et traitement statistique de cette enquête. Il apparaît aujourd'hui nécessaire de réorienter l'action Parcours, pour tenir compte : 1/ de la complexité de l'analyse qualitative des parcours long d'insertion ou d'exclusion sociales de jeunes les moins dotés scolairement. Ce qui nécessite d'allonger et d'approfondir cette démarche ; 2/ de l'importance des travaux statistiques menés par le CEREQ et notamment des enquêtes « Générations » qui, grâce à des interrogations successives, permettent de disposer de bases de données riches sur des parcours d'une durée longue, jusqu'à dix ans.

Les objectifs de l'action parcours pour le prochain quadriennal devraient être redéfinis de la manière suivante : 1/ approfondir la connaissance fine et qualitative des parcours des jeunes les moins dotés scolairement, en définissant une démarche méthodologique commune mettant l'accent sur l'analyse compréhensive des parcours d'entrée dans la vie des jeunes les moins dotés scolairement, voire d'exclusion sociale de certains d'entre eux ; 2/ à partir des bases de données disponibles au CEREQ, réaliser des analyses statistiques secondaires des données longitudinales concernant ces jeunes ; 3/ articuler ainsi approches qualitatives et quantitatives.

Matrices disciplinaires, contrôle symbolique et régulation sociale dans le cadre des études universitaires

L'université constitue un lieu privilégié d'observation des « processus pédagogiques » qui, selon l'expression de Bernstein, consistent « à distribuer, à façonner, à positionner et à opposer [les différentes] formes de conscience » constitutives de la stratification sociale. En d'autres termes, l'Université, contribue à la production et/ou à la reproduction de la stratification sociale par le biais d'une distribution différenciée des modes de transmission et d'acquisition pédagogiques, c'est-à-dire des savoirs, des pratiques scolaires et sociales ou encore des modes de pensées (et des avenir possibles auxquels donnent accès ces derniers). Dans le but de saisir très concrètement ces processus socio-pédagogiques, nous mettons actuellement en place une enquête statistique longitudinale qui consistera à suivre la trajectoire, les (ré)orientations successives mais aussi et surtout l'évolution des pratiques, des aspirations et des représentations de quelques centaines d'étudiants sur trois ans. Ce suivi sera complété par des entretiens et par l'observation *in situ* de situations pédagogiques différenciées (au sein de différentes filières et de différentes disciplines universitaires).

Pour une sociologie des « configurations pédagogiques »

Depuis les années 1950, la sociologie de l'éducation s'est développée dans des directions très différentes tout en acquérant une place centrale au sein de la sociologie française. Récemment, les questions relatives aux contenus d'enseignement, aux apprentissages, aux programmes d'études, aux dispositifs pédagogiques concrets, aux modalités et aux enjeux de la transmission scolaire (de savoirs, de valeurs, de représentations...) semblent mobiliser un nombre grandissant de chercheurs. Que ces tentatives se placent sous la dénomination de « sociologie du *curriculum* » ou non, qu'elles se considèrent en rupture avec la sociologie « classique » ou au contraire comme son prolongement, elles partagent toutes le désir d'entrer très concrètement dans la « cuisine » des diverses configurations pédagogiques qui constituent et organisent notre système éducatif. Dans ce contexte, le GRESCO souhaite organiser des rencontres scientifiques régulières consacrées aux thématiques du *curriculum*, des matrices disciplinaires et des formes d'encadrement scolaire, dans le but de soutenir cette orientation scientifique et de tisser un réseau d'échanges, de réflexions et d'enquêtes entre différents chercheurs et différents laboratoires intéressés par ces questions.

Les inégalités socio-spatiales d'accès aux savoirs

[Chercheurs impliqués : Sylvain Aquatias, Choukri Ben Ayed, Romuald Bodin, Marlaine Cacouault-Bitaud, Etienne Douat, Henri Eckert, Jean-Paul Géhin, Marie-Hélène Jacques, Mathias Millet, Gilles Moreau, Frédéric Neyrat, Fanny Renard]

Programme 2 : Le diplôme au risque des certifications

La politique dite des « 80 % au bac » et de « démocratisation scolaire », conduit la France — comme d'autres pays européens — à vouloir (ou avoir) désormais « sa » jeunesse bachelière (ou au moins au niveau « bac »). Il en résulte un allongement du temps scolaire et, corrélativement, du temps de la jeunesse (et sans doute un renforcement apparent et une valorisation visible de ses modes et styles de vie). Or de la « scolarisation des apprentissages » en longue durée, est née une ambiguïté majeure : l'idée que l'absence de diplôme ou la possession de « petits diplômes » était un signe patent d'échec, voire même un symbole de disqualification sociale.

Le stigmate — devenu « problème social » — appelle une réaction de la part des pouvoirs publics, et peut même entraîner la mobilisation d'une opinion publique : une démarche de validation d'acquis de l'expérience (VAE, plus large que la VAP) naît alors d'une volonté de réhabilitation scolaire en se doublant presque toujours d'une intention de reconnaissance sociale. Depuis la loi de modernisation sociale de 2002, le diplôme est socialement compris comme un sous-ensemble de l'espace des certifications, dont font

également partie les CQP — « Certificats de qualification professionnelle » — attribués par branches professionnelles.

Longtemps, l'accès aux diplômes était globalement pensé comme un triptyque : formation / certification / insertion. L'insertion sur le marché du travail peut aujourd'hui être la base du diplôme, quand elle était hier la conséquence directe de celui-ci. Du coup, de valeur prédictive qu'il avait traditionnellement, le diplôme tient aussi sa valeur de l'enregistrement d'acquis professionnels « tout au long de la vie » et tire sa légitimité des diverses expériences collectives et socioprofessionnelles qui sont à son principe.

Cette évolution déborde le seul cadre scolaire : elle s'inscrit, en effet, dans un ensemble de débats sociétaux sur la valeur des diplômes soumise à des logiques contradictoires : déclassement, inflation, métamorphose, marginalisation. Avec ses contours, ses référentiels, ses groupes d'intérêt, ses publics « ciblés », ses enseignants « *ad hoc* », le diplôme s'inscrit désormais dans l'espace élargi des certifications. Aussi, au moment même de sanctionner un niveau de savoir et de pratique, il certifie d'une compétence (et d'un savoir faire) nécessaire mais désormais non suffisante en vue d'un emploi. En reprenant l'image d'Edmond Goblot, on pourrait dire que le diplôme est plus que jamais « barrière » et « niveau ».

Cependant les politiques de suppression (comme déjà annoncée du BEP) ou, à l'inverse, celles de création de diplômes, ne doivent en aucun cas occulter la question de leur obtention différenciée chez les élèves. Si les CPC — Commissions paritaires consultatives — au ministère de l'Education nationale contribuent à faire, à défaire et, parfois, à refaire les diplômes professionnels et techniques en vue de leur « ajustement » à la « société » et de leur conversion au « marché », leur obtention (c'est le cas, par exemple, du CAP) dépend toujours, pour le sociologue, de l'origine sociale et du sexe de l'élève, du parcours scolaire dans son ensemble qui y a conduit : par exemple, obtenir un CAP à partir d'une SEGPA a-t-il le même sens qu'à la suite d'une réorientation en provenance d'un lycée ou même de l'université ?

Exemples d'enquêtes :

Le CAP et les « petits diplômes professionnels »

2011 est l'année du centenaire du CAP. Ce dernier se ventile sous des modalités diverses : diplômes de l'industrie, CAP des métiers de l'esthétique, CAP des métiers de la petite enfance, etc.). Il fût longtemps un diplôme qui marquait l'identité ouvrière et sa qualification et est souvent aujourd'hui pensé comme un rebut. Ce « paradoxe du temps » pose plus largement la question de la désindustrialisation économique et la « désouvriérisation » des mentalités. Mais au-delà, faire la sociologie d'un diplôme, c'est tenter une triple approche. Un diplôme est d'abord le produit de politiques éducatives qu'il faut identifier. Par exemple, comment donner sens au renversement d'attitude des pouvoirs publics vis-à-vis du CAP entre sa condamnation des années 1980 et sa réhabilitation, relative, du début du XIX^e siècle ? Un diplôme doit également être pensé dans l'espace des diplômes et des certifications professionnelles. Ici, la comparaison avec le BEP, diplôme voisin aujourd'hui condamné, s'impose, mais également avec d'autres diplômes professionnels « de base » dans d'autres pays européens, comme le CFC en Suisse. Enfin, un diplôme désigne des populations, hommes ou femmes qui en sont titulaires ou qui le préparent.

Histoire du BTS : genèse d'un seuil scolaire

Le retour sur les usages des Sections de technicien supérieur depuis leurs débuts en 1952 a pour enjeu d'éclairer les places successives que cette forme de scolarisation a occupé au sein de l'espace du système scolaire. L'évolution de la composition scolaire et sociale de ses publics depuis la création de ces filières indique leur positionnement ambigu aux seuils à la fois des enseignements secondaire, professionnel et supérieur. En prenant appui sur l'exploitation des statistiques établies par le ministère de l'Education Nationale ainsi que sur le dépouillement d'archives locales et nationales (cartes des formations en Poitou-

Charentes, revues spécialisées, etc.), il s'agit de rendre compte de l'histoire du Brevet de Technicien Supérieur comme l'histoire d'une prise de position dans un système d'enseignement. On se donnera alors les moyens de comprendre comment, sur un plan historique, ces formations liminaires se sont imposées comme les poursuites d'études « naturelles » des bacheliers les moins assurés scolairement et socialement (bacheliers professionnels, bacheliers technologiques, bacheliers d'origine populaire).

Parcours d'engagement associatif, conditions de validation des expériences et éducation permanente

Cette recherche porte sur les processus de repérage, de valorisation et éventuellement de conversion en certification de l'expérience militante à la Ligue de l'Enseignement. Quelles sont les conditions de possibilités d'identification et de validation plus ou moins formelle des compétences, ressources, dispositions acquises à la faveur d'un engagement au sein de ce mouvement d'éducation populaire ? Dans quelle mesure ces dernières peuvent-elles être prises en compte dans les parcours d'insertion ou les processus d'orientation professionnelle, tels qu'ils peuvent être mis en œuvre dans une entreprise associative de l'économie sociale ? Quelle peut être, dans cette logique, l'effectivité de l'objectif de « promotion sociale » par l'éducation populaire, notamment pour les publics bénéficiant d'un faible capital scolaire ? Cette recherche comporte deux principaux volets : 1/ une enquête qualitative auprès d'une centaine de jeunes investis dans Ligue de l'enseignement (reconstitution des parcours d'engagement et/ou de formation, des processus d'apprentissage et d'intériorisation de compétences ou ressources — plus ou moins identifiées de manière réflexive — au cours de l'expérience associative) ; 2/ une enquête auprès d'une dizaine de recruteurs et formateurs de la Ligue (sur les processus de construction et de validation de l'expérience et des compétences des jeunes inscrits dans le mouvement, sur les catégories d'appréciation qu'ils mettent en œuvre dans leur démarche de recrutement, formation continue et validation des acquis de l'expérience, etc.)

[Chercheurs impliqués : Romuald Bodin, Philippe Brunel, Marlaine Cacouault-Bitaud, Etienne Douat, Henri Eckert, Jean Pierre Escriva, Jean Paul Géhin, Marie-Hélène Jacques, Marie-Hélène Lechien, Mathias Millet, Gilles Moreau, Frédéric Neyrat, Fanny Renard, Martine Roques]

[Doctorants rattachés à l'axe 1 : Christophe Angot, Michèle Beaubert, Benoît Coquart, You Djibrine, Assane Gueye, Mamadou Kané, Nicolas Lefol, Sophie Orange]