



La formation professionnelle en contexte de « scolarisation totale ». Désirs de réussite, normes scolaires et relations familiales

Stéphanie Garneau

Professeure agrégée
École de service social, U. d'Ottawa
sgarneau@uottawa.ca

Résumé

Réussir socialement lorsqu'on ne passe pas par les canaux institutionnalisés, formels et réguliers de l'éducation peut être synonyme de transgression des normes à l'heure où le savoir est hautement valorisé. La formation professionnelle, dans des sociétés où cette dernière consiste en une solution de repli quand les filières de formation plus prestigieuses s'avèrent inaccessibles, constitue dès lors un lieu d'observation privilégié des normes scolaires associées à une réussite sociale future. Cet article propose de montrer comment, du point de vue des jeunes, l'horizon d'une réussite sociale se traduit en normes scolaires immédiates instituées dans l'entourage. Il expose la manière dont ces normes s'impriment sur leur parcours et comment elles se répercutent sur leurs relations familiales pour moduler leurs modes d'entrée en formation professionnelle.

Mots-clés : formation professionnelle, normes scolaires, réussite sociale, relations familiales, Québec.

Vocational training in the context of "total scholarization". Desire to succeed, academic standards and family relationships**Abstract**

At a time when knowledge is highly valued, to succeed socially when one does not go through the institutionalized, formal and regular channels of education can be synonymous with a transgression of norms. Vocational training, in societies where it is a fallback solution when the most prestigious educational pathways are inaccessible, is thus a privileged site for the observation of academic standards associated with future social success. This article aims to show how, from the point of view of young people, the horizon of social success is translated into immediate academic norms instituted in their entourage. It explains how these standards are imprinted on their educational trajectories and how they affect their family relationships to modulate their modes of entry into vocational training.

Keywords: Vocational training, academic standards, social success, family relationships, Quebec.

Pour citer cet article : Garneau, S. (2017). La formation professionnelle en contexte de « scolarisation totale ». Désirs de réussite, normes scolaires et relations familiales. *Revue Jeunes et Société*, 2 (1), 59-80. <http://rjs.inrs.ca/index.php/rjs/article/view/88-49>

1. Introduction

« Réussir sa vie » lorsqu'on ne passe pas par les canaux institutionnalisés, formels et réguliers de l'éducation et lorsqu'on ne suit pas les étapes standardisées de l'institution scolaire, peut être synonyme de transgression des normes à l'heure où le savoir est hautement valorisé (Castells, 1998; Milot, 2003; Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), 2005; Cayouette-Remblière, 2014). Dès lors, la voie de la formation professionnelle (FP), dans des sociétés où cette dernière consiste en une solution de repli quand les filières de formation plus prestigieuses s'avèrent inaccessibles (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), 2007; Doray, 2010; Molgat, Deschenaux et LeBlanc, 2011; Palheta, 2012; Masdonati, Fournier et Pineault, 2015), constitue un lieu d'observation par excellence du poids des normes liées à la réussite scolaire ainsi que, *in fine*, à la réussite sociale.

C'est ce que montre une recherche réalisée dans un centre de formation professionnelle de la région de l'Outaouais au Québec. Alors que la réussite sociale n'était pas au cœur de la problématique – laquelle s'employait à scruter les diverses formes de soutien dont bénéficient les jeunes en amont et en aval de leur entrée dans un programme de formation professionnelle¹ –, la focale microsociologique et la perspective qualitative empruntées ont révélé, de manière d'autant plus flagrante qu'elle était inattendue, la prégnance des normes de la réussite scolaire et sociale dans le parcours de ces jeunes. Plus exactement, nos analyses ont permis d'éclairer une dimension souvent négligée des travaux sur la formation professionnelle, soit celle du rôle interactif que jouent les relations développées dans l'enceinte scolaire et dans l'espace familial comme « lieux-vecteurs » de traduction et de transmission des normes liées à la réussite scolaire et sociale – les deux formes de réussite étant souvent confondues par les élèves et leur famille, comme nous le verrons. Nous présenterons d'abord la perspective théorique que nous avons adoptée, celle de la « réussite en train de se faire ». Nous exposerons ensuite quelques informations sur la démarche d'enquête, que nous éclairerons de données de contexte, sachant que la majorité des enquêtés est issue des classes populaires et des fractions inférieures de la classe moyenne. Nous serons alors mieux à même d'exprimer en quoi les aspirations à la réussite sociale, telles que traduites aux jeunes dans leurs relations nouées à l'école et dans la famille, participent à la manière dont ils deviennent élèves en formation professionnelle.

2. « Petite » réussite sociale « en train de se faire »

Ce qui est entendu par réussite sociale est labile et l'on pourrait penser, avec Bourdieu (1974, 1994), que son sens est tributaire de la position occupée dans la structure sociale. C'est en suivant ce raisonnement qu'on affirmerait, par exemple, que les enfants des classes populaires et leur famille autolimiteraient leurs ambitions, fermant les yeux aux filières d'études les plus prometteuses pour s'orienter vers les filières techniques et professionnalisantes. Or, l'organisation des pratiques en fonction de buts adaptés à nos ressources et dispositions n'est pas aussi systématique que ce que la théorie de l'habitus

¹ Les résultats d'analyse présentés ici sont issus du projet de recherche « Parcours de vie et formes de soutien chez les jeunes inscrits en formation professionnelle au secondaire dans cinq régions en Ontario et au Québec » financé par le *Conseil de recherche en sciences humaines du Canada* (CRSH 2011-2014). La recherche a réuni les chercheurs Marc Molgat, à la tête du projet, ainsi que Frédéric Deschenaux, Patrice LeBlanc, Louis Cournoyer et Stéphanie Garneau.

veut bien le laisser penser (Lahire, 1995; Kaufmann, 2001). Une telle vision omet entre autres de tenir compte du contexte de « scolarisation totale » actuel (Cayouette-Remblière, 2014), c'est-à-dire le fait qu'avec la massification scolaire expérimentée dans les sociétés occidentales – et même au-delà – depuis les années 1960, on assiste à l'inflation de l'appétit scolaire des classes populaires, sensibles elles aussi aux conséquences aggravantes de l'échec scolaire ou d'une sortie précoce des études.

Si l'impératif scolaire comme condition de réussite sociale est devenu un allant-de-soi, du moins chez nos enquêtés et leur famille comme nous le constaterons, tous n'y sont pas exposés de la même façon. Non seulement le capital culturel hérité au sein de la famille peut-il varier considérablement d'une famille à l'autre, mais les conditions de sa transmission aussi, y compris parmi des populations que les conditions sociales et matérielles de vie rapprochent sociologiquement (Lahire, 1995). Aussi convient-il d'analyser à la fois les composantes de l'héritage familial qu'est susceptible de recevoir un élève *et* les conditions dans lesquelles s'exerce sa transmission, qui peut varier en rentabilité en dépit du patrimoine à disposition (Henri-Panabière, 2010). Dans cette optique, les buts poursuivis, les normes liées à la réussite sociale, les schèmes d'évaluation de la situation, bien qu'ils aient toujours une part collective et qu'ils renvoient à des cadres communs régulateurs de l'action – fussent-ils liés à un habitus de classe – ne se réduisent pas à des « principes transcendants, exogènes aux acteurs » (Reynaud et Richebé, 2007; Verhoeven, 2012). La question des schèmes d'interprétation des normes et des barèmes de réussite, de leurs conditions et modalités d'« émission » et de « réception », et du travail accompli par les acteurs afin de se les approprier, les détourner, opérer des arbitrages, demeure donc ouverte et nécessite d'être confrontée à l'empirie.

Les études qui s'intéressent à la réussite sociale s'attardent généralement à ses déterminants (Terrail, 1984; Santelli, 2001) ou alors aux coûts d'une forte mobilité sociale ascendante une fois celle-là avérée (Bourdieu, 1989; Lahire, 1998, 2004). À l'exception du travail récent de Pasquali (2014) auprès d'élèves issus des zones d'éducation prioritaire inscrits dans une classe préparatoire, peu de recherches ont pris acte des invitations faites dès les années 1970 par Strauss (1971) et Bertaux (1969, 1974) à nous pencher davantage sur les mobilités sociales de petite amplitude, et surtout sur les désirs subjectifs et les stratégies de réussite « en train de se faire ». Par conséquent, rares sont les travaux qui se sont attardés aux tentatives de réussite sociale des populations situées au bas de l'échelle *pendant* leur actualisation et avant même de savoir à quel résultat elles pourront aboutir dans les faits. C'est particulièrement vrai pour les enquêtes réalisées auprès des élèves en formation professionnelle au Québec, lesquelles s'attardent tantôt à l'importance du réseau relationnel pour l'achèvement de la formation (Cournoyer, 2011), tantôt aux difficultés sociales rencontrées par ce public au cours de leur parcours antérieur (Rousseau, Tétreault, Bergeron et Carignan, 2007), tantôt aux préjugés négatifs entourant cette filière de formation (Deschenaux, 2009; Molgat *et al.*, 2011). Si certaines enquêtes s'intéressent aux motivations des élèves (Trottier, 2006; Savoie-Zajc, Dolbec, Desjardins et Zniber, 2007; Rousseau, Théberge, Bergevin, Tétreault, Samson, Dumont et Myre-Bisaillon, 2010; Masdonati *et al.*, 2015) ainsi qu'aux facteurs ayant concouru à leurs processus décisionnels (Cournoyer, Fortier et Deschenaux, 2016), peu d'entre elles placent au cœur de la problématique les désirs

de réussite sociale. Pourtant, ces catégories de population sont elles aussi mues par des aspirations à réussir socialement.

Aussi, nos analyses veulent documenter ces petites réussites en train de se faire chez les jeunes en amont et au moment de leur engagement dans un programme de formation professionnelle. Dès lors qu'on ne s'intéresse pas aux grandes mobilités ascendantes permettant l'atteinte des professions et statuts sociaux les plus prestigieux, lesquelles sont généralement au principe des études sociologiques sur la réussite sociale, il convient de s'offrir des balises afin d'identifier ces « petites » réussites en cours de construction. Par réussite sociale, nous entendons donc ici l'issue heureuse d'un parcours au cours duquel l'individu cherche à trouver une place reconnue dans la société. La réussite est ainsi le fruit d'un processus dont les moyens et la finalité sont valorisés et reconnus socialement. Dans notre cas, la focale sera portée sur le processus en cours, c'est-à-dire sur les actions posées dans l'espoir de réussir, sans préjuger de l'issue finale. Changer d'échelle d'observation pour s'intéresser, non pas aux grandes réussites accomplies, mais bien aux petites réussites en train de s'opérer, nécessite par conséquent de considérer les jeunes et leur famille, en dépit des fortes contraintes qui pèsent sur eux, comme des acteurs sociaux capables d'interprétation et d'action. Plus encore, cela requiert qu'ils soient appréhendés comme des acteurs enserrés dans un réseau de relations d'interdépendance par lesquelles circulent les barèmes contemporains de la réussite sociale, et qui forment donc autant de ressources que de contraintes potentielles (Lahire, 1995; Garneau, Bouchard et Pilote, 2013). Les jeunes sont en effet amenés à composer avec des idéaux de réussite qui circulent certes dans la société dans laquelle ils évoluent, mais qui sont surtout médiatisés par les membres de leur entourage immédiat. En d'autres termes, les critères de réussite ne cheminent pas de façon désincarnée et indépendante de toute relation sociale et situation d'interaction. C'est d'autant plus vrai que les enquêtés ont tous été, voire sont encore, dans un rapport de dépendance financière à l'égard de leurs parents et que l'école induit des rapports d'obéissance – de domination –, tant entre enseignants et enseignés qu'entre détenteurs et non-détenteurs de titres valorisés (Palheta, 2012).

La méthode de l'entretien semi-directif que nous avons prônée, parce qu'elle permet de prendre les actes décisionnels et les négociations qui les sous-tendent comme unités d'observation (Garneau, 2015), cela dans la durée, correspond donc tout à fait à ces postulats d'agentivité et d'interdépendance relationnelle. Scruter la manière dont le jeune perçoit, comprend, négocie et (re)formule les normes et les attentes sociales véhiculées et traduites dans son entourage le plus immédiat permet d'accéder à la manière dont il conçoit la réussite sociale au regard des contraintes qui pèsent sur lui, à la manière dont il a construit son parcours éducatif jusqu'à la formation professionnelle, ainsi qu'au sens qu'il attribue à cette formation. Pour une meilleure compréhension des schèmes d'interprétation et d'action qui ont conduit les jeunes jusqu'en formation professionnelle, prêtons d'abord une attention à la démarche de recherche et à la population étudiée, ainsi qu'au contexte social et économique dans lequel ils évoluent.

3. La démarche de recherche : des élèves fragilisés face à l'impératif scolaire

Le projet de recherche sur lequel prend appui cet article a été réalisé auprès de 93 élèves inscrits en formation professionnelle dans cinq régions du Québec (Montréal, Bas-Saint-

Laurent, Abitibi-Témiscamingue, Outaouais) et de l'Ontario (Prescott-Russell). Les entretiens, d'une durée moyenne d'une heure et demi, ont tous été enregistrés et retranscrits. Ils abordaient les dimensions scolaires, professionnelles, relationnelles et résidentielles du parcours de l'élève, en plus de s'attacher à identifier les différentes formes de soutien dont il a bénéficié tout au long de son cheminement jusqu'en FP et ses perspectives d'avenir. Pour participer, les jeunes devaient être âgés de 18 à 34 ans et être en formation professionnelle depuis au moins trois mois. Les analyses présentées ici prennent leur source dans un segment seulement de cette enquête originelle, soit les entretiens réalisés avec les 19 élèves du centre de l'Outaouais, 10 femmes et 9 hommes âgés entre 18 et 33 ans (majoritairement de 18 à 20 ans). Ce choix s'explique par les particularités socioéconomiques de cette région, comme nous le verrons à l'instant, et le souci de mieux ancrer les parcours dans leur contexte immédiat. Les élèves ont été invités à participer à la recherche lors de visites répétées des chercheurs dans les classes et durant les pauses au cours des années 2012 et 2013; ils n'ont été interviewés qu'une seule fois.

Il faut savoir que l'Outaouais est l'une des régions où le taux de décrochage scolaire est parmi les plus élevés au Québec et où la question de la persévérance scolaire constitue un problème public depuis plusieurs années (Savoie-Zajc et Lanaris, 2005). Son taux de décrochage était en effet de 34,2 % contre 25,3 % pour l'ensemble du Québec en 2006-2007, ce qui rangeait la région en 14^e position sur 17 quant à son taux de diplomation du secondaire (Bensouda et Doucet, 2011, p. 39). En 2013-2014, son taux de décrochage moyen était passé à 21,1 % mais restait supérieur à celui de l'ensemble du Québec (14,1 %)². Aussi, selon des données obtenues par Radio-Canada en 2016, l'Outaouais se trouvait toujours en queue de peloton en matière de diplomation, soit en 13^e position sur les 17 régions³. Et de fait, sans que cela n'ait été recherché, 10 des 19 élèves rencontrés sont entrés en formation professionnelle après un épisode plus ou moins long de rupture scolaire contre neuf qui l'ont fait sans interruption. Parmi ces derniers, toutefois, la moitié est entrée en formation professionnelle pendant ses études secondaires, le système d'éducation québécois permettant aux élèves en situation de fragilité scolaire de compléter les compétences scolaires de base tout en acquérant des compétences spécialisées dans un secteur professionnel donné⁴. Il faut savoir, en effet, qu'un élève peut accéder à l'enseignement professionnel dès la 3^e année du secondaire, de manière consécutive ou parallèle à la formation générale (voir Figure 1), tout comme il peut y venir plus tard, en tant qu'adulte. S'il prend la voie de l'enseignement professionnel, il pourra obtenir une attestation d'études professionnelles (AEP), un

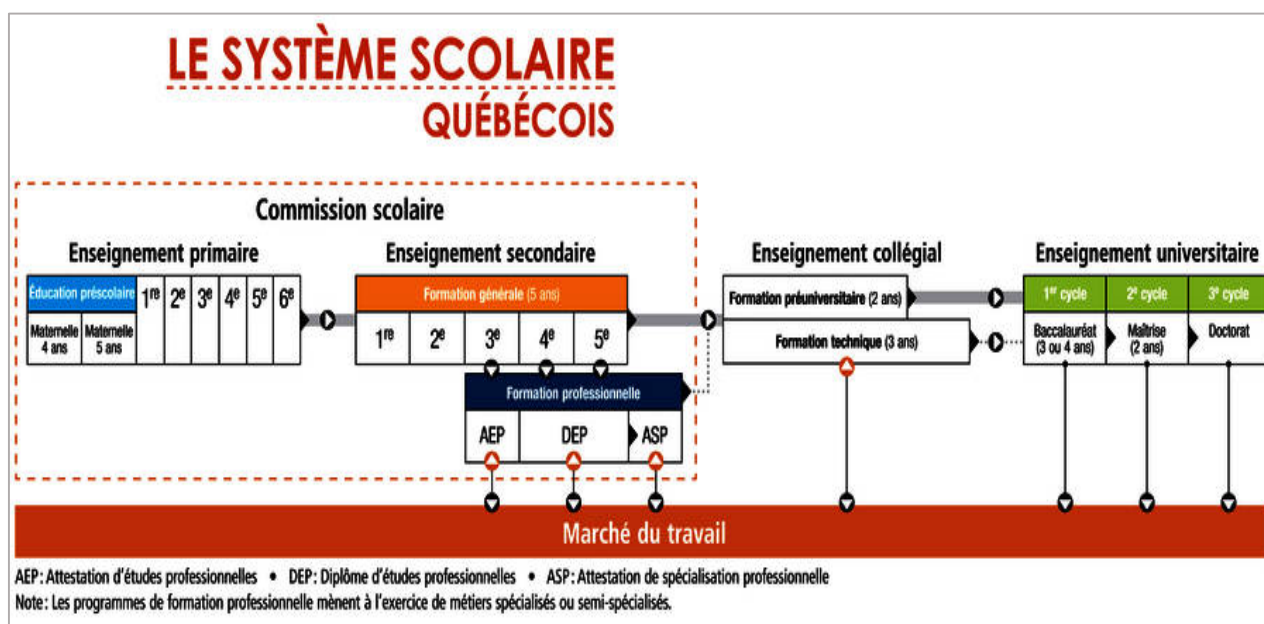
² Taux régional obtenu en calculant la moyenne des taux de décrochage des quatre commissions scolaires (CS) de la région : CS des Draveurs (18,1 %), CS des Portages-de-l'Outaouais (19,3 %), CS au Cœur-des-Vallées (16,1 %) et CS des Hauts-Bois-de-l'Outaouais (30,8 %) (Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur du Québec, 2015). Les taux de décrochage scolaire doivent cependant être maniés avec prudence puisque, comme on le voit, ils varient grandement d'une commission scolaire à une autre au sein d'une même région.

³ Voir Radio-Canada (15 février 2016).

⁴ Rappelons ici que depuis deux décennies, l'enseignement professionnel fait l'objet de campagnes de valorisation de la part de l'État québécois, notamment par l'octroi de prêts et bourses destinés à sa fréquentation. Pour les pouvoirs publics, il constitue à la fois une solution pour contrer le décrochage scolaire et une manière de combler la pénurie de main-d'œuvre dans certains secteurs (Doray, 2010; Molgat *et al.*, 2011). Malgré ces efforts, ce secteur de formation continue d'être associé à une voie de relégation scolaire pour élèves en difficulté (MELS, 2007; Saisset, 2007; Réseau réussite Montréal, 2010; Taylor, 2006).

diplôme d'études professionnelles (DEP) et/ou une attestation de spécialisation professionnelle (ASP), selon la formation suivie. Le diplôme d'études secondaires (DES), quant à lui, est généralement délivré au terme de la 5^e année du secondaire général, sous condition d'avoir complété un certain nombre d'unités en 4^e et 5^e secondaires et d'avoir réussi des matières spécifiques (français, anglais, mathématiques, sciences, histoire, art, éthique ou éducation physique). Les élèves inscrits ou diplômés en formation professionnelle n'ont donc pas tous un DES, selon qu'ils ont réussi ou non les unités et matières exigées pour ce dernier, concomitamment ou précédemment à leur entrée dans l'enseignement professionnel.

Figure 1 : Le système scolaire québécois



Source : Québec métiers d'avenir (s.d.)

La région a également ceci de particulier qu'elle se situe en bordure de la province de l'Ontario, et plus exactement de la capitale nationale, Ottawa, où siège l'administration fédérale. Ottawa connaît un dynamisme économique qui draine une part importante des emplois de la région, à des salaires avantageux. Cette configuration géographique et économique singulière a deux principales conséquences sociodémographiques. D'une part, la région de l'Outaouais est marquée par une forte disparité socioéconomique. Alors que les deux municipalités urbaines et périurbaines limitrophes à Ottawa – Les-Collines-de-l'Outaouais et Gatineau – voient leur économie s'inscrire majoritairement dans le secteur des services et font partie des territoires les plus favorisés du Québec, ses trois municipalités à dominante rurale et marquées par le secteur secondaire et primaire – Pontiac, La-Vallée-de-la-Gatineau et Papineau – se classent quant à elles parmi les derniers. Cette disparité se traduit notamment dans les niveaux de diplomation : si la proportion des personnes de 15 ans et plus qui sont sans diplôme est d'environ 24 % pour les deux municipalités les plus favorisées, elle grimpe à près de 40 % pour les trois autres (Bensouda et Doucet, 2011, p. 40). Or, la moitié des enquêtés provient de ces municipalités les plus défavorisées.

Si l'on tient compte du diplôme le plus élevé obtenu par les parents de nos enquêtés, on note que trois jeunes ont leurs parents qui n'ont pas terminé leur primaire ou leur secondaire, cinq qui ont obtenu au mieux un diplôme d'études secondaires, quatre qui sont titulaires d'un diplôme de formation professionnelle, cinq qui détiennent un diplôme de cégep⁵ et deux, un diplôme universitaire. Quand on regarde ensuite la catégorie socioprofessionnelle des parents, huit jeunes sont fils ou filles d'ouvriers, quatre d'employés, six de professions intermédiaires et un de cadre supérieur. Ce tour d'horizon serait incomplet si n'était enfin précisé que plusieurs des familles dont sont originaires les jeunes enquêtés ont été ou sont encore engluées dans des problèmes sociaux tels que l'addiction des parents aux drogues et à l'alcool, l'expérience de la violence en contexte familial, un divorce suivi de la disparition plus ou moins longue de l'un des parents (généralement du père), la fréquentation de conjoints multiples dans les familles monoparentales, ainsi que des déménagements fréquents dus à cette instabilité familiale ou à la précarité de l'emploi.

En somme, lorsqu'on restitue des « configurations de positions sociales » à partir du niveau de formation des parents, de la catégorie socio-professionnelle des parents, du lieu de résidence et de la situation familiale, on constate que la moitié des enquêtés sont des classes populaires tandis que l'autre moitié se situe dans les fractions inférieures de la classe moyenne, exposées à la précarité par des situations familiales fragilisées⁶. Faits remarquables, près de la moitié (9) des jeunes disent avoir subi des actes continus d'intimidation pendant leur scolarité, parfois dès le primaire. Onze ont eu pendant leur enfance ou leur adolescence un diagnostic de troubles d'apprentissage ou de santé mentale. Certains ont eu des comportements suicidaires ou d'automutilation et quelques-uns ont eu des démêlés avec la justice, dont un avec la justice criminelle. Aussi, bien que tous les enquêtés ne soient pas soumis aux mêmes inégalités matérielles d'existence et qu'ils possèdent de ce fait un « patrimoine dispositionnel familial » (Henri-Panabière, 2010, p. 465) différencié, ils se sont tous retrouvés, à un moment ou à un autre de leur parcours, affaiblis face à l'impératif scolaire – sinon en vertu d'un capital global réduit au départ (classes populaires), du moins en raison d'une transmission culturelle parasitée par des difficultés familiales (classes moyennes). Incidemment, aucune des familles n'est issue de l'immigration.

L'analyse des entretiens s'est faite par codage (de manière à faire ressortir les éléments transversaux), mais aussi « entretien par entretien » (Blanchet et Gotman, 2007), de sorte que la cohérence des parcours ne soit pas perdue de vue. Qu'est-ce que réussir socialement pour ces jeunes ? Comment s'approprient-ils les normes et attentes à cet égard et quel rôle jouent-elles dans la modulation de leur parcours ? Nous verrons d'abord que pour les élèves rencontrés, la réussite scolaire est conditionnelle à la

⁵ Au Québec, le niveau collégial renvoie au Collège d'enseignement général et professionnel (CEGEP). Il suit l'enseignement secondaire sous la forme d'une formation technique de trois ans menant au marché du travail ou d'une formation générale de deux ans préalable à l'entrée à l'Université.

⁶ Nous nous inscrivons dans la continuité des travaux qui, à rebours d'une conception marxiste et homogénéisante des classes sociales, déclinent les classes populaires (Terrail, 1990; Schwartz, 1990; Weber, 1991; Devleeshouwer, 2017) ou moyennes (Van Zanten, 2009) au pluriel. Cette approche permet d'éclairer des investissements scolaires différenciés entre des familles aux conditions matérielles de vie semblables, en même temps qu'elle permet de saisir certains rapprochements entre des familles dont les conditions d'existence sont objectivement inégales. Pour un exemple de construction de ces configurations de positions sociales, voir Cayouette-Remblière (2014).

réussite sociale et se décline, en amont de leur entrée en formation professionnelle, en trois « évidences normatives » (Verhoeven, 2012, p. 106) véhiculées par les acteurs scolaires et les membres de leur famille. Nous comprendrons ensuite que ces évidences normatives deviennent, dès les premières difficultés, des sources de tension centrale entre les jeunes et leurs parents, tensions qui viennent exemplifier leur marginalisation scolaire. Nous observerons enfin comment ce travail de production normative concoure en retour à diverses formes d'entrée en formation professionnelle et à des usages contrastés, de la part des jeunes, de l'enseignement professionnel comme stratégie de réussite sociale future.

4. Point de réussite sociale en dehors d'une réussite scolaire normée

Tous les élèves rencontrés adhèrent, quoique parfois sous haute contrainte, à l'idée que pour réussir socialement, il faille d'abord réussir à l'école⁷. Mais qu'est-ce que réussir socialement, selon eux ? La réussite sociale équivaut d'abord et avant tout à se sortir de la « pauvreté » et de la « misère » (Éric, 33 ans), à se libérer de l'asservissement économique : « Ma mère, surtout pour elle, c'est plus important. Vu que elle, elle a pas réussi, elle veut que moi je réussisse. Elle me pousse beaucoup dans le dos parce qu'elle se dit qu'elle veut que j'aie un meilleur salaire que qu'est-ce qu'elle a » (Julie, 18 ans)⁸. Cet affranchissement économique ne sera toutefois atteint, surtout pour ceux qui ont déjà expérimenté le marché du travail pendant ou après leur scolarisation, que s'ils parviennent un jour à obtenir un poste permanent (à durée indéterminée) avec horaires réguliers et sécurité d'emploi. Ce n'est qu'à la condition d'avoir atteint une telle position sur le marché du travail qu'ils auront le sentiment d'avoir trouvé une place convenable dans la société. Et pour tous les enquêtés, surtout de ce qu'ils comprennent des attentes de l'institution scolaire et de leur famille, une telle réussite sociale est entièrement dépendante de leur réussite scolaire. En ce sens, l'école ne semble plus tant remplir une « fonction de socialisation » qu'accomplir une « fonction de distribution » (Dubet, 1991), c'est-à-dire de placement futur des individus dans le système stratifié de production économique selon le type et la valeur des compétences acquises (Maroy, 2008). Mais la réussite scolaire est elle-même fortement normée, comme l'ont éprouvé et l'éprouvent encore nombre d'entre eux qui ont été contraints d'emprunter des voies marginalisées. En effet, si l'on assiste, au Québec et plus largement en Amérique du Nord, à une « déstandardisation des parcours éducatifs » et à la « dominance des parcours atypiques » (Bergier et Bourdon, 2009, p. 12), il y a tout lieu de constater que la déstandardisation et les parcours atypiques sont loin d'être la norme aux niveaux primaire et secondaire. Concrètement, les jeunes élèves comprennent que pour réussir à l'école et donc réussir plus tard « leur vie », il leur faut inconditionnellement ne pas sortir du cheminement régulier, obtenir leur diplôme d'études secondaires (DES) et poursuivre leur scolarité sans interruption.

⁷ Cela peut paraître aller de soi dans une société qui met tant d'emphasis sur le savoir, tel que mentionné en introduction, mais l'hypothèse d'une résistance aux valeurs véhiculées par l'institution scolaire, observée ailleurs parmi les classes populaires, notamment masculines (Willis, 2011), était plausible.

⁸ Les extraits ont été retranscrits tels que formulés en entretien.

4.1 Se maintenir « dans le régulier »

S'inscrire dans le parcours régulier est à un tel point la norme qu'aller à l'école signifie être scolarisé dans le cheminement régulier. Pour les élèves en situation d'échec, toutefois, la menace ou le fait d'être dirigés vers la sortie du régulier pour intégrer le cheminement particulier⁹ est une véritable hantise, vécue comme l'une des sources de honte et de mépris les plus brutales que l'école puisse produire : « on était comme un peu des exclus » (Gaston, 25 ans).

Le récit de Julien, 19 ans, est éloquent à cet effet. Alors que « ça allait pas pire dans les premières années », la situation commence à se corser en cinquième année du primaire, lorsqu'il dit avoir commencé à être harcelé par son enseignante et la directrice de l'école, convaincues qu'il avait un trouble d'hyperactivité¹⁰ :

Pis au primaire, la directrice aussi, là, la directrice pis les profs, ils aimaient ben nous dire que si on ne faisait pas bien, on allait à cette école qui est [nom de l'école avec programmes pour élèves en difficulté], pis que si on allait à cette école-là, on n'aurait pas, on n'aurait pas, on pourrait pas avoir de job, on pourrait pas aller faire des cours à l'université ou des choses comme ça. Fait que ça, pis la directrice aussi dans le fond, la directrice pis ma prof de cinquième, sixième année, c'étaient les deux pires, ils disaient que je ne ferai rien de bon dans ma vie, que en gros je n'étais pas bon à l'école.

Devant la stigmatisation dont il fait l'objet à l'école, Julien perd l'envie de s'instruire, il fait semblant d'être malade et rate des examens, si bien que ses performances scolaires vont de mal en pis. Lorsqu'il apprend qu'il sera dirigé vers la fameuse école secondaire spécialisée pour élèves en difficulté, il se sent condamné et son univers s'effondre : « c'était rendu... tout le monde, si quelqu'un savait que c'est là que tu allais l'année prochaine, tu te faisais écœurer, le monde riait, tu sais, fait que le jour où j'ai su que j'allais là, j'en ai pleuré, je voulais plus, j'avais pu aller, j'avais pu aller à l'école ».

On voit combien l'amalgame entre réussite sociale et réussite scolaire est nourri et véhiculé tant par le personnel de l'école que par le groupe des pairs et à quel point sont ridiculisés, voire méprisés ceux que l'institution sort du cheminement régulier. Une telle sortie apparaît alors comme une voie sans issue, une condamnation à ne « rien faire de bon dans la vie ».

4.2 « Avoir son secondaire »

Parmi les formes que peut prendre la norme de la réussite scolaire conditionnelle à toute réussite sociale, celle qui est sans doute la plus unanime est « avoir son secondaire » (lire : son DES). Tous les élèves rencontrés rapportent qu'il s'agit de la limite minimale imposée par leurs parents. C'est ce que nous dit Martin, 21 ans, qui s'est vu diagnostiquer un trouble de déficit de l'attention à l'âge de 16 ans : « [Ma mère] me

⁹ Le cheminement particulier est destiné aux élèves en situation de handicap ou qui rencontrent des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation. Il s'agit d'une voie parallèle ayant pour finalité d'aider les élèves à rattraper leur retard scolaire.

¹⁰ Les médecins lui avaient diagnostiqué un trouble du déficit de l'attention sans hyperactivité mais il dit que la direction de l'école l'a quand même forcé à soigner médicalement « son hyperactivité » sous peine de ne pouvoir continuer d'aller à l'école.

verrait pas... elle sait que j'ai tout le temps eu de la misère à l'école. Mais elle aurait voulu au moins que j'aie au cégep, là. Mais comme je te disais, elle m'a dit que, elle veut au moins que je finisse mon diplôme d'études secondaires. Ça, elle dit que c't'important ».

D'ailleurs, très peu de jeunes n'adhèrent pas à cette vision du diplôme d'études secondaires comme gage possible d'une réussite sociale future. Lorsqu'on les interroge sur le niveau de scolarité atteint par leurs parents, il s'agit en premier lieu de ce à quoi ils réfèrent : « ma mère a son secondaire 5 »; « mon père n'a pas son secondaire 5 ». Karl, 18 ans, renvoie aussi à la prégnance de cet horizon de diplomation lorsqu'il insiste sur ses efforts à continuer d'étudier malgré ses difficultés. Intimidé depuis l'école primaire, exposé à la drogue une fois au secondaire, il commence tranquillement à fumer des joints. À partir de secondaire 3, il dit progressivement « mal tourner » : il fume de plus en plus, il sèche souvent les cours... Au prix de menaces et de pressions de ses parents, il parvient tout de même à terminer son secondaire 3 : « je me suis tassé le plus possible pour avoir mon DES, mais je voyais que ça ne marchait pas ». Il intégrera aussitôt l'enseignement professionnel, une voie qui lui permettra de compléter en parallèle les cours exigés pour l'obtention du diplôme d'enseignement secondaire.

Certains jeunes, toutefois, se sentent contraints d'adhérer à la norme « du secondaire 5 » et accompagnent leur discours de certaines réflexions critiques sur l'institution scolaire. Luc, 24 ans, regrette que l'école se focalise sur des apprentissages qui, selon lui, ne préparent pas forcément à la vie :

Le système scolaire ici, je trouve qu'il est pas fait pour développer la personne, mais pour développer des réponses d'examen. [...]. Il y a pas vraiment de côté « apprendre qui je suis », surtout pendant les années les plus importantes du développement de la personne. [...]. À 16 ans, on me demande ce que je veux faire pour le restant de mes jours. Désolé, je sais même pas ce que je veux faire demain matin.

Karine et Juliette, quant à elles, s'interrogent sur la nécessité de devoir impérativement réussir les « cours de base » (français, mathématiques, anglais, sciences) quand certaines personnes sont plus aptes à des « métiers manuels » et pourraient être formées plus tôt « dans ce qu'elles veulent ». Il s'agit là cependant de quelques rares objections au « tout secondaire 5 ». Qu'ils l'acceptent d'ailleurs ou qu'ils la regrettent, nous observerons que la norme qui consiste à obtenir *a minima* son diplôme d'études secondaires se transforme vite, pour plusieurs d'entre eux dont les dispositions sociales souhaitables par l'institution scolaire sont indisponibles dans leur environnement familial, comme une injonction désincarnée, un impératif qui perdra peu à peu de son sens pour les enfermer pendant un temps dans un rapport de souffrance à l'apprentissage.

4.3 Faire sa scolarité sans interruption

Enfin, si l'obtention du DES est considérée comme le minimum de la réussite scolaire pour une réussite sociale future, pour la plupart des jeunes que nous avons rencontrés et leurs parents, ne pas interrompre sa scolarité tant qu'un diplôme favorisant l'entrée sur le marché du travail n'est pas en poche est un chemin à suivre impérativement :

Euh, dans le fond, moi j'avais envisagé après mes études secondaires de prendre une « année sabbatique » pour vraiment penser à qu'est-ce je vais m'en aller. Mais mes parents n'étaient pas d'accord avec ça, ils ne voulaient pas que je fasse ça pantoute. J'ai pris... pas le premier qui... [...]. Fait que je me suis inscrite ici (Karine, 18 ans).

Pour plusieurs parents, mais aussi pour certains jeunes, arrêter les études symbolise au pire l'oisiveté et la garantie d'une entrée prochaine dans un parcours de déchéance et d'échec, au mieux une perte du rythme scolaire éventuellement dommageable pour leur réussite scolaire à venir.

Ici, plus que leur autorité morale, le support financier, ne serait-ce que par l'apport d'un toit, acquiert pour certains parents une valeur d'argument et de négociation pour que leur enfant ne cesse pas l'école : « Ben ma mère a tout le temps voulu... Ben ma mère, sa façon de faire à elle, c'était : « si tu vas pas à l'école, j'te 'crisse' dehors ». Pis ça, ça m'a motivé un peu. C'est bon, ça. Je veux dire... Les menaces, ça l'a toujours marché avec moi » (Martin, 21 ans).

Plusieurs parents, désespérés du comportement de leur enfant (séchant les cours, consommant des drogues, etc.) menacent en effet de lui exiger une pension ou de le mettre à la porte s'il ne se prend pas en main et ne termine pas ses études. Encore une fois, ne pas arrêter les études – même momentanément – pour obtenir le DES ou un DEP, devient le gage que leur enfant pourra faire quelque chose de sa vie.

5. Les traductions familiales des normes scolaires

La majorité des enquêtés témoigne de tensions psychologiques et de difficultés relationnelles avec leurs parents durant les études secondaires – et parfois primaires – dues en partie à la prégnance de ces normes scolaires. Si les situations de dysfonctionnement au sein de la famille peuvent être le vecteur de difficultés d'apprentissage à l'école, la relation entre la sphère familiale et la sphère scolaire n'est cependant pas à sens unique. À l'instar de ce qui a été observé ailleurs (Millet et Thin, 2005), les difficultés d'apprentissage rencontrées à l'école, souvent amplifiées par du harcèlement de la part d'autres élèves ou par des troubles d'apprentissage ou de comportement diagnostiqués, viennent en retour miner leurs relations avec leurs parents, en une sorte de spirale descendante.

De fait, si les études s'avèrent être une condition pour obtenir un emploi stable leur apportant un minimum de sécurité et d'indépendance économique, cette norme s'avère le plus souvent transmise sous la forme de vœux pieux par les parents, et peut même prendre la forme d'ambitions démesurées au regard des ressources familiales disponibles, ajoutant un caractère déconnecté et insensé aux attentes formulées à leur endroit.

Karl, par exemple, est aux prises avec le syndrome de Gilles de la Tourette. Il a en outre reçu un diagnostic pour un trouble du déficit de l'attention lorsqu'il était à l'école primaire. Il s'est fait intimider sans arrêt, du primaire à sa troisième année du secondaire (moment où il sera référé, sans suite, à un institut psychiatrique pour avoir violemment attaqué l'un de ses « intimidateurs »). Karl dit avoir fumé beaucoup de drogues à partir de son entrée à l'école secondaire et a été référé à un programme de sanctions

extrajudiciaires après quelques actes de petite délinquance... Son père avait cessé ses études après avoir échoué deux fois son secondaire 2 et est devenu cuisinier dans l'armée. Quant à sa mère, elle a fait des études de secrétariat et a travaillé toute sa vie active au gouvernement. Ces derniers, aux dires de Karl, auraient souhaité que leurs enfants « suivent leur cheminement cégep-université pour avoir un bon emploi ». En revanche, ils manquaient d'outils quand venait le temps d'offrir un soutien concret pendant les études. Aussi, aucun des trois enfants n'a terminé ses études secondaires.

Il en va de manière similaire pour Gaston, dont la mère a pourtant obtenu un DES et est secrétaire « au gouvernement » tandis que son père est technicien en informatique. Gaston dit cependant vivre dans un climat familial tendu depuis des années, les relations étant conflictuelles entre ses parents : « je ne me mêle pas de leurs affaires ». Il nous confie : « [mon père], il est déçu de moi [...]. Il m'a souvent dit : "Pourquoi tu t'en vas pas à une carrière, comme avocat ou homme d'affaires ?" ». Les propos des autres membres de la famille n'arrangent rien : « j'ai une tante qui dit que ça icitte [le centre de formation professionnelle], c'est pas une vraie école ». Malgré l'importance que ses parents accordent aux études, quand on demande à Gaston s'il a reçu de l'accompagnement durant sa scolarité, il répond que non

parce que mes parents ils ne m'aidaient pas pour les devoirs. Pas plus que ce qu'il faut. Euh, l'orienteur, c'est à cause que on était obligé de passer par lui à un moment de l'année, c'est comme un cours obligatoire, veut, veut pas, c'est pour ça. Pis je dirais aujourd'hui, peut-être par ma mère, là, mais à part de ça, pas plus qu'il faut. Le plus souvent [c'est moi] qui s'occupe moi-même de mes affaires.

Gaston affirme avoir pris ses distances avec ses parents depuis longtemps, leurs disputes lui étant insupportables. Il passe d'ailleurs la majeure partie de son temps au sous-sol, où il a sa chambre, et ne mange plus avec eux.

N'étant pas armés pour répondre aux attentes décontextualisées de leur entourage, les jeunes finissent par voir l'école comme un objet de litiges, voire une source de rébellion. Pris en étau entre les normes scolaires et leur reconduction intégrale sous forme d'attentes parentales, les relations se détériorent des deux côtés et le jeune entre dans un renoncement scolaire progressif. Une fois engagé sur cette pente glissante, il devient alors difficile de rattraper la situation, l'enfant devenant méfiant et les parents peinant à le sortir de son mutisme ou de sa défiance.

A contrario, certains parents, souvent moins pourvus en capital scolaire, suivent de loin la voie empruntée par leur enfant et sont davantage soucieux de « respecter avant tout le choix de l'enfant » (Poullaouec, 2004, p. 8) plutôt que d'insister sur les filières plus valorisées socialement qu'offrent le cégep ou l'université. Dans ces cas, le rapport de l'élève à l'école secondaire demeure distancié et peu engagé, et ne devient en aucun cas un objet de conflit avec les parents. On trouve l'exemple de Julie qui ne voulait pas aller au cégep pour s'éviter les « *matières inutiles* » et pour « *commencer à vraiment travailler pour avoir [s]on argent* ». Le dessin de bâtiment, en FP, est d'ailleurs un véritable choix de carrière pour elle :

Moi c'est au secondaire... La fille, je me souviens pu trop comment ça s'appelle, qui nous aide à choisir où qu'on devrait aller, euh... Elle m'a fait faire des tests pis ça a tombé que c'était ce cours là que, qui me poussait, qui allait le mieux avec ma personnalité pis toute ça, euh... Pis aussi, quand j'étais jeune, j'ai beaucoup joué aux Sims, là, pis c'est ça dans le fond, tu construis tes maisons, pis moi c'est juste construire les maisons que j'aimais. J'aimais pas comme jouer avec les bonhommes. Je faisais des bonhommes juste pour pouvoir faire la maison. C'est vraiment ça qui m'a poussée à choisir le cours.

Les parents de Julie, qui n'ont ni l'un ni l'autre obtenu leur diplôme d'études secondaires – sa mère fait des ménages dans un motel et son père est ouvrier –, sont tous les deux soucieux qu'elle se trouve un travail à un salaire décent. Plutôt que d'insister pour une voie perçue comme promettant l'accès à des métiers plus valorisés, ils respectent ses choix scolaires. « Mon père, aussi, lui y se dit que faut vraiment que je me trouve un emploi que j'aime ». Leur seule exigence est de mener à terme le programme dans lequel elle s'inscrit – « si tu commences, tu le finis » –, préoccupés de ne pas avoir « payé pour rien ».

Les récits permettent de voir que l'absence des capitaux désirés par l'école ou les défaillances dans leur transmission quand les problèmes familiaux prennent le dessus, n'agissent pas toujours en amont, c'est-à-dire comme causes des mauvais résultats scolaires. Plusieurs problèmes, d'apprentissage, mais aussi entre les pairs, surviennent en effet dans l'enceinte de l'école secondaire pour ensuite se répercuter sur la vie familiale¹¹. C'est à ce moment-là que la carence dispositionnelle de la famille se fait sentir et se révèle centrale : certains parents, pour désemparés qu'ils soient devant les difficultés de leur enfant, n'en retiennent pas moins le caractère de nécessité de l'école aujourd'hui. Ils n'arrivent guère mieux, à défaut d'avoir le patrimoine culturel nécessaire ou lorsque la transmission de l'héritage scolaire est brouillée (notamment par des relations familiales difficiles), qu'à répéter le message creux suivant lequel « l'école c'est important ». Message entendu par l'enfant mais qui, sans supports concrets, ne lui est que de bien peu de secours, quand ce n'est qu'il lui crée une pression supplémentaire et le stigmatise encore davantage.

Ce jeu d'effets réciproques entre les situations vécues à l'école et la vie familiale apparaît de manière encore plus évidente lorsqu'on observe les manières d'entrer en formation professionnelle.

6. Les modes d'entrée en formation professionnelle

Peu importe les modalités de transition entre l'enseignement secondaire général et l'enseignement professionnel, l'entrée dans un centre de formation professionnelle semble avoir pour effet, parfois comme but avoué, de calmer les angoisses des parents lorsque l'avenir scolaire et professionnel de leur enfant semblait compromis par une

¹¹ Ce qui ne signifie évidemment pas que tous les cas de troubles d'apprentissage diagnostiqués occasionneront fatalement des conflits entre les élèves et leurs parents. Une enquête réalisée aux États-Unis rapporte par exemple que 34 % des parents concernés sont optimistes quant à leurs capacités d'accompagner leur enfant ayant un trouble d'apprentissage (National Center for Learning Disabilities, 2014, p. 9). Le rapport ne détaille cependant pas les caractéristiques sociodémographiques de ces parents.

sortie imminente du cheminement régulier ou l'arrêt prématuré des études – deux enfreintes aux normes scolaires instituées dans leur environnement, rappelons-nous. Du point de vue des enquêtés, la démonstration de leur motivation et de leur persévérance à vouloir « faire quelque chose de leur vie » redonne confiance à leurs parents – quand ce n'est d'ailleurs aussi à eux-mêmes – et participe au rétablissement de l'harmonie lorsque leurs relations étaient au point de rupture. Cela dit, la formation professionnelle n'occupe pas la même place dans la poursuite de la réussite de ces jeunes. On trouve en effet trois modes d'entrée en formation professionnelle associés à autant de schèmes de perception de leur réussite sociale à venir.

6.1 La formation professionnelle comme gage alternatif de réussite sociale

Pour certains, devenir élève en formation professionnelle est synonyme d'avoir trouvé sa voie – « je me sens à ma place » (Joëlle, 18 ans, Infographie) –, avec ou contre la volonté initiale des parents. Pour certains d'entre eux, on comprend que les normes scolaires ont été une source de souffrance quand ils rencontraient des difficultés dans les « matières de base » ou quand ils étaient victimes de moqueries, voire d'agression de la part des autres élèves. À l'exception de Julie, ils sont sortis du cheminement régulier et/ou n'ont pas obtenu leur DES.

Ces élèves mettent de l'avant les bienfaits qu'ont pour eux des formes d'apprentissage davantage axées sur la pratique. Le fait de se sentir compétents dans ce qu'ils font leur donne de nouveau confiance en eux et leur permet de croire en un avenir plus radieux que ce qui leur était présenté lorsqu'ils étaient élèves dans le secondaire régulier :

Non, quand j'étais petit, j'avais pas vraiment d'idée en tête d'avenir, là. Ça ne fait pas si longtemps que ça que j'ai des rêves d'avenir, là. Depuis, comme je te dis, que j'ai commencé cette formation-là, c'est là que je vois mes capacités, c'est là que je vois que je suis capable de réussir dans quelque chose. (Martin, 21 ans, Infographie)

Ces jeunes insistent sur leur motivation retrouvée à étudier et à apprendre ainsi que sur la pacification de leur relation avec leurs parents, soulagés qu'ils semblent enfin avoir trouvé leur voie : « mes parents, ils ont vu que je suis vraiment motivé pour apprendre pis obtenir mon diplôme » (Karl, 18 ans, Entretien général d'immeubles).

La formation professionnelle est ici synonyme de réussite scolaire et l'annonce d'une réussite sociale future puisqu'être formés et avoir la certitude de réussir – car ils aiment enfin ce qu'ils font – semblent synonymes de débouchés professionnels. Joëlle affirme, confiante : « tu as ton diplôme et puis après tu peux faire ce que tu veux. Après ça, tu t'en vas dans ton domaine. Qu'est-ce que tu veux faire toute ta vie ».

6.2 La formation professionnelle comme parenthèse dans un parcours « classique » de réussite

Pour d'autres élèves, la FP constitue une phase dans un processus de formation qu'ils entrevoient prolonger au cégep ou à l'université. Il s'agit ici des jeunes dont les parents ont le plus de capitaux (fractions inférieures des classes moyennes), mais dont l'accompagnement scolaire a connu des ratés sans pour autant que les attentes de réussite scolaire et sociale ne se soient abaissées en fonction des difficultés éprouvées.

D'ailleurs, la quête de réussite n'est pas, ici, dissociée d'une quête de reconnaissance des parents. Pour Gaston (qui, souvenons-nous, sent que son père est déçu de lui), la formation professionnelle est la clef de voûte afin de « réussir » lorsque la sortie du cheminement régulier et la non-obtention du DES ne laissent guère d'autre alternative. Selon lui, elle est ce qui lui permettra de compléter certains des crédits manquants afin d'obtenir enfin son diplôme d'études secondaires, voire même de s'inscrire à l'université après quelques années de pratique professionnelle :

J'ai toujours voulu aller faire un cours de cégep pour me rendre à l'université en architecture, mais j'ai pas fini mon secondaire 5 [...]. Ouf, je dis « je vais aller en formation professionnelle, je vais aller me chercher ce qu'il me faut, je vais faire un peu de, comment je pourrais dire ça, de tas d'ouvrages, ramasser de l'argent, je vais rentrer en tant qu'adulte pis je vais avoir eu de l'expérience en même temps », tu sais.
(Gaston, 25 ans, Dessin de bâtiment)

Pour Juliette, l'enseignement professionnel est une voie de repli après un échec au cégep attribué à ses troubles de l'alimentation et aux difficultés qu'elle rencontrait dans les « matières de base », surtout en philosophie, qui la démotivaient complètement. En réponse à la norme suivant laquelle il ne faut pas interrompre ses études, très prégnante dans sa famille, elle se rabat sur une formation professionnelle en esthétique, qui n'a absolument rien à voir avec ce vers quoi elle aspire à se diriger au cégep l'an prochain, soit une technique en diététique :

c'est comme mon programme d'esthétique, c'est vraiment juste, comme je le vois de temporaire, juste, parce que je n'étais plus sûre c'était quoi le parcours j'étais pour prendre. [...] Pis c'est surtout le fait que, comme, de pas arrêter l'école, parce que une fois qu'on arrête l'école, ben ça casse comme un rythme...

6.3 La formation professionnelle comme choix par défaut

Enfin, pour d'autres jeunes, la voie de la formation professionnelle est une stratégie du moindre mal, une manière de ne pas interrompre leur scolarité et/ou d'acquiescer un diplôme, cela tout en évitant les conflits avec leurs parents ou en réparant des relations familiales entachées par les échecs scolaires passés. C'est le cas de Steve, 19 ans, qui n'a « jamais redoublé » et a même « fini avec [s]on cinq fort » grâce à « de bons parents qui [l']ont poussé » et malgré qu'il ait été victime de harcèlement à l'école « non-stop, à quasiment toutes les jours » jusqu'en secondaire 3. Passionné de mécanique automobile, il s'inscrit cependant en technique du génie civil au cégep, forcé par sa mère qui insistait. Il profite de la grève étudiante de 2012 pour justifier sa volonté de quitter le programme auprès de ses parents qui ne l'entendront pas ainsi :

J'ai appelé, j'ai appelé mes parents, j'ai dit « non, moi c'est fini, plus de cégep ». Pis là, c'est : « tu te réinscris, go, pis tu s'en vas, tu t'en viens à 'maison ». Je me réinscris à l'école, pis là je suis venu ici genre, parce que je sais que j'allais avoir des cours crédités. Pis que il y avait pas de français, pas de philo, pas rien, pis ça pouvait quand même déboucher sur un bon métier...

Se sentant contraint, sous l'autorité parentale, de poursuivre ses études coûte que coûte, il choisit donc une formation professionnelle en dessin de bâtiment malgré sa passion pour la mécanique automobile, mû aussi par le désir de ne pas « arrêter » ni « perdre de temps » :

Pis là j'ai changé de branche, parce que j'avais déjà de l'expérience dans, avec le, les affaires de dessin à cause du cégep. Fait que là, je suis venu icitte, mais il reste que, encore là, moi, si ça serait rien que de moi, pis j'aurais pas... parce que j'ai... C'est en fait une [question de] perte de temps. Dans le fond, j'aurais perdu trois ans si je me réinscrivais à l'école l'année prochaine pour aller faire un autre cours, comprends-tu ?

Dans un contexte familial envenimé par une trajectoire scolaire fragilisée, la formation professionnelle n'a pas pour seule fonction de fournir des compétences professionnelles assorties d'une qualification, ni d'assurer la maîtrise des assises de l'enseignement général. Elle vient aussi, chez la grande majorité des élèves rencontrés, apaiser les relations avec les parents ou gagner leur reconnaissance, au regard du rapport qu'ils ont développé à l'école et aux normes scolaires qui leur ont été transmises, parfois douloureusement (éviter de sortir du régulier, obtenir un DES, ne pas interrompre sa formation...). Si pour les deux premiers types d'entrée en FP, la formation professionnelle semble (re)mettre les jeunes sur les rails, devenant la clef ou une étape dans leur processus vers la réussite sociale, pour le troisième type, le rapport à l'école a connu une telle distension au cours de la trajectoire passée que les normes scolaires ont perdu quasi toute légitimité à leurs yeux. Devenues complètement extérieures à eux, et si de surcroît le climat familial délétère est à son comble, les évidences normatives reconduites à travers le réseau de relations d'interdépendance ne convainquent plus les élèves et orientent alors leurs choix scolaires davantage en fonction des attentes d'autrui – principalement des parents – qu'en fonction de leurs propres aspirations. Réussir socialement n'a plus guère d'autre signification, du moins dans le temps présent, que de réussir un programme de formation, de « faire quelque chose » d'ordre scolaire.

7. Conclusion

En donnant la parole à des jeunes qui ne l'ont presque jamais, l'objectif de cet article n'était pas de chercher à les réhabiliter face à l'institution scolaire, eux ou leur famille, et encore moins de les victimiser. L'intention souscrivait davantage à un principe éthique et méthodologique : chercher à comprendre ce que pensent et éprouvent ces personnes, en prenant au sérieux ce qu'elles perçoivent du monde qui les entoure et de leur propre vie. En conséquence, c'était considérer que les aspirations à la réussite ne se donnent pas uniquement à voir chez des acteurs sociaux favorisés qui convoitent les filières scolaires et les professions les plus prestigieuses, ni au travers des mobilités

sociales les plus spectaculaires (Naudet, 2012). En contexte de scolarisation totale, des élèves issus des classes populaires et des petites classes moyennes sont également mus par des désirs élevés de réussite scolaire afin de réussir socialement, ce qui implique que ces élèves et leurs parents ne nourrissent pas systématiquement des aspirations moindres qui auraient été téléguidées en amont par leurs origines sociales modestes (Lahire, 1995; Cayouette-Remblière, 2014). Les normes dominantes de la réussite scolaire ne s'impriment pas non plus sur eux de manière transcendante et implacable; elles font l'objet d'interprétations, de négociations et d'ajustements différenciés et progressifs tout au long de leur parcours. Si les aspirations scolaires sont parfois revues à la baisse au fur et à mesure que se présentent les difficultés dans l'espace scolaire et familial conjugué, ce n'est pas sans que leur parcours atypique et leur passage par un centre de formation professionnelle ne soient, à l'exception des jeunes qui conçoivent leur présence en FP comme une situation par défaut, (ré)injectés d'une signification positive.

Notre approche a donc permis de montrer que les jeunes comprennent assez vite, de par les pressions subies à l'école comme à la maison, que la réussite scolaire est une condition impérative pour un positionnement convenable sur les marchés stratifiés du travail, et donc pour trouver une place respectable dans la société. Les voies à emprunter pour une réussite sociale ne sont cependant pas désincarnées, elles sont prescrites dans les interactions ordinaires des élèves avec les différents acteurs de leur univers familial. Si elles se traduisent souvent initialement par l'aspiration floue, notamment chez les parents, à emprunter l'allée royale du cégep ou de l'université, cette aspiration finit généralement par s'agencer aux situations sociales concrètes vécues par l'élève à l'école pour être reconvertie par le personnel enseignant, les parents et le groupe des pairs en trois conventions scolaires immédiates: éviter la voie de relégation du cheminement particulier, terminer l'enseignement secondaire général et obtenir un diplôme qualifiant sans interruption d'études. Ces normes scolaires en viennent cependant parfois à se transformer en pures injonctions extérieures durant la scolarité, notamment lorsque les parents ne sont pas équipés du patrimoine dispositionnel exigé par l'institution scolaire ou lorsque la transmission des dispositions scolaires détenues par certains membres de la famille est embrouillée par des tensions relationnelles qui finissent par prendre le pas sur les situations concrètes d'accompagnement et d'apprentissage. Si les membres de la famille n'arrivent pas à ajuster leurs attentes à la situation scolaire sous contrainte de l'élève ou à ses aspirations personnelles, le rapport à l'école des élèves devient alors encore plus souffrant et conduit parfois jusqu'à l'*exit*.

Pour ces élèves des classes populaires et des fractions précaires des classes moyennes, les modes d'entrée en formation professionnelle sont teintés de la manière dont ces normes scolaires ont été travaillées dans leur univers familial et ont pu interférer dans leurs relations avec leurs parents. Chez les parents les plus démunis mais pour qui les buts à atteindre pour réussir socialement se sont collés aux aspirations de leur enfant – même si cela le détournait des filières socialement valorisées du cégep et de l'université –, l'entrée en formation professionnelle est le gage de la réussite scolaire (avec DES, sans rupture...) et, surtout, d'une réussite sociale future. Dans les milieux un peu mieux pourvus en capitaux socio-économique et culturel, mais néanmoins fragilisés par des relations familiales tendues, les élèves considèrent leur entrée en formation

professionnelle comme une manière de pallier un échec scolaire « imprévu » au regard des dispositions et attentes de la famille. La FP est alors conçue comme une étape dans une quête de réussite sociale qui passera par l'obtention de titres scolaires plus élevés et l'atteinte d'une profession plus prestigieuse. Enfin, quand les normes scolaires ne peuvent faire l'objet, dans la famille, de conversions adaptées aux aspirations de l'élève, ou lorsque les ressources scolaires essentielles afin de surmonter les difficultés s'avèrent pour une raison ou une autre introuvables dans l'univers familial de l'élève, l'éducation devient de manière générale une affaire contraignante et non légitimée. Dans ces cas, la formation professionnelle, parfois quel que soit le programme poursuivi, ne semble plus avoir pour principal usage que d'acheter la paix auprès des parents. « Réussir » se réduit alors, pour ces élèves, au fait de répondre aux conventions scolaires immédiates circulant dans leur entourage, celles d'obtenir un DES et un diplôme qualifiant en veillant à ne pas interrompre les études. Ces analyses attirent l'attention sur la manière dont la réussite sociale se traduit, dans des parcours scolaires sous contrainte, sous la forme de normes scolaires immédiates. Elles montrent que les modes d'entrée en FP ne sont pas étrangers aux configurations relationnelles déployées au sein de l'unité familiale, elles-mêmes teintées des épreuves scolaires antérieures.

Bibliographie

- Bensouda, R. et Doucet, C. (2011). Portrait économique que de l'Outaouais ». Série Recherches, numéro 44. *Cahier de l'Alliance de recherche université-communauté en Innovation sociale et développement des communautés*. Gatineau : Université du Québec en Outaouais.
- Bergier, B. et Bourdon, S. (dir.) (2009). *Ruptures de parcours, éducation et formation des adultes*, Paris : L'Harmattan.
- Bertaux, D. (1969). Sur l'analyse des tables de mobilité sociale, *Revue française de sociologie*, 10 (4), 448-490.
- Bertaux, D. (1974). Mobilité sociale biographique. Une critique de l'approche transversale, *Revue française de sociologie*, 15 (3), 329-362.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (2007). *L'entretien*, Paris, Armand Colin.
- Bourdieu P. (1974). Avenir de classe et causalité du probable, *Revue française de sociologie*, 15 (1), 3-42.
- Bourdieu, P. (1989). *La Noblesse d'État : grandes écoles et esprit de corps*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil.
- Castells, M. (1998). *L'Ère de l'information. La Société en réseaux*. Paris : Fayard.
- Cayouette-Remblière, J. (2014). Les classes populaires face à l'impératif scolaire. Orienter les choix dans un contexte de scolarisation totale, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 5 (205), 58-71.
- Cournoyer, L. (2011). Les relations sociales dans le parcours de jeunes cégépiens au Québec. In J. Charbonneau et S. Bourdon (dir.), *Les jeunes et leurs relations* (p. 141-156). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Cournoyer, L., Fortier, S. et Deschenaux, F. (2016). Dimensions traversant le processus décisionnel conduisant à la poursuite d'études en formation professionnelle au Québec et en

- Ontario : entre expériences passées et espoirs salvateurs, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 45 (4), 449-472.
- Deschenaux, F. (2009). Mythes et réalités à propos de la formation professionnelle au secondaire. *Mouton Noir*, 14 (3), 4.
- Devleeshouwer, P. (2017). *Écoles en tensions. Les résistances à la relégation*. Bruxelles : Presses de l'Université de Bruxelles.
- Doray, P. (2010). Autonomisation et professionnalisation de la formation professionnelle et technique au Québec. In C. Papinot et M. Vultur, *Les jeunesses au travail : regards croisés France-Québec* (p. 153-182). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Dubet, F. (1991). *Les Lycéens*. Paris : Seuil.
- Henri-Panabière, G. (2010). Élèves en difficultés de parents fortement diplômés. Une mise à l'épreuve empirique de la notion de transmission culturelle, *Sociologie*, 1 (4), 457-477.
- Garneau, S. (2015). Les défis de la théorisation ancrée. Échelle d'observation et échelle de contextualisation dans l'analyse de récits biographiques, *Recherches qualitatives*, 34 (1), 6-28.
- Garneau, S., Bouchard, C. et Pilote, A. (2013). Enquête sur les carrières scolaires des étudiants francophones du Nouveau-Brunswick : offre locale de formations, orientation scolaire et ressources sociales, *Revue des sciences de l'éducation*, 39 (2), 361-385.
- Kaufmann, J.-C. (2001). *Ego. Pour une sociologie de l'individu*. Paris : Nathan.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles*. Paris : Gallimard.
- Lahire, B. (1998). *L'Homme pluriel : les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Lahire, B. (2004). *La Culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La Découverte.
- Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Sociologie et Sociétés*, 40 (1), 31-55.
- Masdonati, J., Fournier, G. et Pinault, M. (2015). La formation professionnelle au Québec : le regard des élèves, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 44 (2), 269-294.
- Millet, M. et Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : Presses universitaires de France.
- Milot, P. (2003). La reconfiguration des universités selon l'OCDE, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 148 (1), 68-73.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MELS) (2007). *Des jeunes en chemin vers la formation professionnelle : parcours et motivations*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur du Québec (MEES) (2015). « Portail informationnel, système Charlemagne », sur le site du MEES. En ligne : <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/taux-de-decrochage-annuel/>.
- Molgat, M., Deschenaux, F. et Leblanc, P. (2011). Vocational education in Canada: do policy directions and youth trajectories always meet? *Journal of Vocational Education & Training*, 63 (4), 505-524.
- National Center for Learning Disabilities (NCLD) (2014). *The State of Learning Disabilities (Third Edition)*. New York : The National Center for Learning Disabilities.

- Naudet J. (2012). Entrer dans l'élite. Parcours de réussite en France, aux Etats-Unis et en Inde. Paris : Presses universitaires de France.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) (2005). *Vers les sociétés du savoir*. Paris : Éditions de l'UNESCO.
- Palheta U. (2012). La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public. Paris : Presses universitaires de France.
- Pasquali, P. (2014). Passer les frontières sociales. Comment les « filières d'élite » entrouvrent leurs portes. Paris : Fayard.
- Poullaouec, T. (2004). Les familles ouvrières face au devenir de leurs enfants, *Économie et statistique*, 371, 3-22.
- Québec métiers d'avenir (s.d.). *Étudier. La formation professionnelle/technique. Le système éducatif québécois*. En ligne : <https://www.quebecmetiersdavenir.com/etudier-au-quebec/la-formation-professionnelle-et-technique-au-quebec/le-systeme-educatif-quebécois/>.
- Radio-Canada. 15 février 2016. *Des "superhéros" pour contrer le décrochage scolaire*. Consulté le 1er août 2017. <http://ici.radio-canada.ca/nouvelle/765312/perseverance-scolaire-outaouais?fromBeta=true>.
- Réseau réussite Montréal (RRM) (2010). *Rapport d'enquête sur les perceptions quant à la formation professionnelle au secondaire*. Montréal : Réussite Montréal.
- Reynaud, J.-D. et Richebé, N. (2007). Règles, conventions et valeurs. Plaidoyer pour une normativité ordinaire, *Revue française de sociologie*, 48 (1), 3-36.
- Rousseau, N., Tétreault, K., Bergeron, G. et Carignan, M. (2007). Schématisation des trajectoires scolaires des jeunes : vers une meilleure compréhension de la situation, *Éducation et francophonie*, 35 (1), 76-94.
- Rousseau, N., Théberge, N., Bergevin, S., Tétreault, K., Samson, G., Dumont, M. et Myre-Bisaillon, J. (2010). L'éducation des adultes chez les 16 à 18 ans : La volonté de réussir l'école... et la vie, *Éducation et francophonie*, 38 (1), 154-177.
- Schwartz, O. (1990). *Le Monde privé des ouvriers. Hommes et femmes du Nord*. Paris : Presses universitaires de France.
- Santelli, E. (2001). La Mobilité sociale dans l'immigration : itinéraires de réussite des enfants d'origine algérienne. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Savoie-Zajc, L., Dolbec, A., Desjardins, L. et Zniber, A. (2007). *La réussite scolaire d'étudiants adultes inscrits dans des programmes de formation professionnelle : enjeux, défis*. Rapport de recherche. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).
- Savoie-Zajc, L. et Lanaris, C. (2005). Regards et réflexions d'une communauté face au problème de l'abandon scolaire : le cas d'une recherche dans une école secondaire de l'Outaouais, *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (2), 297-316.
- Saysset, V. (2007). *Des jeunes en chemin vers la formation professionnelle : Parcours et motivation*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Strauss, A. L. (2006 [1971]). *The contexts of social mobility. Ideology and Theory*. New Jersey : Aldine Transaction.
- Terrail, J.-P. (1984). De quelques histoires de transfuges, *Cahiers du LASA*, 2, 35-75.
- Terrail, J.-P. (1990). *Destins ouvriers. La fin d'une classe ?* Paris : Presses universitaires de France.

Trottier, C. (2006). La signification du diplôme et de la formation chez des jeunes en insertion professionnelle qui ont interrompu leurs études secondaires. In K. Beji et G. Fournier, *De l'insertion à l'intégration socioprofessionnelle : rôles et enjeux de la formation initiale et de la formation continue* (p. 1-17). Québec : Presses de l'Université Laval.

Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris : Presses universitaires de France.

Verhoeven, M. (2012). Normes scolaires et production de différences, *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 45 (1), 95-121.

Weber, F. (1991). Nouvelles lectures du monde ouvrier : de la classe aux personnes, *Genèses*, 6 (1), 179-189.

Willis, P. E. (2011). *L'École des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*, Paris : Éditions Agone.