

L'ORIENTATION À L'ÉPREUVE DES SAVOIRS SCOLAIRES ET DES SAVOIRS SOCIAUX JEUNES EN QUÊTE D'EMPLOI ET ÉLÈVES DE LYCÉE PROFESSIONNEL

AZIZ JELLAB*

Un examen de la littérature sociologique relative au système éducatif montre d'emblée que l'essentiel des recherches porte sur les inégalités à l'épreuve de la scolarisation (Dubet, 1991 ; Duru-Bellat, van Zanten, 1992). Or cette thématique des inégalités entretient un rapport étroit avec l'orientation. On peut relever que des analyses parlant en termes d'élitisme ou de reproduction, usant d'expressions telles que celle de « relégation » ou d'exclusion de l'intérieur consacrent en quelque sorte l'hypothèse selon laquelle l'orientation s'apparente à une véritable sanction, surtout lorsqu'elle concerne ceux qui sont le moins dotés en capitaux divers. « Travaillez ou vous serez orientés », tel est le mot d'ordre rapporté par l'historien A. Prost pour souligner que la « démocratisation » (1992) de l'enseignement ne s'effectue pas sans heurts ni paradoxes : se maintenir dans le système scolaire le plus longtemps

possible apparaît comme une nécessité ; être dans « la bonne filière », dans « la bonne classe » et dans « le meilleur établissement », c'est éviter les effets anormiques d'une orientation non choisie et d'un contexte de scolarisation peu favorable à la réussite scolaire.

Pourtant, en orientation, on ne peut se satisfaire d'un regard qui ne parte que des institutions et des « agents sociaux », négligeant ainsi la part prise par les expériences socio-subjectives dans la construction de son présent-devenir. Nos recherches portant sur les jeunes en quête d'emploi et sur les élèves de lycée professionnel nous incitent à penser l'orientation en termes de construction de « compétences », en intégrant tout autant la dimension active de la socialisation que le sens des apprentissages (scolaires et sociaux) au regard du changement et de la transformation des sujets.

* Avant d'exercer des fonctions d'enseignant-chercheur, l'auteur a été conseiller d'orientation pendant plus de dix ans.

I. ORIENTATION ET SOCIALIZATION : LE CAS DES JEUNES FRÉQUENTANT LES MISSIONS LOCALES

L'évolution du système scolaire et les changements sociaux et économiques ont généré de nouvelles attentes vis-à-vis de l'école. Entre instruire et qualifier les jeunes, entre leur formation culturelle et leur insertion, les finalités de l'école semblent tout autant valoriser la mission éducative de l'institution scolaire que des objectifs supposés être en phase avec les besoins économiques. L'examen de la carte scolaire et de l'offre de formation (Duru-Bellat, Mingat, 1993) montre, à l'évidence, que l'orientation scolaire ne procède pas seulement du « projet » porté par l'élève – lorsqu'il en porte un – mais qu'elle est étroitement liée à des rapports de forces où la dimension économique occupe une large place (Agulhon, 1994). Mais que recouvre alors la préparation des jeunes à l'insertion ? S'agit-il de les qualifier professionnellement au regard de référentiels de formation ? Est-il question de leur faire construire des compétences qui recouvrent aussi bien des savoirs que des manières de se mobiliser, ou ce que l'on nomme des « compétences sociales » (Dutrénit, 1997) ? Une telle interrogation ne pose pas seulement le problème de la transition école / marché du travail en les pensant en termes « adéquationnistes » (Tanguy *et al.*, 1986). Elle postule que saisir les processus sociaux, institutionnels et subjectifs qui favorisent ou non l'entrée dans la vie active passe par l'étude des « lieux de l'insertion ». Ces lieux renvoient certes aux dynamiques du marché du travail (Paradeise, 1988) et aux règles de recrutement en vigueur en milieu professionnel. Mais ces lieux réfèrent aussi aux cadres et aux dispositifs ayant en charge l'insertion des jeunes. Si la sociologie, en France notamment, a intégré – progressivement – le rôle joué par les institutions dans « l'accompagnement » des individus vers l'emploi (Paugam, 1996), c'est aussi parce que la transition école / marché du travail ne s'effectue plus mécaniquement et que les dispositifs d'insertion contribuent à façonner les trajectoires individuelles (Demazière, 1992 ; Nicole-Drancourt et Roulleau-Berger, 1995). Façonner ces trajectoires, c'est en quelque sorte l'effet que favoriseront progressivement les pratiques d'orientation dites centrées sur les individus. Ainsi, l'orientation des jeunes à l'issue de la scolarité semble, à l'image de ce qui se joue pour les adultes, correspondre

à des actions de plus en plus individualisées, actions puisant leur légitimité dans le déclin de la société salariale et le renouvellement de la question sociale (Rosanvallon, 1995).

C'est à partir de ces évolutions et au regard d'une pratique dans le conseil en orientation menée auprès de jeunes sortant du système scolaire sans qualification que nous avons mené des recherches empiriques. Ces recherches ont pris comme contexte des Missions locales situées dans le département du Pas-de-Calais, avec pour problématique princeps l'interrogation autour de la relation entre la socialisation (institutionnelle) des jeunes et leur orientation (vers la formation, vers l'emploi ou vers l'activité).

1. LES JEUNES À L'ÉPREUVE DE LA MISSION LOCALE

Déjà exposés par ailleurs (Jellab, 1996b ; 1997a ; 1997b ; 1998), nos travaux nous ont conduit à montrer que l'insertion des jeunes fréquentant la Mission locale s'apparente d'abord à un parcours de (re)socialisation, une (re)socialisation ayant tout autant valeur de préparation à la vie professionnelle que de correction de la socialisation primaire (Berger, Lukmann, 1986). Nous rapportons ici brièvement les contenus de cette socialisation des jeunes, sachant que le profil de ceux-ci est à majorité de « bas niveau de qualification ».

Apprendre à construire un projet professionnel

Pour les jeunes accueillis à la Mission locale, la première difficulté renvoie au travail d'élaboration d'un projet professionnel que l'institution exige en vue d'une entrée en formation ou sur le marché du travail. Si porter un projet professionnel paraît nécessaire pour se mobiliser, chez les jeunes de « bas niveau de qualification », c'est l'urgence « d'avoir une place » qui semble l'emporter sur une « projection » dans l'avenir (Dubet, 1994). Aussi, la première contrainte à laquelle les jeunes ont à se socialiser est de définir un projet professionnel précis et « réaliste » (nous mettons entre guillemets les propos des chargés d'accueil exerçant en Mission locale).

Apprendre à gérer son temps

Pour les chargés d'accueil, « les jeunes qui arrivent n'ont pas de repère dans le temps et dans l'espace ». Aussi, les jeunes doivent-ils apprendre à s'organiser, à tenir un agenda sur lequel ils indiquent les rendez-vous, les actions engagées et les échéances à venir. Ces discours et

pratiques institutionnels relatifs à la gestion du temps introduisent une variable nouvelle, celle de la « qualification sociale » qui, en se conjuguant avec la qualification professionnelle à venir, donnerait plus de chances au jeune de se stabiliser sur le marché du travail.

Prendre des engagements

L'interaction entre les jeunes et les chargés d'accueil est éminemment contractuelle : le principe étant celui de la « *volonté de la Mission locale d'aider le jeune, à condition qu'il accepte de faire des efforts pour que cette aide soit efficace* ». On assiste ainsi à un apprentissage social de la contractualisation, une contractualisation qui s'intègre dans les nouvelles politiques actives de l'emploi (Donzelot, 1996).

Devenir « autonome » et « responsable »

Nous avons postulé que la (re)socialisation des jeunes s'intègre dans les nouvelles formes d'encadrement et de contrôle des jeunes (Jellab, 1996a). Ainsi en est-il du travail sur l'autonomie et la responsabilité, notions que l'institution légitime tout autant par le marché du travail et ses exigences (Castra, 1995) que par la volonté de « moraliser » un public dit « en manque de repères ». Ainsi, l'orientation des jeunes sortis du système scolaire et fréquentant la Mission locale montre que l'entrée dans la vie active devient médiatisée par un temps d'expérimentation dans lequel un dispositif de socialisation post-scolaire (Galland, 1991) occupe une place centrale. Cette place ne s'identifie pas seulement à un univers mettant en relation des « profils » de jeunes et des « profils » d'emploi ou de formation ; elle renvoie aussi à un travail de catégorisation identitaire dans lequel on peut lire des effets quant au devenir des jeunes selon, justement, la manière dont la Mission locale les conçoit. Face à la socialisation institutionnelle, les jeunes développent des stratégies différentes selon leur qualification (ou niveau de formation) et leur histoire. Aussi, les logiques d'action juvéniles permettent de voir que, loin de « subir » l'ordre institutionnel, ils se livrent à des transactions (Dubar, 1991) en mettant à l'épreuve tout autant la Mission locale que le marché du travail et de la formation.

2. DU MARCHÉ DU TRAVAIL À L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE : LES ÉLÈVES DE LYCÉE PROFESSIONNEL

C'est en quelque sorte guidés par de nouvelles questions à l'épreuve des observations effectuées en Mission locale,

mais aussi à l'aune d'interrogations que le professionnel du conseil en orientation formule à la rencontre d'élèves de lycée professionnel que nous avons tenté de comprendre les liens entre l'orientation en lycée professionnel, la scolarité au sein de celui-ci et le sens conféré aux savoirs. Nous avons rencontré des élèves encore scolarisés en lycée professionnel mais qui venaient à la Mission locale accompagnant souvent un proche et formulant à leur tour des questions relatives à leur devenir à l'issue de la scolarité. Un tel constat ne pouvait que nous amener à nous demander quel sens les élèves de CAP et de BEP (donc préparant un diplôme de niveau V) – il s'agissait essentiellement de ce public – donnaient au fait d'aller au lycée professionnel et d'apprendre sachant que, portés à la fois par des constats quotidiens et par le discours dominant, l'obtention d'un diplôme de niveau V ne garantit pas une entrée mécanique dans l'activité professionnelle. L'enjeu de cette recherche, défini au regard de l'orientation, est de voir comment le sens des savoirs scolaires et professionnels ainsi que les manières de se mobiliser sur les contenus enseignés définissent une mise en projet scolaire du sujet apprenant. En d'autres termes, l'idée était de voir comment le sens de sa scolarité se construit moins dans la dynamique d'un projet professionnel virtuel que dans celle du projet d'apprendre et de s'imprégner de contenus en vue de grandir et de changer (Rochex, 1994).

II. ORIENTATION EN LYCÉE PROFESSIONNEL ET SENS DES SAVOIRS : DE L'ORDRE DES CHOSES AUX PROCESSUS D'APPROPRIATION ET DE TRANSFORMATION DU SUJET-APPRENANT

L'orientation des élèves vers l'enseignement professionnel a souvent été pensée en négatif et l'on ne peut que relever un regard sociologique qui fait sien le point de vue du sens commun, en parlant notamment de filière de relégation (Jellab, 2004). Bien avant, la recherche devenue classique et menée par C. Grignon (1971) parlait d'une fonction idéologique de l'enseignement professionnel : celui-ci aurait pour finalité de domestiquer les enfants issus de la classe ouvrière. Si les approches historiques montrent à l'évidence que la dévalorisation de l'enseignement professionnel est liée à

sa scolarisation (Charlot, Figeat, 1985 ; Pelpel, Troger, 1993), notre recherche menée auprès d'élèves préparant un CAP ou un BEP nous a montré que ceux-ci sont loin de se soumettre à « l'ordre des choses » et qu'ils manifestent, au contraire, des formes variées de mobilisation sur les savoirs, sans que ceux-ci ne s'imposent comme évidence (Jellab, 2000a ; 2000b ; 2001a ; 2001b ; 2002 ; 2003).

Nous reprenons ici quelques observations effectuées auprès d'élèves de lycée professionnel, après avoir brièvement rappelé notre problématique.

1. LE RAPPORT AUX SAVOIRS, UNE INTERROGATION HEURISTIQUEMENT PERTINENTE POUR LA PROBLÉMATIQUE DE L'ORIENTATION

Nous nous situons dans la lignée des recherches menées par B. Charlot, E. Bautier et J.-Y. Rochex (1992). L'hypothèse de base renvoie au fait que le sens de l'apprendre et, partant, la mobilisation sur les savoirs sont traversés par l'histoire de l'élève – sujet ou apprenant – et impliquent à la fois un travail de mobilisation et d'appropriation. Faisant valoir l'expérience scolaire ne peut prendre sens que si l'élève objective les savoirs sans les réduire à leur utilité professionnelle et/ou sociale, nous avons essayé de voir quelles significations les élèves de CAP et de BEP donnaient au fait de venir au lycée professionnel, de s'y confronter avec des savoirs de nature protéiforme. Il s'agissait non seulement de saisir le sens de cette expérience où l'on est à la fois « élève » et « grand » – du fait de l'apprentissage professionnel – mais aussi de saisir les manières et les raisons de se mobiliser sur les contenus enseignés.

Pour la plupart des élèves, et c'est encore plus vrai pour ceux qui préparent un CAP, « à l'école, on apprend des choses pour nous plus tard ». Venir à l'école, c'est « pour avoir un diplôme et pour trouver un travail ». Parfois, les élèves ne pensent les apprentissages scolaires qu'au regard de leurs effets au niveau des modes de sociabilité. Ainsi, un élève dira : « À l'école, j'ai appris à respecter les personnes, apprendre la communication avec les gens, apprendre la vie pour plus tard ». Mais de nombreux élèves, notamment ceux de BEP, associent les apprentissages scolaires et professionnels avec la transformation de soi. Pour cette élève de BEP carrières sanitaires et sociales ; « À l'école, on apprend des idées instructives, on prépare notre avenir de tous les jours et on sait que, de

toute façon, il faudra se battre pour se faire une place, et c'est aussi à nous que ça sert devant les autres. » Davantage que la plupart des garçons, les filles sont beaucoup plus enclines à effectuer un rapprochement entre finalités sociales des savoirs et finalités subjectives. Ainsi, et si l'on s'en tient à l'un des présupposés théoriques de base pour ce qui est de l'élaboration de projets d'avenir (Guichard, 1993), à savoir l'importance d'un travail sur l'image de soi – ou sur la connaissance de ses aspirations –, force est de voir dans le propos de certains élèves un travail de mise en perspective de soi qui allie savoirs et transformation de sa subjectivité. Pour cette élève de BEP bioservices : « L'école nous aide à mieux nous connaître, en fait, on apprend des choses qui nous permettent de mieux comprendre qui nous sommes, comme en microbiologie, et qui nous expliquent pourquoi il y a des problèmes de société, comme en vie sociale et professionnelle... Mais l'école n'est pas tout puisqu'on apprend aussi avec les autres. Ce qui est sûr, c'est que si je n'avais pas été à l'école, je n'aurais pas été la même. »

2. APPRENTISSAGE ET ORIENTATION SCOLAIRE

Ainsi, au regard de constats empiriques, où les élèves sélectionnent certains contenus enseignés pour désigner « là où on pense vraiment apprendre », où d'autres semblent soucieux de mise en cohérence entre les savoirs généraux et les savoirs professionnels, où d'autres, enfin, considèrent que les finalités de leur expérience en lycée professionnel est celle d'obtenir un diplôme, il nous semble opportun de repenser l'orientation à l'aune de la notion générique d'« apprentissage ». Si « naître, c'est être dans l'obligation d'apprendre » (Kant), il ne peut y avoir d'apprentissage, au sens d'appropriation de contenus, que si ceux-ci sont dotés de significations. Lors de nos recherches sur les Missions locales, nous avons pu observer que de nombreux jeunes « résistaient » aux injonctions institutionnelles. Celles-ci, perçues comme « inutiles » – comme par exemple lorsqu'un chargé d'accueil incite le jeune à suivre une 5^e ou une 6^e de remise à niveau, un deuxième bilan de connaissances... – ne donnent pas lieu à une mobilisation des jeunes. C'est aussi ce qui semble manifester chez les élèves de lycée professionnel qui manifestent une forme de rapport « désimpliqué » aux savoirs. À l'inverse, les élèves qui se mobilisent sur les savoirs sont soutenus par de « bonnes raisons d'apprendre » (Charlot, 1997) y compris par des mobiles inconscients. Ainsi, l'écoute des élèves et de leur

histoire socio-familiale, mais aussi scolaire, révèle que le sens des savoirs est traversé par la dialectique soi/autrui, un autre comprenant aussi bien le milieu familial que le groupe de pairs et les enseignants. C'est en quelque sorte l'analyse de l'activité scolaire et professionnelle des élèves qui permet de voir en quoi le sens d'une mobilisation est traversé par l'ensemble des interactions socio-subjectives avec lesquelles les apprenants sont aux prises. Le point de vue de Vygotski, à condition que l'on puisse le mettre à l'épreuve d'une épistémologie sociologique (Jellab, 2000c), est à cet égard d'une grande pertinence heuristique, puisqu'il ne dissocie pas le cognitif (la pensée, plus exactement) et l'affectif. Dit autrement, une lecture sociologique du sens des savoirs et des manières de se mobiliser permettrait de repenser le conseil en orientation en optant davantage pour une analyse des épreuves objectives – des activités, des exigences scolaires, des stratégies d'appropriation des savoirs – que pour la mise en exergue du niveau et du devenir. Nous soulignons, à ce propos, que notre recherche menée sur les élèves de lycée professionnel nous a conforté dans l'idée selon laquelle le « projet professionnel », comme le fait de choisir ou non son orientation, ne rendent pas compte du mode de déroulement de la scolarité. C'est davantage le sens des activités et la manière dont les élèves pensent ou non maîtriser leur scolarité qui expliquent les différentes *formes de rapport aux savoirs*. Ainsi, à la thématique du projet professionnel – thématique qui est censée être plus légitime s'agissant d'élèves de lycée professionnel – nous proposons un raisonnement en termes de projet d'apprendre et de se construire en tant que sujet, à la fois produit d'une histoire et d'un contexte, et « producteur » de son rapport au monde, aux savoirs et à lui-même.

III. APPRENTISSAGES SCOLAIRES, APPRENTISSAGES SOCIAUX ET ORIENTATION

Sur l'expérience scolaire des « nouveaux lycéens », les recherches conduites par E. Bautier et J.-Y. Rochex (1998) montrent qu'il existe de véritables malentendus sur le sens de l'apprendre, ce qui rend compte des différences de réussite scolaire au lycée. Même si ces recherches n'interrogent pas véritablement le contexte scolaire, et encore moins les pratiques pédagogiques,

elles mettent en relief une problématique *princeps* : celle de la difficulté à s'approprier les normes scolaires et à élaborer sa propre normativité, surtout que les normes en question ne sont pas explicites – et en cela, cette recherche montre, à sa manière, les limites de l'information classique en orientation – il ne suffit pas de parler du lycée en termes de niveaux ou d'options ; il convient aussi de le penser sous l'angle du travail scolaire et des malentendus qui l'organisent (Barrère, 1997).

Les observations menées auprès de jeunes fréquentant la Mission locale, nous l'avons vu, ont permis de remarquer que le public est amené à effectuer un apprentissage que l'on peut qualifier de « social-normatif ». Cet apprentissage, tout en étant légitimé par le mode de fonctionnement du marché du travail – « apprendre à être présentable », « apprendre à être ponctuel », « devenir autonome et responsable », « apprendre à s'organiser et à gérer le temps » –, définit les contours d'un nouveau mode de socialisation. Si des notions telles que qualification sociale (Benoît-Guilbot, 1990) ou de compétence sociale (Dutrénit, 1997) ont pu être utilisées pour qualifier ces « signes de socialisation », il convient aussi de voir en quoi ces signes s'intègrent aujourd'hui dans la construction des itinéraires individuels et collectifs. Pourtant, ces apprentissages sociaux ne sont pas en eux-mêmes significatifs sans que l'on fasse référence aux règles du jeu en vigueur sur le marché du travail et sur les modes de recrutement. B. Charlot et D. Glasman (1998) rappellent, à juste titre, que les attentes du monde professionnel s'attachent surtout à scruter les capacités des jeunes à s'insérer dans le « collectif de travail » et à intégrer les normes hiérarchiques, même si la critique patronale récurrente reste la supposée inadéquation entre formation (de type scolaire) et emploi.

De même, au lycée professionnel, les savoirs enseignés ne visent pas seulement la « professionnalisation » des élèves, mais plutôt de leur faire acquérir des postures spécifiques face aux différentes situations (sociales, professionnelles, institutionnelles). Sans doute le déclin du mouvement ouvrier concomitant à la scolarisation de la formation professionnelle a-t-il contribué à remplacer une orientation professionnelle par « vocation » par une orientation où prédomine une logique de niveau. On peut aussi souligner que l'importance prise aujourd'hui dans l'organisation scolaire par la notion de « compétence » (Ropé, Tanguy, 1994) a

précipité le passage d'une orientation comme expérience statique à une orientation « tout au long de la vie » (Danvers, 1998). Mais cette évolution invite, à elle seule, à ce que le conseil en orientation mené auprès des élèves s'attache à expliciter non seulement les contenus enseignés, mais aussi leur sens et leur légitimité eu égard aux enjeux sociaux, économiques et politiques de la société actuelle. Ce travail, évitant les écueils de l'instrumentalisme et de l'utilitarisme, se centrera sur la dialectique activité scolaire/appropriation de son contenu, en dégageant des axes de réflexion – et d'auto-réflexion –, en particulier sur les enjeux du (des) savoir(s) quant à la maîtrise des rapports sociaux de domination.

Nous pensons que le conseil en orientation ne peut plus se contenter d'une mise en relief de l'information, y compris celle qui paraît la plus « adaptée » aux élèves et aux jeunes. C'est plutôt dans une mise à l'épreuve des sujets, en travaillant les contenus de formation – au sens large du terme –, en réfléchissant aux activités et en définissant indissociablement le projet d'apprendre et le projet de changer que l'on peut rendre pertinent le conseil en orientation. F. Danvers (1988) observait il y a quelques années que le conseiller-informateur devait laisser place à un conseiller d'un autre type : celui qui accomplit un travail pédagogique sur l'information en amenant les usagers à s'approprier de manière active le contenu de cette information. S'approprier de manière active l'information, c'est l'intégrer dans l'espace-temps de la scolarité, de la formation ou de la trajectoire d'insertion, et non pas se focaliser sur un projet défini comme alternative aux épreuves actuelles.

OUVERTURES

Au-delà des retombées pratiques ou actionnalistes des recherches menées sur le conseil en orientation, un objet nouveau se dessine à travers nos observations : celui d'une analyse sociologique qui pense l'orientation en termes de projet d'apprendre et de se confronter à des activités (scolaires ou non), censées modifier le rapport des sujets au monde et à eux-mêmes. Dans une recherche doctorale portant sur le rapport au savoir chez des lycéens, eu égard à leurs projets ou aspirations professionnelles, Chantale Beaucher (2004) montre comment l'orientation et les choix futurs contribuent à façonner

le rapport aux apprentissages. Mais on peut également soutenir, à l'instar de l'expérience des élèves de lycée professionnel, que c'est la confrontation à des activités et la mobilisation intellectuelle qui contribuent aussi à l'ouverture du sujet sur des champs scolaires et professionnels possibles. Là où le conseil en orientation a pu – en se basant souvent sur un « bon sens » pédagogique – surestimer le projet professionnel en en faisant un élément déterminant la mobilisation de l'apprenant, il convient aussi d'inverser ce postulat et de considérer que le rapport aux savoirs met le sujet à l'épreuve de contenus qui ont également valeur de formation et de transformation de soi.

Mais si nous avons ici et là relevé qu'il n'existe pas de mobilisation de soi indépendamment des interactions construites avec autrui, il convient de penser cette altérité en interrogeant notamment les pratiques « pédagogiques » que mettent en œuvre les enseignants, par exemple. Nous postulons que le rapport aux savoirs chez les élèves procède aussi du propre rapport aux savoirs (à enseigner) des enseignants. C'est autour de cette question que s'articulent nos recherches actuelles (Jellab, 2005).

Aziz JELLAB

Maître de conférences en sociologie à l'IUFM Nord Pas-de-Calais, chercheur permanent au sein de l'équipe ESCOL (université Paris 8) et chercheur associé au sein de l'équipe PROFÉOR (université Lille III).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AGULHON C. (1994). *L'enseignement professionnel. Quel avenir pour les jeunes ?* Paris : Les éditions de L'Atelier.
- BEAUCHER C. (2004). « La nature du rapport au savoir au regard des aspirations et projets professionnels d'adolescents de cinquième secondaire », thèse de doctorat en éducation, université de Montréal.
- BERGER P. et LUCKMANN T. (1986). *La construction sociale de la réalité*, Paris : Méridiens-Klincksieck (trad. française).
- CASTRA D. (1995). « Mécanismes implicites de prise de décision dans la situation de recrutement », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 2.
- CHARLOT B. et FIGEAT M. (1985). *Histoire de la formation des ouvriers*, Paris : Minerve.
- CHARLOT B., BAUTIER E. et ROCHEX, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris : A. Colin.
- CHARLOT B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris : Anthropos-Économica.

- DANVERS F. (1988). *Le conseil en orientation en France*, Paris : EAP.
- DANVERS F. (1998). « Le code de déontologie des psychologues », *Spirale*, n° 22.
- DEMAZIÈRE, D. (1992). *Le chômage en crise ? La négociation de l'identité de chômeurs de longue durée*, Lille : PUL.
- DONZELOT J. (1996). « Les transformations de l'intervention sociale face à l'exclusion », in Paugams S. (dir.), *L'exclusion : l'état des savoirs*, Paris : La Découverte.
- DUBAR C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : A. Colin.
- DUBET F. (1991). *Les lycéens*, Paris : Le Seuil.
- DUBET F. (1994). « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse », *Revue française de sociologie*, n° 1.
- DURU-BELLAT M. et VAN ZANTEN A. (1992). *Sociologie de l'école*, Paris : A. Colin.
- DURU-BELLAT M. et MINGAT A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*, Paris : PUF.
- DUTRÉNIT J.-M. (1997). *La compétence sociale*, Paris : L'Harmattan.
- GALLAND O. (1991). *Sociologie de la jeunesse*. Paris : A. Colin.
- GRIGON C. (1971). *L'ordre des choses*, Paris : Minuit.
- GUICHARD J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*, Paris : PUF.
- JELLAB A. (1996). « Les ambiguïtés d'une insertion à venir : jeunes 16-25 ans, Mission locale et contrôle social », *Agora Débats-Jeunesse*, n° 4.
- JELLAB A. (1996). « L'insertion sociale comme préalable à l'insertion professionnelle : le cas des jeunes 16-25 ans face à la Mission locale », *L'homme et la société*, n° 120.
- JELLAB A. (1997). *Le travail d'insertion en Mission locale*, Paris : L'Harmattan.
- JELLAB A. (1997). « La Mission locale face aux jeunes : quelle socialisation pour quelle insertion ? », *Cahiers internationaux de sociologie*, n° 102.
- JELLAB A. (1998). « De l'insertion à la socialisation. Mission locale, jeunes 16-25 ans et problématique de l'exclusion », *Formation-Emploi*, n° 62.
- JELLAB A. (2000). « Scolarité, rapport au(x) savoir(s) et à la socialisation professionnelle chez les élèves de CAP et de BEP », thèse de doctorat en sciences de l'éducation, sous la direction de Bernard Charlot, université de Paris 8 / Atelier national de reproduction des thèses, Lille III, septembre 2001.
- JELLAB A. (2000). « Le sens des savoirs chez les élèves de lycée professionnel : la construction d'une problématique », *Spirale*, n° 26.
- JELLAB A. (2000). « Note de lecture : Avec Vygotski » (sous la direction de Yves Clot), *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 2, Paris : La Dispute.
- JELLAB A. (2001). *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*, Paris : PUF.
- JELLAB A. (2001). « Pour une sociologie des formes de rapport aux savoirs : à propos de l'expérience scolaire des élèves de lycée professionnel », *Revue suisse de sociologie*, 2001/3.
- JELLAB A. (2003). « Entre socialisation et apprentissages : les élèves de lycée professionnel à l'épreuve des savoirs », *Revue française de pédagogie*, n° 142, INRP.
- JELLAB A. (2004). *L'école en France. La sociologie de l'éducation entre hier et aujourd'hui*, Paris : L'Harmattan.
- JELLAB A. (2005). « Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre la lutte contre l'échec scolaire et la mobilisation des élèves », *Revue française de sociologie* (à paraître).
- NICOLE-DRANCOURT C. et ROULLEAU-BERGER L. (1995). *L'insertion des jeunes en France*, Paris, PUF.
- PARADEISE C. (1988). « Acteurs et institutions. La dynamique des marchés du travail », *Sociologie du travail*, n° 1.
- PAUGAMS S. (dir.) (1996). *L'exclusion : l'état des savoirs*, Paris : La Découverte.
- PELPEL P. et TROGER V. (1993). *Histoire de l'enseignement technique*, Paris : Hachette Éducation.
- PROST A. (1992). *Éducation, société et politiques*, Paris : Le Seuil.
- ROCHEX J.-Y. (1994). « Pourquoi certains élèves défavorisés réussissent-ils ? », *Sciences Humaines*, n° 44.
- ROPÉ F. et TANGUY L. (dir.) (1994). *Savoirs et compétences*, Paris : L'Harmattan.
- ROSANVALLON P. (1995). *La nouvelle question sociale. Repenser l'État providence*, Paris : Le Seuil.
- TANGUY L. et al. (1986). *L'introuvable relation formation-emploi*, Paris : La Documentation française.

