

VALEUR DU DIPLÔME

Place et rôle dans les parcours scolaires et professionnels

Thierry Berthet
Gérard Boudesseu
Isabelle Borrás
Cyril Coinaud
Yvette Grelet
Agnès Legay
Claudine Romani
Céline Vivent

Céreq,
10, place de la Joliette, BP 21321, 13567 Marseille cedex 02.
Tél. 04 91 13 28 28

Ce document présente les résultats d'une étude financée par la Direction générale de l'enseignement scolaire du ministère de l'Éducation nationale (DGESCO), avec financement complémentaire du Conseil régional de Basse-Normandie et du Centre Maurice Halbwachs.

Ce document est présenté sur le site du Céreq afin de favoriser la diffusion et la discussion de résultats de travaux d'études et de recherches. Il propose un état d'avancement provisoire d'une réflexion pouvant déboucher sur une publication. Les hypothèses et points de vue qu'il expose, de même que sa présentation et son titre, n'engagent pas le Céreq et sont de la responsabilité des auteurs.

Mars 2008

REMERCIEMENTS

La réalisation de cette étude a été rendue possible grâce au financement accordé par la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire du ministère de l'Éducation nationale, et aux soutiens complémentaires du Conseil Régional de Basse-Normandie d'une part et du Centre Maurice Halbwachs d'autre part.

Des remerciements particuliers sont à adresser à Madame le Recteur Micheline Hotyat de l'académie de Caen, Monsieur le Recteur William Marois de l'académie de Bordeaux et Monsieur le Recteur Jean Sarrazin de l'académie de Grenoble pour le soutien qu'ils ont apporté à la démarche d'enquête engagée par le Céreq auprès des établissements scolaires. La coopération active des chefs d'établissements et l'excellent accueil réservé aux équipes d'enquêteurs dans les classes ont été un élément décisif pour la collecte des données individuelles.

Sont ici également vivement remerciés Monsieur Bernard Hillau, chargé de mission au Céreq, pour ses réflexions stimulantes aux diverses phases de cette étude, et Madame Marie-Christine Samitier, Secrétaire générale du Céreq pour avoir grandement facilité les divers montages administratifs et financiers requis pour la mise en œuvre de cette étude. L'aide technique apportée par Madame Nathalie Marchal, chargée d'études au Céreq, pour la constitution de l'échantillon des jeunes issus de la « Génération 2001 » a été également précieuse. Sont remerciés pour leur lecture soignée et leurs commentaires avisés Monsieur Alain Degenne, directeur de recherche au CNRS, et Monsieur Alberto Lopez, chef du Département des Entrées dans la Vie Active du Céreq. Des remerciements chaleureux sont à adresser à Madame Annick Degenne pour son aide bénévole à la mise en forme du questionnaire « Établissements ».

Monsieur Patrick Chauvet, chef du bureau « orientation, adaptation, intégration » de la DGESCO a facilité l'accès aux données de la base « Repères ».

Par ailleurs, cette étude a bénéficié de la contribution de Mesdames Anastasia Angueletou et Lou Sonnet pour la ré-interrogation téléphonique des jeunes de la « Génération 2001 ».

Enfin, Madame Cathy Chanaux est ici vivement remerciée pour avoir assuré le secrétariat de cette activité d'étude et la matérialisation de ce rapport.

Il reste à souligner que cette opération de recherche a constitué un chantier coopératif original entre plusieurs unités du Céreq et plusieurs de ses centres associés régionaux (de Bordeaux, de Caen et de Grenoble). La mobilisation et la réactivité de ce Réseau ont été des conditions essentielles pour mener à bien cette étude dans les délais impartis.

SOMMAIRE

INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	5
CHAPITRE I • PROCESSUS D'ORIENTATION, PARCOURS SCOLAIRES ET PROFESSIONNELS : CAPITALISATION SUR LES SOURCES MACRO-STATISTIQUES	9
INTRODUCTION.....	11
1. LES PROCESSUS D'ORIENTATION : ENTRE RÉGULATION DE LA DEMANDE ET AJUSTEMENTS STRUCTURELS	11
2. LES PARCOURS DANS LE SECOND CYCLE : ENTRE CHOIX ET RÉSIGNATION, STRATÉGIES ET OPPORTUNITÉS	23
CONCLUSION	33
CHAPITRE II • CHOIX DE FORMATION, CONSTRUCTION DES PARCOURS ET REPRÉSENTATIONS DE L'UTILITÉ : LES ENSEIGNEMENTS D'UNE ENQUÊTE AUPRÈS DES JEUNES EN FORMATION	35
INTRODUCTION.....	37
1. DONNÉES ET MÉTHODES	37
2. LES QUESTIONS VIVES DE LA VALEUR DU DIPLÔME	39
3. VALEURS ET UTILITÉS DU DIPLÔME SELON LA CLASSE D'ARRIVÉE	74
4. VALEURS ET UTILITÉS DU DIPLÔME SELON LE CURSUS	114
CONCLUSION	142
CHAPITRE III • LE DIPLÔME À L'ÉPREUVE DE L'EMPLOI. QUELLES REPRÉSENTATIONS DE LA FORMATION ET DES PARCOURS SIX ANS APRÈS LA SORTIE DU SYSTÈME ÉDUCATIF ?	145
INTRODUCTION.....	147
1. VALEUR DE LA FORMATION : ENTRE PERCEPTION INDIVIDUELLE DES FORMES D'UTILITÉS ET RÉALITÉS DU MARCHÉ	151
2. CHOIX INDIVIDUELS DE FORMATION, PROCESSUS D'ORIENTATION ET PARCOURS D'INSERTION	168
CONCLUSION	192
CONCLUSION GÉNÉRALE	195
BIBLIOGRAPHIE	201
TABLES DES MATIÈRES	205
TABLES DES TABLEAUX.....	209
TABLE DES GRAPHIQUES	213
ANNEXES	215

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Dans le cadre de l'objectif général du programme d'études de la DGESCO qui précise la nécessité « d'éclairer les décisions des responsables de la politique relative aux diplômes professionnels », la finalité de cette étude est de renseigner les décideurs sur la manière dont les diplômes s'inscrivent dans le choix des jeunes et dans leurs parcours éducatifs et d'insertion professionnelle.

Objectifs d'étude, enjeux d'action publique

L'enjeu du diplôme a pris ces dernières années une acuité particulière dans la lutte pour l'égalité des chances. Cet enjeu est celui du développement de l'offre de formation en lien avec la capacité du diplôme à insérer durablement dans l'emploi. Or cette utilité du diplôme doit être replacée dans les conditions réelles de choix qui tiennent compte du caractère proactif de l'usager et du jugement que celui-ci peut avoir sur cette utilité. Ce jugement est fonction des situations et des moments-clés dans leur parcours et dans leur « cycle de vie ».

Il convient alors de raisonner sur la base d'un réseau de tensions dans lequel se trouve tout diplôme entre la demande sociale des jeunes et des familles d'une part, et l'efficacité du diplôme sur le marché du travail, son utilité effective face à la demande économique de qualifications d'autre part.

Du côté institutionnel, l'engagement des pouvoirs publics relatif aux droits à la qualification et à la certification, traduit une volonté de préservation du principe d'égalité des chances et de lutte contre l'exclusion. En parallèle, l'action publique s'adosse à des leviers de régulation du système éducatif, mettant en exergue des principes généraux tels que la sélectivité, la revalorisation des filières professionnelles, le développement de l'apprentissage, etc. Ces orientations de l'action publique en matière d'éducation et de formation visent somme toute un horizon à atteindre, celui de doter le diplôme terminal d'une véritable « qualité » d'insertion professionnelle et d'accès au monde du travail. Cependant ces logiques d'action publique peuvent entrer en tension avec les diverses formes de rationalité développées par les jeunes et leurs familles. Médiatisés par des institutions publiques ou des professionnels porteurs eux-mêmes « de principes éthiques », ces principes d'action collective rencontrent et génèrent des ajustements dans les choix individuels.

Du côté des usagers, jeunes et adultes, l'attractivité de la formation et du diplôme se mesurent à différents critères : image et prestige social des métiers, ouverture du diplôme à la poursuite des études vers de plus hauts niveaux de formation, avec cependant, à terme la nécessité de se positionner sur le marché du travail. Dans ce contexte de tensions qui peut déboucher sur des flux de formés plus ou moins bien reliés à la demande économique, quelle place garde le diplôme pour faire connaître et reconnaître leurs acquis et leurs qualités comme utiles pour l'exercice d'un métier ? Du côté des employeurs, la demande de qualifications professionnelles fait que le diplôme doit être regardé comme un signal fort des compétences détenues par les personnes. À l'intersection de ces deux mondes, l'utilité réelle du diplôme est devenue un enjeu capital. Au titre des preuves de cette utilité, on peut considérer d'une part la « performance à l'insertion » du diplôme (qualité et rapidité de l'accès à l'emploi au cours de l'entrée dans la vie active), d'autre part les capacités données à l'individu de s'adapter au changement, à se replacer sur le marché du travail au cours de sa vie professionnelle.

Attractivité et utilité : rencontre des choix individuels et des nécessités de marché

La question de l'utilité du diplôme ne peut donc être traitée indépendamment des conditions réelles de choix des jeunes et de leurs familles. Au-delà du rôle tenu par la transmission culturelle et l'ajustement des souhaits des parents aux capacités de leur enfant, l'impact d'autres variables sur les choix éducatifs des jeunes doit être examiné. Parmi celles-ci, l'origine sociale et l'origine spatiale semblent jouer de manière spécifique.

Par ailleurs, un écart peut exister entre l'intérêt porté par les jeunes et leurs familles en direction de certains diplômes ou spécialités de formation et l'utilité de ces mêmes diplômes ou spécialités sur le marché du

travail. Cette question prend un caractère central car le diplôme constitue aujourd'hui un référent incontournable sur le marché de l'emploi, tant pour les publics scolaires et post-scolaires que pour les employeurs.

Dans ce cas, comment analyser et interpréter une demande des familles et un projet des jeunes qui s'éloigneraient des réalités du marché du travail, au profit peut-être de logiques moins directement utilitaires mais qui peuvent trouver leur place dans une certaine conception du développement personnel ? Ceci ouvre à différentes perspectives autour des rapports entre développement personnel et capacité d'insertion et d'intervention sociales de la personne : valeur propédeutique du diplôme *versus* valeur d'utilité immédiate ? Culture professionnelle spécialisée *versus* culture générale ?

Plus largement, cette question de l'investissement en capital humain et de son rendement sur le marché du travail doit-elle s'analyser exclusivement dans les termes d'une adéquation technique entre référentiel de diplôme et contenu d'emploi spécialisé ? Les choix des individus peuvent-ils se réduire à une logique d'« *homo œconomicus* », qui se limiterait à une utilité immédiate du diplôme, ou bien cette logique économique doit-elle être conçue dans une perspective plus large d'évolution et d'adaptation professionnelle tout au long de la vie ? Si oui, un socle de culture générale et technologique, qui soit plus large qu'un savoir-faire professionnel, pourrait apparaître comme tout aussi rentable dans la durée. La logique économique elle-même suffit-elle à rendre compte de la structuration des choix des jeunes et de leurs familles ou bien ceux-ci font-ils intervenir d'autres registres de projets qui auront un impact sur la construction de leurs parcours ?

Les déterminants des représentations de la valeur

La question de la valeur attachée aux diplômes et de l'incidence de ces derniers dans l'élaboration des parcours de formation et d'insertion professionnelle renvoie donc aux termes multiples d'un problème complexe : celui relatif à la reconnaissance des individus en tant qu'acteurs, c'est-à-dire à la reconnaissance de leur autonomie de choix et de décision ; celui des processus de structuration des parcours et des variables contextuelles qui entrent en jeu dans leur détermination ; celui du rôle des diverses instances et institutions d'orientation et d'intermédiation ; celui des effets du marché du travail et de la demande des entreprises.

Au moment où la construction de l'offre de formation et de sa fonction de régulation économique et sociale semble s'affirmer comme un enjeu politique, la prise en compte de la façon dont la *demande d'éducation et de formation* prend corps, s'exprime et se structure apporte des éléments de réflexion indispensables pour éclairer le second terme d'un même problème souvent minoré dans les analyses afin de cerner dans sa globalité la mise en relation effective de la formation avec l'emploi.

Face à cette complexité de régulation de l'offre, les pouvoirs publics se voient placés, tant à l'échelon régional que national, devant la nécessité de mieux articuler politiques de cohésion sociale et politiques de développement économique. La tentation d'une recherche de cohérence « coûte que coûte » entre l'offre de formation et le système d'emploi pourrait faire oublier le principe fondateur de liberté de la personne et le rôle d'acteur de l'usager dans un idéal démocratique. Pour les entreprises ou les branches professionnelles, la volonté déclarée de construire une offre de formation cohérente avec le tissu productif et ses évolutions est également légitime. Pour ce qui est des individus, la question du droit des personnes est centrale, et ne permet pas de raisonner uniquement sur des critères d'ajustement « automatique » des parcours de formation aux besoins du marché du travail. La liberté de choix des individus n'est certes pas indépendante des capacités des personnes à se saisir de ressources économiques et sociales qui leur sont offertes. Des constats précis montrent que les déterminations économiques et sociales des parcours scolaires et professionnels pèsent de tout leur poids et en conditionnent le déroulement. À ce titre, plusieurs variables peuvent d'emblée être évoquées :

- Les variables renvoyant aux aspirations individuelles et aux représentations qu'ont les personnes des filières, des métiers, des performances scolaires. On sait, par exemple, qu'en zone rurale les choix pour la formation professionnelle initiale s'appuient sur la perception de l'utilité du diplôme qui est donné comme étant plus voulu que dans les zones urbaines où il fonctionne par défaut.
- Les effets de lignée familiale et d'origine socioprofessionnelle, qui jouent sur les conditions d'éligibilité scolaire des jeunes (capacité à poursuivre des études longues) et sur la capacité à développer un projet.

- Les effets d'environnement local : composition socioprofessionnelle dominante d'un territoire, à laquelle viennent s'adjoindre les effets propres à l'offre de formation (effets de réputation de l'établissement scolaire, interaction « offre/ demande » en matière d'éducation et de formation).
- Les effets de mobilité, en rappelant ici qu'à la sortie de la formation 83 % des élèves de niveau V restent dans leur zone d'emploi.
- Enfin, les effets de conjoncture économique, avec des processus d'insertion des jeunes qui fluctuent selon les évolutions du marché du travail ; à ce titre les résultats des enquêtes « générationnelles » de 1998 et 2001 conduites par le Céreq sont particulièrement parlants.

Quelles tensions émergent entre ces contraintes portées par les individus et celles du système productif ? Quels décalages sont à l'œuvre entre demande sociale d'éducation et de formation des familles et demande économique de qualifications des entreprises ? Cette interrogation se situe précisément au cœur des préoccupations d'une démarche visant à comprendre les représentations individuelles de la valeur de l'éducation et des formations et des parcours scolaires et professionnels.

Parcours et valeur de la formation avant et après l'épreuve du marché du travail

La question essentielle traitée par cette étude est donc d'analyser le diplôme situé en tensions entre la demande sociale des jeunes et des familles (l'attractivité), d'une part et son efficacité face à la demande économique de qualifications, d'autre part. Proposant une articulation originale d'approches quantitatives et qualitatives, cette étude propose de renseigner cette question à partir de trois registres d'analyse.

- Le premier renvoie à un cadrage « macro » réalisé à partir d'une exploitation secondaire de plusieurs recueils de données. Le traitement de ces données s'appuie sur la notion de « carrefours d'orientation » : « paliers d'orientation » en formation initiale et moments-clés du parcours ultérieur sur le marché du travail.
- Le deuxième registre d'observation qualifié de « méso » est la réalisation d'une « enquête en établissements » auprès des publics en scolarité. Elle vise à documenter les représentations que se font les usagers de l'utilité « *ex ante* » de leur diplôme, et de cerner lesquels sont jugés comme les plus utiles (en termes de filières, de niveaux et de spécialités).
- Enfin, le troisième registre d'observation se réfère à un niveau « micro » et met en œuvre une enquête qualitative auprès d'individus sortis depuis six ans du système scolaire. L'exploitation des entretiens individuels ainsi réalisés vise à mieux comprendre les représentations individuelles « *ex post* » de la valeur du diplôme après confrontation avec la réalité du marché du travail et à cerner les perceptions de l'utilité des formations au regard des parcours scolaires, des processus d'orientation et d'insertion dans l'emploi.

Les trois chapitres composant ce rapport exposent les résultats obtenus en suivant ces trois registres. Compte tenu des délais de réalisation de l'étude, cette restitution de résultats se limitera à mettre en exergue les principales conclusions de l'observation. Seuls des approfondissements envisagés ultérieurement pourront permettre de mettre en débat leurs incidences sur un plan plus théorique.

Chapitre I •
PROCESSUS D'ORIENTATION,
PARCOURS SCOLAIRES ET
PROFESSIONNELS :
CAPITALISATION SUR LES SOURCES
MACRO-STATISTIQUES

INTRODUCTION

De quelles informations dispose-t-on pour aborder un cadrage général de la valeur attribuée au diplôme dans les parcours scolaires et professionnels ? Dans ce registre, les données sur l'orientation sont éparses et diverses : qu'elles soient tirées de sources administratives ou de données d'enquête, elles donnent chacune un éclairage parcellaire d'une réalité complexe : les mécanismes à l'œuvre dans le second cycle du système éducatif français.

Afin de tracer à grands traits le contexte dans lequel s'élaborent les représentations individuelles de la valeur du diplôme, ce chapitre propose un panorama des enseignements que l'on peut tirer de l'exploitation de plusieurs recueils de données quantitatives. Celles-ci concourent notamment à une meilleure compréhension du déroulement des cursus, de leurs déterminants et de leurs prolongements dans les parcours professionnels.

Une première idée générale est ici que les décalages entre les demandes des familles et les décisions prises au sein de l'institution scolaire fournissent quelques indices de la valeur attachée à tel ou tel diplôme, à telle ou telle filière censée y conduire. On voit aussi en filigrane le jeu de tensions qui se nouent entre les espoirs ayant trait à l'orientation et les attentes en matière de performances scolaires qui conduisent à des décisions parfois mal acceptées par les jeunes et leurs familles.

Une seconde idée générale est suggérée par un autre décalage, celui qui apparaît entre les grands cursus scolaires les plus standardisés, avec la voie encore tenue pour royale de l'enseignement général long, en dépit du succès de certaines formations professionnelles et la complexité de parcours de formation qui, pris sur le long terme, sont beaucoup moins connus. On peut se demander dans quelle mesure ces parcours sont subis ou choisis, et si une partie d'entre eux ne traduit pas une forme de contournement des décisions d'orientation prises quelques années auparavant.

Chacune de ces idées fera l'objet d'une partie, complétée à chaque fois par le regard rétrospectif porté par ces jeunes lorsqu'ils sont interrogés plusieurs mois ou plusieurs années après leur sortie du système de formation.

Quatre sources de données sont ici mobilisées. Dans la première partie, les écarts entre demande des familles et décisions prises par les instances éducatives seront empruntés à la base Repères du ministère de l'Éducation nationale qui centralise les données sur l'orientation en collège et en lycée publics. Le cas particulier des diplômes professionnels et tout particulièrement pour la période récente, du CAP, incite à mobiliser également les enquêtes d'insertion dans la vie active qui restituent l'opinion des anciens apprentis et élèves de lycée professionnel sur la formation dont ils sont depuis peu issus.

Pour la seconde partie, quelques informations sur les parcours peuvent être extraites des panels d'élèves suivis par la Direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'Éducation nationale, qui, outre l'enregistrement précis de chaque étape du cursus de formation, livre des informations très riches sur le jeune et son entourage ; l'enquête « Génération 2001 » permet ensuite de mettre en relation certains éléments du cursus (en particulier les orientations prises aux moments-clés du parcours) avec le devenir professionnel.

1. LES PROCESSUS D'ORIENTATION : ENTRE RÉGULATION DE LA DEMANDE ET AJUSTEMENTS STRUCTURELS

Les commentaires de cette section se basent sur une exploitation de la base « Repères » du ministère de l'Éducation nationale (années 2000 à 2006). Cette base établit chaque année un bilan académique et national des effectifs d'élèves inscrits en fin d'année dans un établissement public relevant du ministère de l'Éducation nationale, des vœux émis pour l'année suivante, des affectations décidées et des flux en résultant. Ce bilan de l'orientation tient en un petit nombre d'indicateurs dont il n'est pas inutile de rappeler la définition et les principes d'interprétation. Les mécanismes d'orientation, en partie encadrés par des textes réglementaires, prennent des formes diverses en s'appuyant à des degrés variables sur les choix des élèves et

des familles et sur l'intervention des acteurs dans les établissements scolaires en particulier lors des conseils de classe, mais pas seulement. Ce bilan favorise une lecture de l'orientation en termes d'ajustement des demandes des familles aux places disponibles. On sait que celles-ci sont susceptibles de varier en retour, mais la statistique se présente comme un état annuel et non comme une offre dynamique d'une année à l'autre.

Définitions et principes d'interprétation des indicateurs

- Le **taux de redoublement** est le pourcentage des redoublements de la classe A rapportés à l'effectif total des élèves de la classe A. Il s'agit là des « décisions finales de redoublements ». Le redoublement est subi ou non volontaire quand il est décidé par le conseil et non demandé par la famille.
- Le **taux de demandes** de redoublement de A ou de passage de A vers B rapporte le nombre de vœux de redoublement ou de passage formulés par les familles à l'effectif total des élèves de A.
- Le **taux de passage** de A vers B est le pourcentage du nombre d'élèves de A accédant à la classe B. Il s'agit du nombre de « passages décidés » et donc effectifs.
Taux de redoublement et de passage sont des *taux de décisions*.
- Le **taux d'appel** est le ratio du nombre de demandes des familles qui souhaitent contester la première décision du conseil de classe, rapporté au nombre total des décisions. Le taux d'appels satisfaits représente la part des appels qui accèdent à la demande des familles.
- Le **taux d'attractivité** d'une formation est le nombre de candidats à cette formation rapporté au nombre de places offertes dans la formation. Le nombre de places est déterminé par les capacités d'accueil des établissements offrant cette formation. Le nombre de candidats est le nombre d'élèves ayant indiqué cette formation en premier vœu. L'interprétation de cet indicateur est délicate, et ceci pour plusieurs raisons. Tout d'abord, seuls les établissements publics sont comptabilisés dans le calcul de ce ratio. Ensuite, il n'est calculé que sur la base des premiers vœux émis au début du processus. L'indicateur prend donc en compte les demandes en direction des filières les plus convoitées : les sections les moins attractives qui ne sont pas citées en premier choix n'apparaissent donc que peu dans le calcul. Enfin, si l'attractivité de A est supérieure à celle de B, ce peut être que A offre moins de places que B pour le même nombre de candidats, ou que A est plus attractif que B (plus de candidats pour le même nombre de places) ; si par exemple le ratio diminue avec le temps, ce peut être que la demande se réduit ou que l'offre s'accroît : l'« attractivité » est donc relative, et cela doit être gardé à l'esprit à la lecture des commentaires.

1.1. Le processus d'orientation : cadre institutionnel et principales étapes

Au collège, la poursuite des élèves dans la classe supérieure a pour principale alternative le redoublement, sans exclure une orientation précoce, pour les élèves de 4^{ème} ou de 3^{ème}, vers la voie professionnelle. Ces trois possibilités, et non seulement la dernière, font partie intégrante des mécanismes d'orientation, dans la mesure où chacune d'entre elles engage déjà fortement l'avenir de l'élève. On sait que le maintien en filière générale sans redoublement précoce est prédictif d'une carrière plutôt longue dans cette même filière, sauf décision contraire lors de paliers institutionnalisés. On sait aussi que, symétriquement, ce maintien au prix d'un redoublement précoce est lui-aussi prédictif, mais d'un autre cursus, toutefois moins prédéterminé qu'on ne le croit. On sait moins, qu'une orientation précoce vers une voie professionnelle ouvre un parcours qui sera pour les uns, confiné dans certaines filières et certaines spécialités alors que pour d'autres, cette orientation inaugure un parcours très accidenté, fait de bifurcations multiples.

Le moment du passage en 5^{ème} est une étape structurante du processus : il s'agit de déterminer l'adaptation de l'élève au collège et d'évaluer son niveau peu après la sortie du cycle primaire (maîtrise des savoirs fondamentaux). En 4^{ème} et surtout en 3^{ème}, les décisions d'orientation sont plus diversifiées et commencent à être présentées comme des choix. Certains élèves quittent le tronc commun et se dirigent vers la voie professionnelle tandis que d'autres entrent dans le jeu des filières (large éventail d'options en 2^{nde}).

Après la 3^{ème}, en effet, les mécanismes se complexifient et les enjeux s'accroissent. L'orientation tend à être déchargée de son contenu d'éviction de l'enseignement général vers la voie professionnelle, contenu hérité des procédures en vigueur dans les années 1960 (Hénoque, Legrand, 2004). Elle devient raisonnée en termes de conciliation entre la gestion globale des flux d'élèves qui comportent de nombreuses contraintes institutionnelles et organisationnelles, et la reconnaissance d'une légitimité des familles à faire valoir des aspirations et un projet de mobilité intergénérationnelle pour leurs enfants. De proche en proche, les cercles concentriques de ces projets sont resserrés autour de ce qu'il est désormais convenu d'appeler le projet de l'élève.

Les considérations ayant trait à l'orientation étant généralement et de plus en plus subordonnées aux critères d'évaluation des performances scolaires, la loi d'orientation éponyme de 1989 promouvant un élève au cœur du système éducatif, il n'est guère surprenant que l'élève se voie enjoindre de formuler lui-même son projet professionnel. Implicitement les instances éducatives pourvoient à l'acheminement du jeune vers la concrétisation de ce projet tout en sollicitant le consentement des familles. L'injonction à la formulation d'un projet (Dubet, 1997) est d'autant plus pressante si l'on veut maintenir le mythe fondateur (c'est-à-dire structurant) de l'orientation par l'éducation à un choix éclairé entre des options dont la fiction voudrait qu'elles soient équivalentes, c'est-à-dire valorisables à l'identique sur le marché du travail et valorisantes à l'identique en termes de reconnaissance symbolique.

D'un point de vue pragmatique, le processus d'orientation lors des classes paliers de 3^{ème} et de 2^{nde} se déroule en plusieurs étapes au cours de l'année et plusieurs acteurs sont sollicités pour donner leur avis. Dans un premier temps, l'élève et sa famille sont appelés à élaborer un premier vœu. Le conseil de classe du premier trimestre peut donner son avis sur cette proposition et émettre des réserves à titre conservatoire. S'il y a accord entre la famille et le chef d'établissement, l'élève n'est pas dissuadé de persister dans son intention. Le conseil de classe peut également proposer une autre orientation. Au deuxième trimestre, la famille est à nouveau invitée à formuler des vœux. Le conseil de classe donne son avis sur chacun et émet des préconisations. À la fin du troisième trimestre, le conseil de classe statue à partir des vœux proposés par l'élève. C'est une première décision que la famille peut contester en demandant à rencontrer le chef d'établissement ou à faire appel. Une commission d'appel incluant des représentants des associations de parents d'élève peut accéder à cette demande ou rejeter l'appel. Parfois cependant, ni la famille, ni le conseil de classe, ni le chef d'établissement, ni la commission ne possèdent le pouvoir décisionnel final, qui revient aux établissements d'accueil prévus, selon les capacités affichées ou les contingences locales, et pas seulement dans les spécialités fines à contingent limité. La réglementation en vigueur¹ fait l'objet, comme souvent, d'ajustements et d'arrangements locaux (Masson, 1999).

1.2. L'orientation au collège : éléments de bilan de 2000 à 2006

1.2.1. Par consensus, les performances scolaires au début du collège font l'orientation...

En fin de 6^{ème}, le passage en 5^{ème} est une formalité pour la plupart des élèves : le taux de passage augmente régulièrement depuis cinq ans pour atteindre 94 % en 2006². *A contrario*, le taux de redoublement diminue (de 9,9 à 6,1 %). Cette baisse est due pour une part à celle des *demandes de redoublement* formulées par les familles qui ne cessent de diminuer (5 % en 2000, 3,1 % en 2006) : les familles semblent donc plus optimistes qu'avant sur les capacités d'adaptation de leurs enfants au collège. Mais les redoublements sont aussi de moins en moins subis car les conseils de classe semblent plus favorables au passage en 5^{ème}. Le taux de redoublements non choisis diminue ces dernières années (de 4,4 % en 2000 à 3 % en 2006). Dans le même temps les *taux d'appel* marquent une nette diminution. Les décisions sont donc très peu contestées. Cela peut confirmer l'hypothèse que l'accès en 5^{ème} est plus facile avec une meilleure correspondance entre vœux des familles et décisions des conseils de classe. D'autre part, les appels des familles sont de plus en plus souvent satisfaits (de 40 % d'appels satisfaits en 1997 à près de 52 % en 2006).

Les familles parisiennes sont les plus engagées dans l'orientation de leurs enfants et le taux d'appels formulés est presque multiplié par quatre (1,99 %) par rapport à la moyenne nationale alors qu'à Lille les appels sont quasi nuls (0,06 %). Pourtant les établissements parisiens ne semblent pas les plus disposés à écouter les familles car moins de la moitié des appels sont satisfaits (45,7 %).

En résumé, sur 100 élèves de 6^{ème} :

- 94 passent en 5^{ème}
- 6 redoublent dont 3 à la demande des familles.

¹ Décret n° 92-169 du 20 février 1992 modifiant le décret n° 90-484 du 14 juin 1990 relatif à l'orientation et à l'affectation des élèves.

² Pour une illustration graphique des indicateurs, se reporter à l'annexe de ce chapitre.

À ce stade, l'orientation fait consensus parce que la structure cylindrique du collège unique ouvre peu d'espace à une disjonction entre les projections des familles en matière d'orientation et les attentes de l'institution en matière de performances scolaires. Pourtant cet espace existe pour les 3 % de redoublements contestés, mais aussi pour les élèves qui ne redoublent pas mais sont déjà dans des dispositifs spécifiques telles que les classes de préprofessionnalisation ou de SEGPA (1,5 % cf. chap. II).

1.2.2.... et la 4^{ème}, premier palier d'orientation, marque la fin du consensus

L'accès à la 3^{ème} semble se généraliser avec en 2006 plus de 94,3 % des élèves qui continuent leur parcours dans la filière générale à l'issue de la 4^{ème}. Le taux de demandes de redoublement connaît un net ralentissement (9,5 % en 2000 contre 5,7 % en 2006). Le taux de demandes de redoublement passe de 4,2 % en 2000 à 2,7 % en 2006. Les demandes de passage sont suivies par le conseil de classe car seulement 1,8 % sont rejetées en 2006 contre 4,5 % en 2000.

Dans le détail, entre 1998 et 2000 le taux de redoublement connaît une progression : de 7,4 % en 1998, il atteint 9,5 % en 2000. Ce n'est qu'à partir de 2001 que s'amorce le ralentissement des redoublements (8,9 %). Notons également que les décisions de redoublement s'ajustent de mieux en mieux aux demandes : en 2006 seulement 3 % des élèves subissent un redoublement.

Le taux d'appel des familles en vue d'un passage en 3^{ème} (toutes 4^{èmes} confondues) est seulement de 0,6 % en 2006. La majorité de ces réclamations sont reconnues par les établissements et près de 52,1 % des demandes sont satisfaites. C'est à Paris que les appels sont les plus fréquents avec un taux de 2,5 %. *A contrario*, à Lille les familles laissent les établissements décider de l'orientation à l'issue de la 4^{ème} et les appels sont rares (0,1 %).

Pourtant si l'accès en 3^{ème} semble de plus en plus aisé et les redoublements de la 4^{ème} moins fréquents, seulement 89 % des élèves de 4^{ème} entrent en 3^{ème} de la filière générale. 1,5 % en 2006 découvrent la 3^{ème} d'insertion, 4 % inaugurent la 3^{ème} DP6³ tandis que 1 % se dirigent vers l'apprentissage junior. Sur ce point, on peut faire l'hypothèse que certains élèves de 4^{ème} générale, qui auraient eu un profil de redoublant, profitent maintenant d'une nouvelle spécialisation introduite en 3^{ème} pour gagner ainsi l'accès en 3^{ème}.

On peut également remarquer l'augmentation régulière des demandes de 3^{ème} générale chez les élèves issus de 4^{ème} d'aide et de soutien : de seulement 18 % en 2000 la proportion d'élèves de ces classes qui demandent leur passage en 3^{ème} générale atteint 29 % en 2006.

En résumé, sur 100 élèves de 4^{ème} :

- 89 vont en 3^{ème} générale
- 5 redoublent, dont 3 à la demande de la famille
- 4 vont en 3^{ème} DP6
- 1 (1,5 %) va en 3^{ème} insertion
- 1 va en apprentissage junior.

C'est sans doute à ce stade que se nouent des tensions durables entre orientation et performances scolaires de l'élève. La valeur des diplômes reste fondamentalement associée pour les familles au niveau de classe. La pression institutionnelle à la réduction du taux de redoublement converge avec cette représentation pour proposer des orientations de second choix qui permettent de sauver l'essentiel. Toutes les familles ne sont pas dupes puisque certaines demandent à revenir dans la filière générale. Il reste que pour certains jeunes, ce choix est celui qui convient le mieux : 16 % des élèves entrent dans la filière technologique au collège y restent jusqu'à leur sortie, avec ou sans l'obtention d'un bac technologique (cf. chap. II).

1.2.3. Fin de 3^{ème} : orientation précoce versus orientation différée ?

La fonction de palier d'orientation de la classe de 3^{ème} varie selon les diverses catégories de 3^{ème} que l'on prend en considération.

³ Classe de 3^{ème} « découverte professionnelle 6 heures », anciennement 3^{ème} technologique.

En ce qui concerne la 3^{ème} d'insertion, on note tout d'abord que les demandes de redoublement sont très faibles et à peu près constantes : le plus fort taux est atteint en 2001 avec 1,1 %. Il redescend à 0,5 % en 2006. *A contrario*, le taux de décisions de redoublement rencontre de fortes variations entre 2000 et 2006. Il tend à croître depuis 2003, jusqu'à 3 % en 2006. Les élèves de 3^{ème} d'insertion se dirigent massivement vers la voie professionnelle. Les demandes sont fortes et assez stables. En 2000, ils sont 93,2 % à vouloir suivre la voie professionnelle, et ces effectifs ne cessent de progresser pour atteindre 96,8 % en 2006. De façon générale, sur la même période, les taux de décisions excèdent ceux des demandes et augmentent jusqu'en 2005 (97,7 %). Pour les conseils de l'établissement, il semble aller de soi que la 3^{ème} d'insertion engage les élèves vers la voie professionnelle. Pour le passage vers la 2^{nde} générale et technologique, la demande des élèves de 3^{ème} d'insertion est faible et ne dépasse pas 0,7 % en 2006. Elle s'est pourtant accrue sur la période depuis 2000. Les décisions ont suivi : 0,2 % seulement des élèves de 3^{ème} d'insertion pouvaient accéder à une 2^{nde} générale et technologique en 2000 contre 0,9 % en 2006. Le destin de ces jeunes suggère toutefois l'hypothèse d'un confinement dans la filière professionnelle.

En ce qui concerne la 3^{ème} technologique, la 3^{ème} PVP (préparatoire à la vie professionnelle) et la 3^{ème} de découverte professionnelle, le taux des demandes de redoublement est très faible et également très stable, se situant autour de 0,5 %. Les taux des décisions de redoublement demeurent très faibles (1 % en 2006). La majorité de ces élèves quittent la 3^{ème} pour s'engager dans la voie professionnelle. Chaque année, sur la période considérée, plus de 95 % des familles font ce choix. Les décisions vont donc dans le même sens et correspondent assez bien aux demandes, et il semble qu'une très faible minorité d'élèves subissent cette décision (0,8 % en 2006). La 2^{nde} générale et technologique constitue pour ces élèves un choix minoritaire mais lui aussi croissant. Les taux de demande passent de 1,2 % à 2,6 % entre 2001 et 2006. Les taux de décisions suivent la progression des demandes.

En 3^{ème} générale, les élèves sont plus concernés par la question du redoublement. Si les décisions de redoubler connaissent un ralentissement depuis 2000 passant de 5,6 % à 4,6 % en 2006, elles sont nettement plus fréquentes que pour les élèves issus de 3^{ème} DP6 et d'insertion. Les écarts entre les demandes de redoublement émises par les familles et les décisions sont plus importants. La part des redoublements subis est donc plus élevée : 2,2 % en 2006, bien qu'en légère régression (2,9 % en 2001). Au total, les décisions des conseils de classe résistent aux demandes des familles et les décisions de redoublement représentent toujours le double des demandes.

La 2^{nde} générale et technologique représente le choix type de l'élève issu de 3^{ème} générale. Néanmoins, deux constats s'imposent. Premièrement, les demandes des élèves et de leurs familles en faveur d'une 2^{nde} générale et technologique diminuent sur la période considérée : si plus de 66,3 % des familles formulent ce vœu d'orientation en 2000, elles ne sont plus que 63,5 % en 2006. On peut constater également que les décisions, elles, demeurent stables, leur taux oscillant autour de 60 %. Dès lors, le passage vers la 2^{nde} générale et technologique devient de plus en plus un acte volontaire car l'écart entre les demandes et les décisions s'amenuise progressivement (3,7 % en 2006 contre 5,2 % en 2006).

La voie professionnelle parvient à attirer plus d'un élève sur trois de 3^{ème} générale. Les demandes progressent légèrement (29,7 % en 2001, 30,7 % en 2006), mais les décisions croissent plus rapidement. Le choix de la voie professionnelle demeure contesté à la marge, et cette contestation ne faiblit pas : l'écart entre demandes des familles et décisions croît, passant de 4 % en 2000 à 4,9 % en 2006.

Les faibles taux de redoublements en 3^{ème} d'insertion et surtout en 3^{ème} DP6 peuvent être lus de deux manières : soit ces classes conviennent aux élèves en termes de performances scolaires, comme en termes d'orientation, soit les instances éducatives confirment aux familles qu'elles ont réalisé une transaction équitable en échangeant le confinement dans une filière professionnelle, et moins vraisemblablement dans une filière technologique, contre un passage dans la classe supérieure. À ce stade du collège unique dans lequel les choix sont peu nombreux, la valeur du diplôme reste profondément attachée à ce droit de passage.

En revanche, pour ceux qui sont demeurés dans la filière générale en 3^{ème}, les choix à venir apparaissent plus nettement comme alternatifs, ne serait-ce que parce qu'ils destinent à des établissements différents. En conséquence, la valeur d'un diplôme n'est déjà plus celle qui est associée à un collège unique pour tous. Préparer un diplôme dans un établissement d'enseignement professionnel n'ouvre pas le même horizon à de multiples niveaux : celui de la sociabilité dès l'année suivante, celui du nombre d'années d'études envisageable, celui aussi de l'échéance d'entrée sur le marché du travail et celui enfin de l'utilité du diplôme en termes de contreparties auxquelles on peut prétendre. La transaction tend à s'inverser : les nouvelles valeurs et utilités qui s'ébauchent se paient si nécessaire d'un redoublement. L'emprise de la performance

scolaire reprend ses droits sur les espoirs d'orientation. Les décisions sont anticipées par les familles et de moins en moins contestées.

Variabilité et permanence dans l'orientation au collège

Variabilité : des choix disparates sur le territoire

Les vœux d'orientation varient d'une académie à l'autre. Les taux de redoublement fluctuent peu autour de la moyenne nationale (4,6 %). C'est la Martinique qui connaît le plus faible taux (1,05 %) et la Guyane qui culmine avec 3,12 % de demandes de redoublement de la 3^{ème}. La voie professionnelle est une orientation que choisissent plus souvent les familles de la région de Lille (43,5 %) ⁴ globalement et par voie scolaire ainsi que celles des DOM (Guadeloupe, Guyane, Martinique, Réunion). L'apprentissage est une filière fortement demandée même à la sortie d'une 3^{ème} générale dans l'académie de Caen : 5,93 % des élèves contre 3,07 % pour la moyenne nationale. Paris atteint le maximum des demandes de filière générale et technologique avec 74,4 % contre 54,3 % pour la région de Lille (66 % au niveau national). C'est également là que les conseils de classe entérinent le plus souvent un passage en 2^{nde} générale et technologique : 66,4 % des élèves à la sortie de la 3^{ème} générale continuent dans la filière générale et technologique, seulement 7,1 % redoublent (minimum après Nice) et 26,5 % se dirigent vers la filière professionnelle (minimum au niveau national). L'académie de Paris se distingue en cela du reste de la France. La région lilloise est celle où le résultat de l'orientation en fin de collège est à l'opposé de ce que l'on observe dans l'académie parisienne. Les redoublements sont les plus fréquents, l'accès à la 2^{nde} générale et technologique moins systématique et l'accès au professionnel plus favorisé.

Permanence : les filles et garçons devant l'orientation à l'issue de la 3^{ème}

Les filles ont majoritairement accès à la 2^{nde} générale et technologique. Ce taux est particulièrement stable et varie faiblement autour de 64 %. Il est de 55,3 % chez les garçons. La voie professionnelle demeure toujours l'apanage des garçons car près de 40 % se dirigent vers cette filière. On ne remarque pas de réelle évolution sur cette période. Cette filière attire de plus en plus de filles : de 30,6 % en 2002, elles sont 31,7 % en 2006.

Enfin le redoublement est relativement mixte : il touche 4,4 % des filles et 4,9 % des garçons.

1.2.4. La « filiarisation » du collège : une remise en cause du collège « unique » ?

Les redoublements sont minoritaires, les appels sont rares et majoritairement satisfaits. Les familles ont donc un pouvoir relatif de choix et de décision dans l'orientation de leurs enfants. En fin de 3^{ème}, les appels des familles en faveur du passage, déjà très faibles, continuent à décroître, alors qu'ils sont plus souvent satisfaits (mais moins souvent satisfaits comparativement au passage en 5^{ème} ou 4^{ème}). Par la suite, dans le parcours scolaire, le recul des appels satisfaits notamment en fin de 2^{nde} confirme que les familles ont moins de place à mesure que le niveau de classe est élevé : 44 % d'appels satisfaits, contre 46 % en 3^{ème} et 52 % en fin de 4^{ème}.

En matière d'orientation, on peut considérer la 4^{ème} comme un palier d'orientation particulièrement décisif dans le sens où une spécialisation est amorcée puis accentuée avec la 3^{ème} découverte de la voie professionnelle et le renforcement en technologie. La 4^{ème} ne se contente plus de préparer à la 3^{ème} générale mais offre une pré-orientation. Les redoublants sont toujours des élèves n'ayant peut-être pas les acquis nécessaires pour accéder à une 3^{ème} générale mais ils sont moins nombreux à demander cette orientation acceptant une 3^{ème} d'insertion, une 3^{ème} technologique/DP6.

En optant pour une 3^{ème} ou pour une autre, l'élève fait un choix déterminant pour son orientation. S'il entre en 3^{ème} d'insertion, il se dirigera très probablement vers la voie professionnelle (96,8 % en 2006). Les élèves de 3^{ème} technologique s'orientent massivement dans la voie professionnelle. Si les familles sont légèrement plus nombreuses à souhaiter une orientation vers une 2^{nde} générale et technologique que pour les élèves de 3^{ème} d'insertion, ce choix demeure nettement minoritaire en demandes comme en décisions puisque seulement 2,6 % des élèves y sont acceptés en 2006. C'est principalement depuis la 3^{ème} générale que l'accès à la 2^{nde} générale et technologique est plus fréquent, 60 % des élèves y parviennent. Le redoublement, plus important que pour les autres 3^{èmes}, fournit une chance supplémentaire pour y parvenir. La voie professionnelle attire pourtant de plus en plus d'élèves issus de 3^{ème} générale depuis 2000. Plus fréquente, cette orientation devient aussi plus contestée.

Ces constats posent toutefois quelques questions d'ensemble sur le collège, en premier lieu quant à la place du redoublement vis-à-vis des voies d'orientation les plus valorisées, et en second lieu, quant à la « filiarisation » d'une partie du collège.

⁴ Pour la France métropolitaine, 30 % des élèves issus d'une 3^{ème} générale demandent à aller dans la voie professionnelle.

En premier lieu, on observe que si la réduction des taux de redoublement focalise particulièrement l'attention collective des acteurs en présence, aussi bien les usagers que les personnels, qui voient là le risque d'un grignotage de leurs prérogatives et de la valeur qu'eux-mêmes attachent au diplôme auquel ils préparent, on peut se demander si le redoublement n'a pas une signification différente selon le niveau de classe, et s'il n'entre pas dans une transaction en partie implicite : en fin de 4^{ème}, les élèves les plus éloignés des normes de performances scolaires accepteraient une orientation en 3^{ème} technologique/ DP6 ou en 3^{ème} d'insertion afin d'obtenir le droit de passage en classe supérieure, alors qu'en 3^{ème} les précédents se voient confirmés dans leur transaction et les autres acceptent plus volontiers de redoubler afin, au contraire, de ne pas suivre ce type de voie, ébauchant une stratégie de maintien dans les filières générales dont le chapitre II nous livrera quelques bons spécimens.

En second lieu, on peut se demander si la pré-orientation au collège, qui concerne moins de 10 % des élèves, n'est pas déjà plus étendue et significative si on inclut les choix d'options, de langues ou les inégalités géographiques. Dès lors, la pré-orientation des uns, demeurée relativement peu affichée, pourrait être comprise comme la contrepartie du maintien formel d'un collègue « unique » pour le plus grand nombre. Or, cette hypothèse ne ferait que renforcer les stratégies de maintien au sein des filières les plus valorisées, quitte à la payer d'une inadéquation avec un projet professionnel ou un autre. Deux choix déjà connus s'offrent alors : soit institutionnaliser les formes discrètes de pré-orientation en « filiarisant » le collège explicitement, soit au contraire maintenir un tronc commun aussi large que possible en favorisant les passerelles et les points d'entrée et de sortie entre les différentes voies. Dans ce dernier cas, les choix affectant l'orientation au collège sont soumis à l'ouverture de ces passerelles tout au long du parcours, c'est-à-dire aussi dans le second cycle.

1.3. Les orientations un an après l'entrée en second cycle

1.3.1. Un déplacement des tensions vers la fin de 2^{nde}

À l'issue de la 2^{nde}, le passage en 1^{re} est majoritaire avec 79,2 % d'élèves acceptés. On constate pourtant de petites variations sur la période récente. Les demandes de passage sont stables et leurs taux oscillent autour de 90 %. Symétriquement, le taux de redoublement est de 14,3 % en 2006 dont 5,5 % à la demande des familles.

Les données sur les demandes de passage en classe supérieure et sur les demandes de redoublement de la part des familles mises en regard des décisions prises convergent donc pour situer à 10 % le décalage et donc les divergences d'appréciations portant sur les performances scolaires. Les malentendus entre l'école et les familles (Thin, 1998) se situent donc à un niveau qu'il est difficile d'ignorer.

On peut légitimement répondre que si les demandes de redoublement restent constantes depuis 2000, les décisions tendent à la baisse puisqu'elles affectaient 17,4 % des élèves en 2000 (encore qu'elles semblent remonter en 2006).

Du point de vue des jugements de valeur, toutefois, les contestations de ces décisions fournissent une indication plus incertaine : si l'on compare les recours en commissions d'appel entre niveau de classes, on constate qu'ils ne cessent de croître de la 6^{ème} à la 2^{nde}, puisqu'en passant de 0,5 % des élèves à 2,4 %, ils quintuplent. On peut le justifier par le fait que les enjeux sont plus élevés et que les élèves en ont sans doute plus conscience. Mais, fait encore plus frappant, cet écart des contestations de la 6^{ème} à la 2^{nde} ne fait que croître, puisqu'en 1997 le rapport était de 1 à 3 et en 2000 de 1 à 4.

La conclusion s'avère des plus nuancées : sur un fond général d'allongement de la scolarité, les tensions entre familles et instances éducatives se déplacent et se concentrent là où les questions d'une orientation ou d'une sortie du système éducatif se rapprochent. On notera de plus qu'une partie de ces tensions persistent en fin de 3^{ème}, où la tendance à la baisse générale est la moins sensible. Ceci se comprend, eu égard au fait qu'un élève sur trois est orienté vers un établissement professionnel.

1.3.2. Rebond de la section scientifique et maintien dans les filières générales

Parmi les 86 % qui ne redoublent pas, trois élèves sur quatre demandent à passer dans une première générale, ce qui confirme rétrospectivement l'enjeu que revêtait pour eux d'être parvenu à ce point. Pourtant, un sur trois s'en voit dissuadé. Cette proportion est aussi celle qui demande à entrer dans une 1^{re} technologique, sans que ce soient les mêmes élèves. La statistique des décisions ne permet en effet pas de distinguer un probable phénomène de vases communicants.

Si on entre dans le détail des sections d'enseignement général, pour le passage en 1^{re} littéraire, il existe une certaine correspondance, comparativement aux autres filières générales, entre les demandes des familles et les décisions de l'établissement. Si toutes les demandes ne sont pas satisfaites, elles sont pour une large part acceptées. En effet, en 2006 11,1 % des élèves de 2^{nde} ont demandé à entrer dans une filière générale littéraire et seulement 1,4 % des élèves n'ont pas été retenus. Au total ce sont 9,7 % des élèves de 2^{nde} qui passent en 1^{re} littéraire. Sur la période 2000/2006, les taux, demandes et décisions, sont relativement stables. Si l'érosion constatée devait se confirmer, la filière littéraire passerait sous le seuil des 10 % des orientations en fin de 2^{nde}. C'est déjà le cas des places offertes et pourrait l'être bientôt des demandes.

La 1^{re} ES est un peu plus difficile d'accès. Si 16,3 % des élèves de 2^{nde} vont vers la filière ES en 2006, les demandes sont également nettement plus élevées (en 2006, 20 % des élèves de 2^{nde} ont demandé à rejoindre cette classe) ; et les offres, si elles progressent, ne parviennent pas à compenser l'accroissement des demandes. L'écart ne se creuse pas mais demeure constant avec un léger rapprochement ces deux dernières années. La tendance de cette filière semble être à la stabilisation.

La 1^{re} S est la seule filière qui connaisse des variations aussi heurtées. Elle demeure la plus recherchée par les familles (les places offertes sont largement insuffisantes par rapport aux demandes). Elle concentre plus de 32 % des vœux d'orientation des élèves de 2^{nde} en 2006. Elle progresse toujours depuis 2003 après avoir connu une légère désaffection des lycéens en 2002. Certes, la filière s'est ouverte en proposant d'avantage de places. À partir de 2002 s'amorce une augmentation régulière des vœux satisfaits (de 26,5 % à 28,7 % en 2006). Pourtant cela reste insuffisant. L'écart entre les vœux des familles pour accéder à une 1^{re} scientifique et les décisions des conseils de classe est du même ordre que pour l'entrée en 1^{re} ES (3,4 % des élèves de seconde sont rejetés, contre 3,7 % ayant demandé une 1^{re} ES). On remarque qu'offre et demande croissent depuis 2002. Si cette tendance devait se confirmer, on pourrait parler de retournement, invitant à actualiser les regrets fréquemment exprimés quant au déficit de vocations scientifiques en France. Il resterait à préciser si ce retournement est aussi susceptible d'affecter les orientations dans l'enseignement supérieur.

1.3.3. Les STG, à la charnière des filières générales et technologiques

En 2006, les élèves de 2^{nde} admis dans les filières technologiques représentent 24,5 % des effectifs de fin de 2^{nde}. Les STG⁵ en absorbent à elles seules la moitié (13,3 %) suivies des STI⁶ (6,8 %).

Les autres sections comme SMS⁷ (2,8 %) et STL⁸ (1,6 %) sont très spécialisées et restent minoritaires. L'admission dans ces classes est restreinte à la fois par les capacités d'accueil et par la nécessité pour l'élève d'avoir suivi l'option en 2^{nde}.

La 1^{re} STG est plutôt accueillante : les offres correspondant globalement aux demandes des familles. Depuis 2000 cette tendance s'accélère, et les taux de refus passent en-dessous du seuil de 1 %. De façon générale, les décisions des conseils de classe et les demandes convergent dans le sens d'une érosion de la filière. Elle faisait jeu égal avec la filière ES à 15 % en 2001 et se situe en 2006 à 3 % en dessous (13,3 % des demandes d'élèves de 2^{nde}). Les STI se situent à un niveau de moitié moins élevé, et tendent aussi à s'éroder : en 2000, 8 % des élèves envisagent cette filière, en 2006, ils ne sont plus que 6,8 %. Les décisions des établissements et le choix des familles tendent à se rapprocher. Malgré le peu de places offertes, la filière demeure assez accessible.

⁵ La section « Sciences et technologies de gestion » remplace la section STT (Sciences et technologies tertiaires)

⁶ La section « Sciences et technologies industrielles » est également en projet de réforme.

⁷ La section « Sciences médico-sociales » est rénovée et devient à la rentrée 2007 la section ST2S « Sciences et technologies de la santé et du social ».

⁸ STL : « Sciences et technologies de laboratoire ».

Les élèves des filières technologiques avaient pour la plupart déjà découvert leur spécialité par l'intermédiaire du système à options proposé en 2^{nde}. Ainsi certains choix en 2^{nde} comme l'option SMS, ISI⁹ ou Bio labo permettent une pré-orientation vers les filières correspondantes : sciences médico-sociales, sciences technologiques et industrielles, et sciences et technologies de laboratoire. Le choix SMS avec option labo traduit véritablement un projet de l'élève d'accéder à la filière SMS : près de 79 % des cas à la rentrée 2005. Les élèves de 2^{nde} ayant suivi l'option SMS uniquement sont également près de 73 % à être affectés en 1^{re} SMS. En 2005, 61 % de ceux qui envisageaient la filière en choisissant en seconde ISI avec option ISI prod¹⁰, ont accédé en 1^{re} STI. L'option Bio labo en 2^{nde} est moins synonyme d'une détermination vers une filière technologique particulière et ses effectifs sont ventilés vers différentes sections : 35 % d'entre eux continuent la voie générale et choisissent la filière S, 20 % se dirigent vers la section SMS et finalement seulement 18 % de ces élèves se déterminent pour les STL. Les élèves qui souhaitent rejoindre la filière STL doivent ajouter l'option PC Labo. Finalement pour ces filières peu fréquentes mais particulières, il semble qu'elles attirent des élèves au profil spécifique avec un projet assez précis car leur accès est fortement limité en places. Les candidats sont invités à élaborer une stratégie dès la 2^{de} avec des choix optionnels prédéterminés et déterminants (on peut même imaginer que ce choix est déterminé dès la 3^{ème} car tous les lycées généraux et technologiques ne proposent pas ces options). Ainsi le taux de redoublements en fin de 2^{nde} pour les élèves de profil technologique est inférieur au taux global de redoublement en 2^{nde}. Pourtant près de 20 % des élèves au profil adapté en fin de 2^{nde} n'ont pas accès ou ne choisissent pas d'aller dans ces filières spécifiques. Certains redoublent (peut-être pour se garantir une deuxième chance ?), d'autres se réorientent vers la voie professionnelle. Encore une fois, il est difficile de savoir si cela est dû à un problème de capacités d'accueil ou à la réorientation des élèves.

Pour résumer, le taux de redoublement pour des élèves de 2^{nde} avec option technologique est assez élevé : 13 % d'entre eux ne vont pas en 1^{re} à la rentrée 2005 et 5 % se réorientent vers la voie professionnelle. Les élèves qui sont en mesure de poursuivre dans la voie technologique (36 % en 2005) se dirigent principalement vers la section STG, puis en STI dont les places sont toutefois moins nombreuses. Rappelons que dans ces deux filières, l'écart entre les demandes et les décisions est faible (inférieur à une demande sur treize en STG, et une sur sept en STI). Pour les autres sections plus spécialisées (SMS, STL...), les places sont nettement plus limitées car peu d'établissements offrent ces enseignements, la concurrence entre élèves est accrue et la stratégie qu'ils adoptent dépend des options choisies en fin de 3^{ème}.

Pour 100 élèves de 2^{nde} en 2006 :

- 14,3 redoublent, dont 5,5 volontairement
- 54,7 passent dans une 1^{re} générale, dont 9,7 en 1^{re} L, 16,3 en 1^{re} ES, 28,7 en 1^{re} S.
- 24,5 passent en 1^{re} technologique dont 13,3 en STG, 6,8 en STI, 2,8 en SMS et 1,6 en STL.
- 6,5 sont répertoriés curieusement comme « voie professionnelle et autres », ce qui n'est pas d'une précision troublante, compte tenu de l'enjeu de ce palier d'orientation. On peut penser qu'il s'agit de « BEP, CAP, Bac Pro conseillés », référence implicite au fait que le conseil de classe s'en remet à l'acceptation de l'élève par un établissement d'accueil ou un autre.

1.3.4. Le redoublement, outil de régulation des flux, affaiblit-il le signal du diplôme ?

On retiendra trois aspects des tensions entre redoublement et orientation. En premier lieu, le redoublement est un outil de régulation des flux qui prime plus que jamais sur les questions d'orientation. Cette importance dont la visibilité est réduite par l'allongement général de la scolarité, s'accroît au regard des procédures utilisées au collège, encore que les tensions en fin de 3^{ème} commencent à la préfigurer.

En second lieu, le redoublement n'est pas seulement un outil de régulation des flux, il révèle aussi certaines des valeurs attachées au diplôme projeté. Il semblerait que celles-ci soient différenciées selon la filière souhaitée par les familles. Celles qui demandent une 1^{re} générale ont objectivement une stratégie de maintien dans cette filière, au prix éventuellement d'un redoublement, en s'opposant à une orientation dans une autre filière. La valeur du diplôme demeure très attachée au critère d'âge, représentation aussi très partagée dans l'institution scolaire. Les familles qui envisagent une filière technologique seraient plus prégnantes entre ce

⁹ ISI : « Initiation aux sciences de l'ingénieur ».

¹⁰ ISI prod : « Informatique et systèmes de production ».

qui constitue une véritable orientation et une stratégie de maintien dans le groupe des filières « générales et technologiques ». Il se trouve en effet que la moitié des filières technologiques sont dans les mêmes établissements que les filières générales (STG). La question du redoublement est dans ce cas plus accessoire, il sera plus facilement accepté. La valeur du diplôme se positionne entre un rapprochement de certaines compétences attendues sur le marché du travail et l'espoir de bénéficier d'un droit de passage en études longues sur le modèle des bacheliers généraux, ou sur une forme dérivée de formation Bac +2 éventuellement prorogé à Bac +5. Enfin, les familles qui acceptent la perspective de la filière professionnelle sont mises en demeure de raisonner en termes d'orientation, alors que la représentation en termes d'éviction est la plus commune à leur égard. Nombre de ces jeunes, que la statistique ne permet pas ici d'identifier en ne mentionnant que des « redoublements », vont pourtant entamer un parcours bien peu conforme à ce modèle dominant de l'éviction sur critère d'âge¹¹.

En troisième lieu, certaines sections occupent une place mouvante à l'intérieur des filières. La section S croît depuis 2002, provoquant vraisemblablement un effet de glissement entre les autres sections, invisible dans ce recueil statistique. La section STG qui se distingue des autres plus souvent hébergées dans les lycées professionnels, se voit aussi sans doute concurrencée par certaines sections générales, en particulier la section ES.

On peut se demander quelle place reste dans ces jeux de tensions et de concurrences, à la valeur propre des contenus de formation de chaque diplôme au regard aussi des compétences professionnelles auxquelles ces contenus sont destinés à préparer.

Variabilité et permanences dans l'orientation au lycée

L'orientation des filles et des garçons vers la 1^{re} générale ou technologique

Si la 1^{re} scientifique n'est plus le domaine réservé des garçons elle ne parvient pas encore à la parité : 32,8 % des garçons et seulement 24,7 % des filles se dirigent vers cette filière en 2006. La 1^{re} littéraire attire une majorité de filles : alors que cette filière ne représente que 11,5 % de l'ensemble des élèves de 2^{nde}, ce taux atteint 15 % chez les filles et seulement 4,2 % chez les garçons. La filière ES est relativement mixte avec une légère préférence pour les filles : 7 % des filles se dirigent vers cette filière contre 6,4 % de garçons. Les admis en 1^{re} STI sont en général des garçons et seulement 1,2 % des filles de 2^{nde} sont représentées dans cette filière. La filière des sciences technologiques de laboratoire semble la plus mixte : 1,5 % des garçons et 1,4 % des filles en 2006. Les sciences médico-sociales sont très féminisées puisqu'elles concernent 10 fois plus souvent les filles que les garçons (4 % chez les filles contre 0,4 % chez les garçons en 2006).

En 1^{re} STG, l'écart entre les filles et les garçons diminue depuis 2002. Les filles demeurent pourtant majoritaires et 14,6 % de filles et 11,7 % de garçons sont acceptés en 2006.

1.4. La voie professionnelle : orientation démultipliée et redéploiement des demandes

Les écarts de jugement de valeur sont déplacés : le critère d'âge ne tient pas nécessairement lieu d'étalon de mesure, le maintien dans une filière suppose d'abord d'y accéder dans un contexte de spécialités multiples. Les taux « d'attractivité » ont donc une signification différente dans la mesure où le redoublement ne constitue pas une alternative à une demande de maintien dans une spécialité, et où les places disponibles offertes sont différenciées selon les nombreuses spécialités inégalement réparties sur le territoire et dépendantes d'une dotation en équipement. L'espace d'un jugement fondé sur la valeur propre d'un contenu de formation et des compétences auxquelles ce contenu est censé préparer, s'en trouve élargi. Pour autant, d'autres formes de tensions apparaissent.

Les statistiques générales d'évolution des flux d'élèves indiquent tout d'abord que les effectifs croissent nettement dans l'enseignement professionnel. Ceci signifie que les taux d'attractivité doivent être considérés en ayant à l'esprit que l'offre est croissante : un même taux de demandes/ places offertes traduit donc une demande croissante au rythme des effectifs globaux des élèves effectivement inscrits. Ceci est particulièrement le cas des inscriptions en première année de CAP qui se sont accrues de 32,8 % entre 2000 et 2005, quelle que soit la durée du CAP, en un, deux ou, plus rarement, trois ans (total : 55 838 élèves, RERS 2006). En revanche, les inscriptions en première année de BEP (BEP en un an, minoritaire avec 4103 élèves et 2^{nde} professionnelle avec 218 618 élèves, RERS 2006), sont en érosion continue puisqu'elles

¹¹ Voir chapitre II.

perdent 6,5 % sur la même période. Un taux constant signifierait donc une érosion proportionnelle des demandes de 6,5 %.

1.4.1. La résurrection du CAP : une demande accrue de moitié

Depuis 2000, le ratio demandes/places offertes ne cesse de croître à un rythme soutenu, puisqu'il passe de 143 à 168 en 2006. Ce creusement de 25 points du déficit de places (ou « taux d'attractivité ») est d'autant plus remarquable que, comme les données en « stocks » le révèlent, l'offre s'est accrue d'un tiers sur la même période. On peut en déduire que les demandes des familles se sont en réalité accrues de plus de moitié, pour passer d'un indice 143 à un indice 222 dans l'hypothèse *ad hoc* d'une offre constante.

À un niveau plus fin, si l'on distingue les spécialités de service et de production, on observe que le déficit est constant dans les services puisqu'il passe de 208 à 211. Or, les places disponibles se sont accrues de 60 %. Les demandes réelles se sont donc accrues d'autant et ont été rationnées dans les mêmes proportions entre le début et la fin de la période, c'est-à-dire une fois sur deux.

Du côté des spécialités de production, le déficit est passé de 110 à 141 demandes pour 100 places disponibles. Les places s'étant accrues de 20 %, les demandes réelles ont augmenté de 54 %¹².

On peut en déduire que les familles attachent une valeur croissante au CAP quel que soit le secteur, ce qui tranche singulièrement avec les menaces de disparition qui ont plané sur ce diplôme dans les années passées, avec l'espoir de lui substituer le BEP. Par ailleurs, les procédures de rationnement sont distinctes selon les secteurs : dans les services, le taux de rationnement (ou « d'attractivité ») étant déjà très élevé, supérieur à 200 %, l'offre suit l'accroissement de demande. Dans les spécialités de production, le taux était plus faible et proche de l'équilibre en 2000, mais le dynamisme de la demande étant du même ordre, un ajustement plus lent des places offertes, fait que le taux de rationnement se rapproche rapidement de celui des services.

1.4.2. La « cannibalisation » des BEP par les Bac Pro ?

Depuis 2000, le ratio demandes/places offertes en première année de BEP ou 2nde professionnelle est passé d'un léger déficit de l'offre (114) à un déficit un peu plus marqué (125). À l'inverse de la situation précédente, le tassement des places offertes de 6,5 % amène en fait à conclure à une constance de la demande.

Dans les spécialités de service, le rationnement est plus élevé et passe de 122 à 134. En fait, une érosion de l'offre de places de 4,5 %, amène à conclure aussi à une relative stabilité de la demande des familles. Dans les spécialités de production, les demandes et les offres sont proches de l'équilibre, passant de 104 à 114. Un resserrement des places de 9 % conduit à conclure au maintien strict de l'équilibre, ce qui signifie aussi que les établissements sont vraisemblablement en réalité en situation excédentaire, et qu'ils sont amenés à fermer des classes lorsque les inégalités de répartition géographique rendent l'excédent particulièrement visible.

Devant une telle tendance, on peut se demander si les BEP n'ont pas été d'abord victimes de leur succès, puis, devenant une propédeutique reconnue pour enchaîner avec un Bac Pro, se trouveraient « cannibalisés » par celui-ci. Dès lors, les jeunes en recherche d'une formation professionnelle courte auraient été amenés à se retourner vers le CAP.

1.4.3. Des 1^{res} d'adaptation fragilisées

On constate tout d'abord que depuis 1997 la 1^{re} d'adaptation perd de son attractivité.

Le secteur des services reste toujours dynamique et parvient à maintenir 120 candidatures pour 100 places en 2006. Dans le secteur de la production en revanche, les candidatures en premier vœu sont en-dessous des capacités d'accueil (96 candidats pour 100 places en 2006).

¹² L'indice des demandes passerait en effet de 110 à 169 dans l'hypothèse fictive d'une offre constante.

Les académies qui attirent le plus de candidats par place en 1^{re} d'adaptation en 2006 sont celles de Lyon avec 174 candidats pour 100 places, et de Caen avec 154. *A contrario*, l'académie de la Martinique et celle de Rouen sont moins rationnées.

À Lyon comme à Caen, le secteur des services a la faveur des élèves, plus que celui de la production. Ce dernier est beaucoup plus attractif dans l'académie de Clermont Ferrand où les demandes en premier vœu excèdent de beaucoup les capacités, rassemblant 227 candidatures pour 100 places, alors que la moyenne nationale est de 96. Treize académies parviennent ainsi à des demandes supérieures aux capacités d'accueil (Caen, Nice, Lyon, Limoges, Amiens...). Les 15 autres n'ont pas assez de candidats pour remplir des classes. La Corse et la Guyane n'ont même pas ouvert cette section.

1.4.4.L'opinion des apprentis et des lycéens professionnels

Il est apparu utile de placer en regard de ce recueil statistique quelque peu aride une évaluation *a posteriori* des jeunes quant à leur orientation dans la voie professionnelle. On mesure alors la distorsion qui existe entre des règles d'orientation souvent perçues comme irréversibles et prédéterminées par des règles héritées du lycée classique (effets d'éviction, hiérarchies successives, discrimination par l'âge et la performance...), et des parcours qui permettent à la plupart des jeunes de trouver une place sur le marché du travail.

Les résultats qui suivent proviennent de l'exploitation des données récoltées auprès des jeunes sortis du second cycle de l'enseignement secondaire en 2006 en Basse-Normandie (enquêtes IVA et IPA, cf. annexe I.4)¹³. Seules sont exploitées les questions portant sur l'opinion que les anciens apprentis et élèves de lycée professionnel formulent sur leur formation et sur le déroulement de leur orientation, sept mois après leur entrée sur le marché du travail. Au vu de leurs réponses, les apprentis semblent globalement plus satisfaits de leur orientation que les élèves de lycée professionnel.

Les apprentis plus satisfaits de leur formation...

84 % des lycéens se déclarent satisfaits de leur formation. Cette proportion est plus élevée chez les filles (87 %) que chez les garçons (81 %), et l'écart se vérifie dans toutes les classes de sortie. C'est à l'issue des CAP que le degré de satisfaction est plus fort (88 %) et à l'issue des BEP qu'il est le moindre (82 %).

Le taux de satisfaction est supérieur chez les apprentis où il atteint 90 %, sans distinction entre CAP et BEP. Cette proportion atteint 92 % chez les filles apprenties.

...qu'ils ont plus souvent choisie

63 % des sortants de LP déclarent avoir été orientés selon leurs souhaits. Il n'y a pas d'écart notable entre filles et garçons. C'est chez les sortants de terminale professionnelle que le degré de conformité aux vœux est le plus fort (70 %), suivis par les sortants de CAP, puis de terminale technologique, et enfin de BEP.

61 % des lycéens interrogés disent que leur orientation résulte d'un choix personnel. Les réponses à cette question sont cohérentes avec celles sur les vœux, avec cependant un décalage pour les sortants de CAP (orientation conforme aux souhaits pour 64 %, mais choix personnel pour seulement 58 %).

L'enquête confirme le statut d'apprenti comme résultant d'un choix positif puisque l'orientation s'y est faite conformément aux vœux dans 72 % des cas (73 % pour les garçons, 71 % pour les filles). Cette proportion atteint 75 % chez les sortants de BEP.

70 % des apprentis disent que leur orientation résulte d'un choix personnel.

¹³ L'échantillon des lycéens (enquête IVA) est composé à plus des deux-tiers de sortants de la voie professionnelle (27 % de BEP, 13 % de CAP, 31 % de terminale professionnelle). Les filles sont presque à parité (48 %). Elles sont plus souvent issues de terminale technologique (35 % contre 25 % des garçons). L'échantillon des apprentis (enquête IPA) est composé à 70 % de sortants de CAP, et 30 % de sortants de BEP. Les filles représentent 30 % de l'échantillon. Elles sont plus souvent que les garçons issues d'une terminale de BEP.

Cet écart est confirmé par les données de l'enquête « Génération 2001 »¹⁴. Même avec le recul de trois années de vie active, le souvenir que gardent les apprentis et les lycéens du déroulement de leur orientation n'a pas été complètement revisité : il reste toujours un écart substantiel entre ce que disent les uns et les autres de la façon dont ils ont embrassé la voie professionnelle. Cela a été un engagement beaucoup plus volontaire pour les apprentis que pour les lycéens de LP : 22 % de ceux qui sont entrés en LP après la 3^{ème} l'ont fait par défaut d'avoir été acceptés en 2^{nde} générale et technologique, et 21 % d'entre eux n'ont pas pu s'inscrire dans la spécialité de leur choix. Ces proportions sont seulement de 11 % et 14 % chez les anciens apprentis (tableau I.1).

Tableau I.1

Orientation subie, plus souvent les lycéens ou les apprentis ? (en %)

Orientation après la 3 ^{ème}	Filière conforme à la demande ?			Spécialité conforme à la demande ?		
	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total
CAP-BEP par apprentissage	10,7	89,3	100	13,9	86,1	100
CAP-BEP par voie scolaire	22,0	78,0	100	21,1	78,9	100
Total	19,5	80,5	100	18,7	77,3	100

Source : Céreq, enquête « Génération 2001 » restreinte aux jeunes orientés en CAP-BEP après la 3^{ème}.

L'information peut être renforcée, surtout pour les lycéens

À peine plus de la moitié (53 %) des sortants de LP estiment avoir reçu une information suffisante pour les aider dans leurs choix. Il n'y a pas de différence entre lycéennes et lycéens sur ce point. Ce sont les sortants de CAP et de terminale professionnelle qui ont la meilleure appréciation sur l'information.

Cette appréciation est, là-encore, plus positive chez les apprentis puisque 67 % disent avoir disposé d'une information suffisante pour choisir (globalement sans distinction entre CAP et BEP, ni entre filles et garçons ; en revanche il y a un effet croisé du sexe et de la classe de sortie : ce sont les filles de CAP et les garçons de BEP qui ont la meilleure appréciation).

Les stages en entreprise, une aide décisive aux choix

Deux lycéens sur trois estiment que le stage en entreprise leur a été utile. On observe une différence notable entre les classes de sortie : ce sont les terminales professionnelles qui ont le plus apprécié l'apport des stages (85 %), suivis par les CAP (75 %) puis les BEP (69 %). Les sortants de terminale technologique ne sont que 41 % à porter une pareille appréciation.

Le stage a été très apprécié : des apprentis, 77 % l'ont jugé utile, sans distinction entre classes.

En résumé, toutes les réponses convergent pour conclure à une appréciation beaucoup plus positive portée par les apprentis sur les divers aspects de leur formation.

2. LES PARCOURS DANS LE SECOND CYCLE : ENTRE CHOIX ET RÉSIGNATION, STRATÉGIES ET OPPORTUNITÉS

La formidable expansion scolaire amorcée au début des années 80 et les réformes qui l'on accompagnée, ont abouti à une recomposition des cursus accomplis dans l'enseignement secondaire. Deux panels d'élèves du ministère de l'Éducation nationale, qui suivent les cohortes d'élèves entrés en 6^{ème} en 1980 et en 1995, permettent de mesurer les évolutions opérées entre ces deux dates, et de mettre en perspective les données plus récentes des derniers bilans de l'orientation précédemment commentés.

¹⁴ Cette enquête du Céreq a interrogé un échantillon de jeunes ayant quitté le système éducatif en 2001. Elle est présentée en annexe de ce chapitre.

2.1. Quels parcours pour quels diplômes ?

Au cours de la décennie 80, le second cycle général a ouvert plus largement ses portes : c'est la filière « choisie » par deux élèves du panel 95 sur trois qui poursuivent en second cycle, alors qu'elle ne représentait que la moitié des cursus secondaires quinze ans plus tôt. Cet engagement n'a été que provisoire pour certains d'entre eux, qui s'étaient orientés vers le professionnel après un passage en second cycle général : attraction tardive pour cette filière, ou difficultés à rester dans la filière générale peut-être intégrée de justesse, les deux hypothèses se conjuguent. Ils étaient plus nombreux dans la dernière cohorte à opérer cette reconversion (4 % de l'ensemble des cursus accomplis dans le second cycle pour la cohorte 95, contre 2,5 % pour la cohorte 80). Cet écart est assez net pour indiquer la tendance de la décennie 90 : la voie générale, plus ouverte, rejette aussi plus de jeunes qui peinent à s'y maintenir. Dans le même temps, les retours vers la filière générale après un passage par la voie professionnelle étaient relativement moins fréquents (de 5,7 % des cursus du second cycle du panel 80 à 4,8 % dans le panel 95) : il est difficile de savoir ce qui relève d'une rigidification du système qui autoriserait moins de réversibilité, et ce qui relève d'un attrait pour la filière professionnelle qui en ferait en engagement moins souvent remis en question. Quoiqu'il en soit ces chiffres sont trop faibles pour indiquer autre chose que des tendances, qui semblent confirmées par les derniers bilans de l'orientation.

La valeur des diplômes de niveau V : CAP ou BEP concurrents ou complémentaires ?

La création du baccalauréat professionnel en 1985, ouvrant la voie professionnelle aux poursuites d'études après le BEP, a créé un appel d'air vers ce diplôme au détriment du CAP. Entre les deux panels, le pourcentage de parcours empruntant la voie du CAP a diminué de près de 4 points, au profit du BEP. Il semble cependant que depuis le début de la décennie, la tendance se soit nettement inversée, annonçant peut-être le regain du CAP.

Les cas d'accumulation de plusieurs diplômes au sein de l'enseignement secondaire concernent quasi-exclusivement les diplômes de niveau V. Ces cursus représentent 1,1 % de l'ensemble des cursus observés, mais près de 8 % des cursus de diplômés de ce niveau. On touche là la spécificité de ces diplômes, dont la diversité en contenu de spécialité fait qu'on peut fort bien avoir une stratégie d'accumulation. L'exercice de certains métiers, comme les métiers de bouche, demande de faire preuve de compétences complémentaires correspondant à des spécialités, donc à des diplômes différents. Cette stratégie d'accumulation de diplômes de niveau V apparaît plus nettement dans les statistiques du panel si on prend en compte les doubles certifications obtenues la même année. Il s'agit le plus souvent d'un CAP obtenu dans la foulée du BEP correspondant : près d'un tiers des titulaires de BEP possèdent aussi au moins un CAP ; plus de la moitié des titulaires du CAP ont passé avec succès un BEP.

Tableau I.2

Entre filière générale et professionnelle (en %)

Parcours	Tous cursus		Ceux qui sont allés jusqu'en second cycle	
	Panel 80	Panel 95	Panel 80	Panel 95
1 ^{er} cycle du secondaire	15,6	5,9	-	-
Divers autres	0,5	0,2	-	-
<i>Sous-total cursus 1^{er} cycle et divers</i>	<i>16,1</i>	<i>6,1</i>	-	-
1 ^{er} cycle puis 2 ^d cycle général et technologique	39,5	54,2	47,1	57,7
1 ^{er} cycle puis 2 ^d cycle professionnel	37,5	31,5	44,7	33,6
1 ^{er} cycle, 2 ^d cycle général et technologique puis 2 ^d cycle professionnel	2,1	3,7	2,5	3,9
1 ^{er} cycle, 2 ^d cycle professionnel puis 2 ^d cycle général et technologique	4,8	4,5	5,7	4,8
<i>Sous-total cursus second cycle</i>	<i>83,9</i>	<i>93,9</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>
<i>Ensemble</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	-	-

Source : MEN, panels d'élèves entrés en 6^{ème} en 1980 et 1995.

Tableau I.3

Diplômes du secondaire obtenus au cours de dix années

<i>Plus haut diplôme de niveau IV</i>	Fréquence	% colonne
Bac général	5 213	34,1
Bac technologique	2 429	15,9
Bac technologique et BEP ou CAP	462	3,0
Bac Professionnel ou BP après un (ou, rarement, plusieurs) CAP ou BEP	1 241	8,1
Bac Professionnel ou BP seul	2 53	1,6
<i>Plus haut diplôme de niveau V</i>		
Un BEP seulement	1 463	9,6
Un CAP seulement	691	4,5
Plusieurs CAP ou BEP obtenus des années différentes	176	1,1
<i>Aucun diplôme</i>	3 362	22,0
<i>Ensemble</i>	15 290	100,0

Source : MEN, panel d'élèves entrés en 6^{ème} en 1995, suivis jusqu'en 2004. Ne sont pas comptabilisés des diplômes obtenus la même année que le diplôme préparé, et en plus de celui-ci c'est-à-dire le plus souvent des CAP obtenus en même temps que le BEP.

Tableau I.4

Les cumuls de diplômes de niveau V

Effectifs <i>% par rapport à l'ensemble</i>	Pas de BEP	1 BEP	2 BEP	Total
Pas de CAP	0	2 115 51,3 %	15 0,4 %	2 130 51,7 %
1 CAP	902 21,9 %	955 23,2 %	13 0,3 %	1 870 45,4 %
2 CAP	87 2,1 %	24 0,6 %	11 0,3 %	122 3 %
Total	989 24 %	3 094 75 %	39 0,9 %	4 122 100 %

Source : MEN, panel d'élèves entrés en 6^{ème} en 1995, restreint aux 4122 titulaires d'un diplôme de niveau V.

Le niveau V professionnel, et après ?

Ces jeunes adultes sont, à quelques années près, entrés en 6^{ème} en même temps que les élèves du panel. Contrairement à ces derniers, on connaît la fin de leur parcours et le niveau d'études auquel ils se sont arrêtés.

L'orientation vers une filière professionnelle après la 3^{ème} n'est pas synonyme d'études courtes, même si c'est le cas général. Parmi les diplômés d'un BTS ou d'un DUT (sortants de niveau III), 10 % avaient quitté la voie générale après la classe de 3^{ème}. C'est également le cas de 18 % des sortants au niveau IV supérieur (qui ont continué leurs études après le baccalauréat, sans toutefois décrocher de diplôme d'études supérieures).

A contrario, on compte parmi les sortants au niveau V, 13 % de jeunes qui ont continué dans la voie générale et technologique au-delà de la 3^{ème}. Pour eux, le choix d'une formation professionnelle résulte d'une réorientation.

Tableau I.5

Orientation après la 3^{ème}, selon le niveau de sortie (en %)

Niveau de sortie	Orientation après la 3 ^{ème}			
	CAP-BEP	2 nd e générale et technologique	Autre-NR	Total
Niveau I, II	0,9	98,8	0,3	100
Niveau III	9,9	89,8	0,3	100
Niveau IV supérieur	18,2	81,2	0,6	100
Niveau IV sec	59,8	38,9	1,3	100
niveau V	78,0	12,6	9,4	100
Niveau VI, Vb	52,7	7,6	39,7	100
Ensemble	39,4	54,5	6,1	100

Source : Céreq, enquête « Génération 2001 », restreinte aux jeunes orientés en CAP-BEP après la 3^{ème}.

2.2. Choix et contrainte dans la construction des cursus

La voie professionnelle, encore synonyme de filière de relégation, n'a pas toujours été le premier choix de ceux qui l'empruntent. De plus, parce que les choix qu'elle impose de faire y sont nombreux, à la mesure de la variété des spécialités et d'options offertes, les jeunes y sont plus exposés à voir leurs vœux contrariés. L'accumulation de refus d'orientation vécus comme des échecs pourra avoir des effets de scarification durables, y compris dans la vie professionnelle.

Les refus de vœux pèsent sur les parcours

Les élèves du panel 95 qui ont suivi exclusivement la voie générale et technologique après le collège ont rarement fait l'expérience de voir leurs demandes d'orientation contrariées : près de 80 % d'entre eux disent avoir été orientés conformément à leur vœux (tableau I.6). Ils ne sont que 69 % parmi ceux qui se sont engagés en second cycle professionnel et qui y sont restés, à l'avoir fait par inclination. Lorsqu'il y a eu refus de vœu, cela a concerné principalement le choix de la spécialité de formation (pour 17 %). Un peu plus d'un sur dix seulement se trouve dans cette filière contre son gré.

Cette proportion double chez ceux qui sont revenus vers la voie générale ou technologique après un passage par le professionnel : 22,5 % ont essuyé un refus de vœux pour le passage en seconde. Ils ne se sont pas résignés à une orientation contraire à leurs souhaits, et le retour vers la voie générale est sans doute le résultat d'une stratégie de rattrapage.

Tableau I.6

Cursus et orientation contrariée (en %)

Cursus	A eu un vœu refusé ?					Effectif	%
	Pas de refus	Refus 1 ^{re}	Refus 2 nd e	Refus spécialité	Ensemble		
Sortis avant 2 nd cycle	61,0	0,5	13,8	24,8	100,0	218	1,7
2 nd cycle général ou technologique	79,9	12,0	6,8	1,3	100,0	7 413	58,9
2 nd cycle général ou technologique puis professionnel	56,8	20,7	15,4	7,1	100,0	468	3,7
2 nd cycle professionnel	68,9	2,3	11,7	17,1	100,0	3 884	30,9
2 nd cycle professionnel puis général ou technologique	64,8	4,2	22,5	8,5	100,0	599	4,8
Ensemble	74,8	8,8	9,5	7,2	100,0	12 582	100,0

Source : MEN, panel d'élèves entrés en 6^{ème} en 1995, restreint aux répondants de l'enquête « Jeunes 2002 ».

C'est pour ceux qui ont fait le chemin inverse (ils ont opté pour la voie professionnelle après un début de second cycle général ou technologique) que les souhaits ont été le plus souvent contrariés. Cela s'est fait à

l'occasion du passage en 1^{re} pour plus de 20 % d'entre eux : la réorientation vers la voie professionnelle signe là des difficultés à se maintenir dans la voie générale.

Les changements de filière ne prennent donc pas la même signification selon le sens dans lequel ils se déroulent.

Refus de vœux et arrêt des études

Les résultats qui suivent portent sur les réponses des jeunes de la Génération 2001 qui se sont dirigés vers la voie professionnelle après le collège, à qui seule la question des refus de vœux était posée.

Interrogés sur les raisons pour lesquelles ils ont arrêté leurs études, les jeunes qui ont suivi la filière professionnelle après la 3^{ème} disent à 42 % avoir arrêté parce qu'ils avaient atteint leur objectif. Cependant cette proportion tombe à 25 % de ceux pour qui l'engagement dans la filière professionnelle n'avait pas été volontaire et où les jeunes avaient eu d'autres ambitions. Et c'est parmi ces derniers que l'on retrouve le plus fort taux de refus d'accès à une formation supérieure.

Tableau I.7

Raisons d'arrêt des études (en %)

Raison d'arrêt des études	Parmi ceux qui n'ont pas suivi la voie générale après la 3 ^{ème}		
	Ceux qui ont eu un refus de filière	Ceux qui ont eu un refus de spécialité	Tous
A atteint le niveau souhaité	25	25	42
A été refusé dans une formation supérieure	12	13	9

Source : Source : Céreq, enquête Génération 2001, restreinte aux jeunes orientés en CAP-BEP après la 3^{ème}.

Refus de vœux et niveau de sortie

Sans surprise, les vœux d'orientation contrariés en fin de 3^{ème} sont beaucoup plus fréquents chez les sortants de bas niveau : 29 % des sortants de niveau VI et V bis s'étaient vu refuser leur choix de filière, alors que ce n'est le cas que de 21 % au niveau V et 17 % au niveau IV ; ces proportions sont respectivement de 32 %, 22 % et 17 % pour le refus de spécialité.

Tableau I.8

Orientation en fin de 3^{ème} subie ou choisie, selon le niveau de sortie (en %)

Niveau de sortie	Filière non conforme à la demande	Spécialité non conforme à la demande
Niveau I, II	38,6	9,7
Niveau III	18,4	15,0
Niveau IV	17,1	17,4
Niveau V	20,6	22,0
Niveau VI, Vbis	28,7	32,4
Total	20,3	21,4

Source : Céreq, enquête « Génération 2001 », restreinte aux jeunes orientés en CAP-BEP après la 3^{ème}.

La filière professionnelle peut aussi être un choix

Cependant, cette orientation peut aussi résulter d'un choix positif : lorsqu'on contrôle de l'âge en 6^{ème}, qui est un indicateur des difficultés scolaires de l'élève, les enfants d'agriculteurs ont deux fois et demie plus de chances de s'être trouvés en classe professionnelle par choix, que les enfants d'ouvriers. Le rapport de chances est de 1,56 pour les enfants d'artisans, commerçants ou chefs d'entreprise (tableau I.9) ; ceux-ci ont également plus de chances d'avoir opté pour l'apprentissage plutôt que le lycée professionnel. Ces résultats confirment l'importance des effets de reproduction dans les choix d'orientation en fin de collège. L'analyse de ces effets sera affinée dans la suite de ce chapitre.

Tableau I.9

Probabilité d'avoir été orienté conformément à sa demande (pour ceux en CAP-BEP après la 3^{ème})

	Modèle 1 : Choix de filière Rapport de chances	Modèle 2 : Choix de spécialité Rapport de chances	Modèle 3 : Choix de l'apprentissage Rapport de chances
<i>Âge en 6^{ème} (ref : en avance ou à l'heure)</i>			
En retard	0,81*	0,83*	1,40*
<i>Profession du père à la date de fin d'études (ref : ouvrier)</i>			
Agriculteur	2,38***	2,95***	ns
Artisan, commerçant, chef d'entreprise	1,56***	1,54**	1,53**
Cadre, profession libérale	ns	ns	ns
Technicien, profession intermédiaire	ns	ns	ns
Employé	ns	ns	ns

Source : Céreq, enquête « Génération 2001 », restreinte aux jeunes orientés en CAP-BEP après la 3^{ème}.
ns : non significatif ; * : significatif à 5/100 ; ** : significatif à 1/100 ; *** : significatif à 1/1000.

2.3. Déterminants de la construction des parcours individuels

Trois facteurs-clés interviennent dans les mécanismes de construction des parcours dans le second cycle : la réussite scolaire, les aspirations des familles, et le contexte spatial. Une mauvaise performance scolaire en collège, qui laisse présager des difficultés à suivre un enseignement académique, va déterminer l'orientation des élèves les plus en difficulté vers les formations professionnelles courtes, et au-delà, vers les spécialités les moins sélectives – souvent aussi les moins attractives. Les parents qui investissent fortement dans la réussite scolaire de leurs enfants saisissent les opportunités offertes par le système éducatif. Les familles des milieux sociaux favorisés sont plus à même d'élaborer des stratégies efficaces pour maintenir leurs enfants dans les filières les plus prestigieuses et ouvrant les meilleurs débouchés vers les études longues.

Elles ont aussi des aspirations éducatives plus élevées : à performances égales, les enfants d'enseignants et de cadres demandent beaucoup plus souvent que les enfants d'ouvriers une orientation vers les filières générales (Caille, Lemaire, 2002). Lorsqu'ils n'y parviennent pas, leur choix se porte alors vers les spécialités tertiaires les préservant en tous cas d'un destin de col bleu (Grelet, 2004). La priorité donnée à l'acquisition d'un diplôme élevé n'est pas également partagée : chez les artisans et exploitants agricoles, l'attachement au métier peut prédominer et fournir d'autres modèles de transmission (Thélot, 1982) ; la formation professionnelle est alors un vecteur qui a toute sa légitimité. Le contexte enfin, dans lequel se déroule le parcours scolaire, est aussi déterminant. L'éventail de l'offre de formation n'a rien de comparable dans les grandes villes, qui disposent de toute la richesse et la diversité du système éducatif jusqu'à l'enseignement supérieur, et dans les zones rurales où l'offre de formation de proximité est beaucoup plus réduite et où même les poursuites d'études au-delà du CAP ou du BEP peuvent être entravées par l'éloignement. Ces inégalités territoriales sont un autre facteur de stratification sociale, d'autant que les demandes éducatives des familles, qui concourent à la structuration locale de l'appareil éducatif, diffèrent selon leur composition socioprofessionnelle, qui elle-même varie selon l'économie du territoire. Caro et Hillau (1997) ont montré que l'ajustement de la formation professionnelle aux besoins en qualifications de l'économie locale opère selon un filtre de reproduction sociale.

La norme du diplôme n'est pas la même pour tous

Avant de se faire sentir sur les choix éducatifs des enfants, les effets de l'ascendant familial se mesurent à la valeur accordée aux diplômes. L'enquête réalisée auprès des parents des élèves du panel 95 permet de voir que cette valeur est loin de faire consensus. Elle posait ainsi la question de la valeur du diplôme : « *Quel est, d'après vous, le diplôme le plus utile sur le marché du travail ?* ».

L'appréciation des parents s'ajuste d'abord aux performances scolaires des enfants (modèles de régression logistique du tableau I.10) : lorsque leur enfant est entré en 6^{ème} en retard, ce qui présageait déjà de grandes difficultés dans le secondaire, trois ans après, les parents misent plutôt sur les diplômes professionnels, de niveau V ou IV (il est probable qu'à ce moment-là, l'orientation vers les filières professionnelles est

envisagée). La reproduction culturelle aussi joue à plein dans la valeur accordée au diplôme. Lorsque le père est au moins bachelier, il a trois fois plus de chances de miser sur un diplôme du supérieur que sur un bac.

D'autres facteurs jouent également : l'origine sociale et l'origine spatiale. Seuls les cadres se différencient des employés pour le peu de crédit accordé aux diplômes professionnels de niveau IV ou V. En revanche, la confiance dont jouissent ces diplômes n'est pas du tout la même dans les zones rurales et dans les grandes villes : elle varie en raison inverse de la taille de la commune de résidence. Et, lorsqu'il s'agit du choix entre CAP-BEP ou le bac pro, parmi les parents qui optent pour ces diplômes, c'est encore l'origine spatiale qui est la plus déterminante : c'est dans les zones faiblement peuplées que les diplômes de niveau V ont la préférence sur le baccalauréat professionnel.

Tableau I.10

Modèles de la probabilité de désigner un diplôme comme « le plus utile »

	Modèle 1 : CAP-BEP, bac pro Vs Bac GT, diplôme sup (N=8174)	Modèle 2a : Parmi ceux qui ont choisi le secondaire professionnel : CAP-BEP vs Bac pro (N=2822)	Modèle 2b : Parmi ceux qui ont choisi le secondaire général ou le supérieur : Bac GT vs Dipl sup (N=5362)
<i>Tranche unité urbaine résidence en 6^e (réf. 20 à 200 000h)</i>			
< 5000 h	1,6***	1,4***	1,3***
5000-20 000 h	1,4***	1,1**	-
> 200 000 h	0,8***	-	-
<i>Age de l'enfant en 6^{ème} (réf. 11a et moins)</i>			
12 ans et plus	2,2***	2,3***	2,1***
<i>Diplôme père (réf. < bac)</i>			
Bac ou plus	0,4***	-	0,3***
<i>Profession du père (réf. employé)</i>			
Agri, Indépendant	-	0,8***	0,7*
Cadre, PI	0,5	-	0,5***
Ouvrier qualifié	-	1,2	-
ONQ	-	1,7**	-
Inconnue	-	1,8**	-

Source : Source : MEN, panels d'élèves entrés en 6^{ème} en 1995.

Les valeurs indiquées sont celles des rapports de chances. *** : significatif à 1 pour 1000 ; ** : significatif à 1 % ; * : significatif à 5 % ; - : non significatif.

Lecture : toutes valeurs des variables entrées dans le modèle égales par ailleurs, la probabilité de donner plus de crédit à un diplôme professionnel de niveau V ou IV qu'à un bac général ou technologique ou un diplôme du supérieur (Modèle 1) est multipliée par 1,6 pour les résidents en zone rurale; et divisée par 2,5 la probabilité de préférer un diplôme de niveau V à un bac pro (Modèle 2a) ; multiplie par 1,2 celle de préférer un bac général ou technologique à un diplôme du supérieur (Modèle 2b)

Les jeunes résidant en commune rurale (ou plus exactement, qui étaient scolarisés dans une commune rurale trois ans après l'entrée en 6^{ème}) sont plus nombreux à évoquer des difficultés à trouver près de chez eux un établissement qui offrait la filière, la spécialité ou la section qu'ils avaient choisie. Cette proportion baisse avec la taille de la commune, jusqu'à ne concerner que 15 % des jeunes d'une grande ville. L'effet de l'offre de formation peut être déterminant sur l'orientation.

Il semble donc bien que l'efficacité attendue des diplômes sur le marché du travail réponde aux caractéristiques du territoire : s'agit-il d'un ajustement à l'offre de proximité ou d'une connaissance du marché du travail local qui ouvre plus de débouchés à la sortie des filières professionnelles courtes, ou encore d'un alignement sur une norme scolaire fortement influencée par le milieu et la morphologie sociale du lieu de vie ? Tous ces éléments sont sans doute liés.

Les grands choix : général ou professionnel, apprentissage ou voie scolaire

La valeur accordée au diplôme intervient à son tour dans la détermination des choix éducatifs. Les principaux ont lieu à la fin du premier cycle, quand les élèves de 3^{ème} doivent choisir une orientation le plus

souvent irréversible¹⁵ : rester dans l'enseignement général ou se diriger vers une formation professionnelle. Dans ce dernier cas, ils choisissent également une voie de formation (en lycée professionnel ou par apprentissage) et une spécialité qui les prépare à un futur métier.

Tableau I.11

Impact des caractéristiques sociales et scolaires sur l'orientation

	Modèle 1 : probabilité d'aller en filière professionnelle (N=10 580)	Modèle 2 : pour ceux orientés en filière professionnelle, probabilité d'aller en apprentissage (N=3261)
	Rapport de chances	Rapport de chances
Proportion estimée pour la référence	0,55	0,17
<i>Sexe (réf. Garçon)</i>		
Fille	0,77***	0,43***
<i>Type de commune (réf. 20 000 à 200 000 habitants)</i>		
Rural et moins de 5000 habitants	1,56***	1,12ns
5000 à <20 000 habitants	1,24**	0,83ns
Plus de 200 000 habitants (y.c. Paris)	0,68***	,52***
<i>Note au contrôle continu du brevet des collèges (réf. 10 à 11)</i>		
0 à 9	4,70***	1,34***
12 à 13	0,36***	1,08 ns
14 et plus	0,13***	1,62 ns
<i>Age en 3^{ème} (réf. 15 ans)</i>		
14 ans et moins	0,23***	0,80 ns
16 ans et plus	2,7***	0,72*
<i>C.S. du père (réf. Employé)</i>		
Agriculteur	1,6**	0,58 ns
Artisan, commerçant, chef d'entreprise	0,98 ns	1,43 ns
Cadre	0,38***	1,24 ns
Profession intermédiaire	0,88 ns	0,99 ns
Ouvrier qualifié	1,44***	1,07 ns
Ouvrier non qualifié	1,90***	0,83 ns
Inactif, non déclaré	1,38*	0,64 ns
<i>Diplôme du père (réf. inférieur au Bac, non déclaré)</i>		
Bac ou plus	0,61***	0,83 ns
<i>Diplôme jugé utile sur le marché du travail (réf. Baccalauréat général)</i>		
Sans opinion	1,20*	1,24 ns
CAP -BEP	5,08***	1,99***
Baccalauréat professionnel	2,09***	1,09 ns
Diplôme d'études supérieures	0,54***	0,62*

Source : ministère de l'Éducation nationale, panel d'élèves 1995, restreint aux élèves dont la note au brevet est connue et qui sont au moins allés jusqu'en seconde.

***=p<,001; **=p<,01; *=p<,05; ns: non significatif à 5 %.

Note de lecture : Les modèles 1 et 2 sont emboîtés. Le premier modèle estime la probabilité d'être orienté, à l'issue de la troisième, vers l'enseignement professionnel plutôt qu'en 2^{nde} générale et technologique. Le deuxième modèle estime, pour les jeunes orientés vers la filière professionnelle, la probabilité d'être apprenti plutôt qu'en lycée professionnel. Pour chaque modalité des variables entrées dans le modèle, l'écart à la probabilité de référence est calculé, ainsi que le rapport de chances (odds-ratio). Ainsi, toutes choses égales par ailleurs, avoir moins de la moyenne au contrôle continu du brevet accroît de 30 % la probabilité d'être orienté en 2^{nde} professionnelle (Modèle 1) et accroît de 5 % la probabilité d'aller vers l'apprentissage lorsque l'orientation en 2^{nde} professionnelle est décidée (Modèle 2).

Ce sont d'abord les résultats scolaires qui déterminent l'orientation vers les filières professionnelles (tableau I.11, modèle 1) : les élèves qui ont une note faible au brevet ont presque cinq fois plus de chances d'être orientés vers une 2^{nde} professionnelle, que ceux qui ont une note moyenne. Les meilleures performances scolaires des filles n'expliquent pas à elles seules leur maintien dans la filière générale : en effet, à performances égales, elles ont une plus grande probabilité que les garçons de continuer en second cycle général qui facilite l'accès aux études longues. Peut-être faut-il voir là l'anticipation des difficultés

¹⁵ À l'exception de 15 % des élèves de BEP qui vont choisir après ce diplôme de préparer un baccalauréat technologique, via une 1^{re} d'adaptation.

d'insertion spécifiques aux formations professionnelles « féminines » de niveau secondaire, comme celles préparant aux métiers de l'habillement où l'emploi est devenu rare, ou les formations du tertiaire administratif qui sont concurrencées par les formations générales de niveau supérieur.

L'âge en 3^{ème} est également un facteur déterminant de l'orientation : toutes choses égales par ailleurs, les élèves jeunes sont plus souvent maintenus dans la filière générale. Mais les aspirations des parents jouent un rôle aussi important que la réussite scolaire : les élèves dont les parents valorisent les diplômes professionnels s'orientent plus souvent vers les filières qui y mènent.

L'origine sociale ne s'exerce pas seulement par le biais des performances scolaires (Duru-Bellat, 2003) (dont la note au brevet et l'âge en troisième sont des estimations) et des aspirations des parents¹⁶. Elle se fait sentir aussi par le jeu de stratégies que les familles les plus favorisées déploient pour maintenir leurs enfants dans la filière générale. Toutes choses égales par ailleurs, un enfant d'ouvrier non qualifié a deux fois plus de chances qu'un enfant d'employé, et cinq fois plus de chances qu'un enfant de cadre, d'être orienté en 2^{ème} professionnelle plutôt qu'en 2^{ème} générale et technologique. Les aspirations des parents jouent un rôle décisif : les jeunes dont les parents privilégient un diplôme professionnel (CAP, BEP, baccalauréat professionnel) comme passeport sur le marché du travail ont beaucoup plus de chances d'être orientés vers la filière correspondante.

Quant à l'effet du territoire, il ne tient pas seulement à sa morphologie sociale (les grandes villes concentrant plus de catégories aisées et plus d'employés des services, les zones rurales plus d'indépendants et d'ouvriers), puisqu'on constate un effet propre de l'environnement, qui confirme les résultats de Davailon (1995) : habiter en zone rurale ou dans une petite commune diminue les chances de rester dans la voie générale en fin de 3^{ème}.

Lorsque l'orientation en 2^{ème} professionnelle est décidée, ce peut être pour préparer un CAP ou un BEP, par la voie scolaire ou par l'apprentissage. En fait, les deux sont très liés : 75 % des apprentis préparent un CAP, et seulement 11 % des élèves de lycée professionnel¹⁷. L'apprentissage, préparant surtout à des formations artisanales ou industrielles, est majoritairement le fait des garçons (ce qui apparaît dans le modèle 2 du tableau 1). La note au brevet, qui a fortement pesé sur la décision de quitter la filière générale, intervient à nouveau dans le choix de l'apprentissage. Cependant ce facteur se révèle moins déterminant que les aspirations des familles : lorsque les parents valorisent le CAP ou le BEP, les enfants en filière professionnelle ont deux fois plus de chances de préparer ce diplôme en centre d'apprentissage plutôt qu'en lycée professionnel. Effet de l'offre de formation ou effet de la structure socio-économique du territoire, l'apprentissage est moins fréquemment choisi dans les grandes agglomérations. Enfin, cette voie de formation est moins ouverte aux élèves qui ont accumulé un fort retard scolaire. Les apprentis étant plus souvent enfants d'indépendants (13 % ont un père artisan, commerçant ou chef d'entreprise, contre 8 % des élèves de lycée professionnel), on peut voir dans ces derniers éléments le signe, pour certains d'entre eux au moins, d'un choix guidé par la transmission d'un capital ou de valeurs familiales.

À l'intérieur des filières professionnelles, la position des parents continue d'influencer les parcours (Grelet, 2005) : une certaine hiérarchie des spécialités de formation se fait jour qui semble refléter celle des positions sociales. Les liens entre origine sociale et spécialité de formation professionnelle sont l'amorce de la reproduction, et les projets des jeunes et des familles participent à leur construction, comme on le verra au chapitre II.

2.4. Après le parcours scolaire, le parcours professionnel

Le déroulement des cursus scolaires se construit donc en réponse à bien d'autres facteurs que les aptitudes et les projets des enfants. Les échecs peuvent s'y accumuler, cause ou conséquence de découragement et d'inadaptation au milieu scolaire. Les débuts de vie professionnelle en portent encore souvent la marque,

¹⁶ Les enfants d'ouvriers représentent 38 % de l'ensemble des inscrits dans l'enseignement secondaire, mais 54 % des inscrits en lycée professionnel (source ministère de l'Éducation nationale, *Scolarité* 2003), et 58 % des élèves orientés en LP ou en apprentissage après la 3^{ème} (source Panel d'élèves 1995).

¹⁷ Le CAP, diplôme de fin d'études, prépare à un métier précis. Le BEP prépare à un domaine de métiers, et permet la poursuite d'études vers le baccalauréat professionnel (ou même le retour vers la filière générale et technologique via la 1^{ère} d'adaptation).

plusieurs années après. Mais la vie active peut aussi fournir l'occasion d'opérer une rupture et de s'affranchir de choix imposés par l'institution scolaire qui n'auraient jamais été totalement acceptés.

Orientation contrariée et difficultés d'insertion

À niveau de sortie égal, le fait d'avoir eu un vœu refusé semble augurer de difficultés d'insertion : si l'on s'en réfère à trois indicateurs globaux de qualité du parcours, la durée totale de chômage au cours des trois années d'observation, la durée totale en emploi et la proportion de jeunes ayant eu une trajectoire « d'accès rapide et durable à l'emploi », l'avantage est à ceux qui ont choisi leur orientation. 54 % de ceux qui n'avaient pas choisi la filière professionnelle ont eu une trajectoire d'accès rapide et durable à l'emploi, contre 69 % dans le cas d'une orientation choisie (tableau I.12) ; ils ont passé en moyenne 8 mois au chômage et 23 mois en emploi, contre respectivement 5 et 26 mois pour ceux qui avaient choisi d'aller en filière professionnelle.

Tableau I.12

Orientation scolaire et trajectoire professionnelle (en %)

	Filière conforme à la demande ?		Spécialité conforme à la demande ?	
	OUI	NON	OUI	NON
<i>Type de trajectoire</i>				
Accès rapide et durable à l'emploi	69,2	53,6	70,0	52,6
Décrochage de l'emploi, chômage	26,1	40,8	25,5	41,6
Inactivité, reprise d'études	4,7	5,6	4,6	5,8
<i>Total</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
Nombre moyen de mois passés en emploi	26,2	22,7	26,4	22,6
Nombre moyen de mois passés au chômage	5,0	7,9	4,9	7,9

Source : Céreq, enquête « Génération 2001 ».

De même, ceux qui ont subi leur orientation en filière professionnelle sont deux fois plus nombreux à avoir eu des difficultés pour tenir un emploi (20 % contre 10 %, tableau I.13) et c'était alors moins souvent aussi par manque de diplôme.

Tableau I.13

Orientation scolaire et difficultés pour tenir un emploi (en %)

Difficulté pour tenir un emploi ?	Filière conforme à la demande ?		
	OUI	NON	TOTAL
OUI <i>(dont par manque de diplôme)</i>	10,1 <i>(3,8)</i>	20,1 <i>(8,9)</i>	12,7 <i>(4,8)</i>
NON	88,3	77,3	86,1
N'a jamais eu d'emploi	1,6	2,6	1,2
Total	100	100	100

Source : Céreq, enquête « Génération 2001 ».

Alors que près de 80 % des jeunes adultes de la Génération 2001 qui se sont orientés vers un CAP ou un BEP après la troisième disent l'avoir fait volontairement, cette proportion est en-dessous de 70 % chez les jeunes du panel d'élèves 95. Sans exclure un effet de composition des échantillons (cohorte de sortants dans le premier cas, d'entrants en 6^{ème} dans l'autre), on peut penser que la différence vient en partie de ce que certains se sont réapproprié leur histoire, et ont fait après coup d'une orientation subie un acte volontaire. Ceux qui ne l'ont pas fait, et attestent encore après trois ans de vie active d'un déni de leurs inclinations, ont connu de plus grandes difficultés d'insertion. Celles-ci sont-elles des conséquences des échecs essuyés au cours de la scolarité, ou bien les unes et les autres témoignent-elles de plus grandes difficultés d'adaptation, la question reste ouverte. Elle sera éclairée par les résultats des entretiens qualitatifs des jeunes de la Génération 2001 présentés au chapitre III.

Les réorientations en cours de vie professionnelle, une chance de rattrapage ?

Plus des deux tiers des jeunes de la Génération 2001 ont connu, au cours des trois années après la fin de leurs études, au moins une période sans emploi, et plus d'un sur dix a mis à profit une de ces périodes pour suivre une formation avec souvent pour objectif de se réorienter professionnellement. On peut penser qu'ils ont saisi là une opportunité de corriger les erreurs d'aiguillage qui ont ponctué leur scolarité.

Tableau I.14

Fréquence des réorientations

Ensemble Génération 2001	724 273	100 %
- Ont connu au moins une période de non emploi	489 417	67,6 %
- Dont avec formation	85 554	11,8 %
- Dont pour se réorienter professionnellement	38 034	5,25 %

Source : Céreq, enquête « Génération 2001 ».

Le fait d'avoir eu des vœux contrariés semble encourager les reconversions ultérieures. Alors que 5 % des formations ont été entreprises pour opérer une réorientation professionnelle, cette proportion double parmi ceux qui n'avaient pas choisi la filière professionnelle après le collège (tableau I.15). Cet effet de « rattrapage » d'une orientation subie est plus fort encore lorsque c'est le choix de la spécialité qui a été contrarié. Ceux dont le vœu de filière a été contrarié ont 1,8 fois plus de chances que les autres d'avoir fait une formation pour se réorienter ; le ratio est de 2,3 pour ceux qui n'ont pas pu choisir leur spécialité de formation, par rapport à ceux qui ont suivi la spécialité de leur choix.

Tableau I.15

Orientation subie à l'école, essai de réorientation plus tard (en %)

Pour ceux qui ont fait 2 nd Cycle professionnel et qui ont connu au moins une période de non-emploi, avec formation pour se réorienter professionnellement ?	Orientation après la troisième conforme à la demande ?		Spécialité du CAP (BEP) conforme à sa demande ?	
	OUI	NON	OUI	NON
OUI	5,2	9,2	4,9	10,6
NON	94,8	90,8	95,1	89,4
Total	100	100	100	100

Source : Céreq, enquête « Génération 2001 ».

CONCLUSION

Les disparités inter-académiques qui émergent du bilan de l'orientation sont en elles-mêmes riches d'enseignement et révélatrices des interactions entre divers facteurs qui viennent façonner la construction des cursus scolaires des jeunes et, de fait, leurs conditions d'entrée dans la vie active. Ces facteurs sont de trois ordres : les performances scolaires de l'élève (facilitées ou handicapées par l'étendue du capital social et culturel dont est porteuse sa famille) ; les comportements des familles et leurs aspirations (attachement à un système de formation, l'apprentissage par exemple ou à une norme éducative, ressources pour faire les « bons choix » et les défendre) ; l'éventail de l'offre de formation de proximité. En dépit de ces trois sources d'influence, on observe une certaine ténacité des projets des jeunes qui survivent à des détournements ou rejets de la part des instances éducatives.

Dans le registre des représentations des valeurs et utilités attachées aux diplômes et aux formations, la mesure de l'attractivité des filières et son évolution dans le temps apportent quelques éclairages.

On observe dans la période récente une baisse des demandes pour la 2nde générale et technologique. Les filières professionnelles sont de plus en plus attractives, dans les spécialités des services s'entend – car les spécialités de la production souffrent d'une désaffection croissante. Cette tendance à la professionnalisation des études secondaires est trop récente pour qu'on en trouve la trace en comparant les cursus de la cohorte d'élèves entrés en 6^{ème} en 95 à ceux de la cohorte 80. La comparaison révèle surtout l'ampleur de l'expansion scolaire, et l'appel d'air en faveur du BEP consécutif à la création du baccalauréat professionnel : la valeur

propédeutique du BEP concurrence alors, pendant les années 90, la valeur d'utilité professionnelle immédiate du CAP. Cette tendance semble remise en question depuis le début de la décennie 2000. Les tentatives de « remontée » vers la filière générale, via une 1^{re} d'adaptation, sont également de moins en moins fréquentes.

Dans les filières générales, la baisse des effectifs dans les filières scientifiques, au moins jusqu'à une date récente, a suscité quelque inquiétude. Les bilans de l'orientation montrent une inflexion depuis 2002 qui, si elle devait se confirmer, marquerait un véritable retournement.

La baisse des redoublements est continue et affirmée. Une conséquence en est un moindre décalage entre les vœux de passage émis par les familles et les décisions. Cependant, si les demandes des familles sont plus facilement satisfaites à l'issue du collège, ensuite, à mesure que le niveau monte, les familles ont moins voix au chapitre. C'est là que les ressources culturelles ou relationnelles qu'elles peuvent mobiliser sont les plus rentables. Dans ce registre, on observe que le comportement « contestataire » des familles varie selon les académies. C'est à Paris que les parents sont les plus revendicatifs, et on peut voir là un effet de la morphologie sociale particulière de la capitale.

Cet effet de la composition sociale de l'entourage se retrouve dans l'énoncé d'une « norme » de diplôme utile : plus souvent un diplôme d'études supérieures chez les cadres, mais aussi toutes choses égales par ailleurs, dans les grandes villes ; plus souvent un CAP ou un BEP chez les ouvriers, ou dans les petites communes... Les mécanismes de sélection et d'orientation à l'œuvre en fin de collège participent à la reproduction au bas de l'échelle sociale, d'autant plus que le choix des spécialités de formation, et donc les futurs métiers auxquels se destinent les enfants, sont étroitement liés à la position professionnelle des parents. La performance scolaire n'est pas le seul critère d'allocation des élèves dans la filière professionnelle : les différenciations sociales y jouent aussi leur rôle, renforcées par des déséquilibres spatiaux dans la répartition de l'offre de formation. Dans ce paysage, l'apprentissage tient une place particulière. Ce n'est pas seulement une voie de formation parallèle à la voie scolaire pour accéder au niveau V de certification, mais aussi une « façon d'être », qui peut être héritée. Les apprentis ont plus souvent été moteurs de leur formation, et ils portent une appréciation plus positive.

L'accès à la 3^{ème} est facilité par l'introduction de nouvelles spécialisations en 3^{ème} (3^{ème} d'insertion, 3^{ème} technologique ou DP6), mais elles font aussi du passage de 4^{ème} en 3^{ème} le premier « vrai » palier d'orientation, au sens où les engagements sont peu susceptibles d'être réversibles. En effet, l'aiguillage vers ces classes de 3^{ème} conduira quasi-systématiquement à la voie professionnelle.

Les effets à long terme de telles orientations irréversibles ou contraintes montrent que ceux qui ont eu à s'engager précocement dans une voie qu'ils n'avaient pas choisie ne vont cesser de cumuler les handicaps, puisqu'ils connaissent une insertion plus difficile. Néanmoins, certains vont essayer de rattraper le destin par des tentatives de réorientation en cours de vie professionnelle (plus fréquentes après un parcours scolaire subi).

Chapitre II •
CHOIX DE FORMATION,
CONSTRUCTION DES PARCOURS ET
REPRÉSENTATIONS DE L'UTILITÉ : LES
ENSEIGNEMENTS D'UNE ENQUÊTE
AUPRÈS DES JEUNES EN FORMATION

INTRODUCTION

Dans un contexte de taux de chômage des jeunes durablement élevé, le système éducatif français est souvent suspecté de ne pas fournir aux jeunes les qualifications requises sur le marché du travail, ou s'il les fournit, de ne pas les ajuster en temps voulu. En dépit de l'augmentation généralisée des taux de scolarisation et de la diversification des filières dans les années 1980, en particulier avec le développement des filières professionnelles à tous les niveaux de formation, des phénomènes de surqualification ou de défauts d'ajustements ou encore d'inadéquation demeurent le lot de nombreux débuts de carrière parmi les sortants du système éducatif.

Ceci a pu conduire à de sévères critiques quant aux modalités d'orientation des élèves et des étudiants et plus précisément quant à l'organisation des aides et conseils donnés aux élèves et à leur famille au fil de leur parcours scolaire. Certains paliers semblent plus cruciaux que d'autres, en particulier la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire (3^{ème}) qui coïncide peu ou prou avec l'âge de fin de scolarité obligatoire, mais aussi les classes de 2^{nde} et de terminale qui bornent le second cycle (nous ne traiterons pas ici de l'orientation post-bac).

Sans nier le rôle important des dispositifs d'information et de conseil en orientation sur le processus de décision qui détermine un cheminement dans les filières de l'enseignement secondaire, aussi bien général, technologique que professionnel, l'effet de nombreux autres facteurs a déjà fait l'objet d'études, en particulier en matière d'aspirations, d'anticipations et de stratégies propres à certains milieux sociaux.

Parfois, les recherches se sont concentrées sur la représentation de ce que serait le meilleur diplôme selon son utilité sur le marché du travail, le tout à réussite scolaire identique (Chausseron 2001). Le diplôme pourrait alors être considéré comme une norme sociale, non seulement au regard du statut social des familles, mais aussi en fonction de l'environnement local, de l'offre d'éducation et du parcours scolaire antérieur.

Ceci incite à élargir le champ d'observation aux différents facteurs susceptibles d'expliquer la valeur attachée à un diplôme plus qu'à un autre, avec l'espoir de dissocier les effets propres des facteurs institutionnels, sociaux et environnementaux qui contribuent à fabriquer les parcours dans l'enseignement secondaire, et de mieux saisir les processus à l'œuvre dans leur complexité.

Une première partie présentera les aspects méthodologiques ainsi que les données produites, suivie, dans une seconde partie, d'une synthèse des grandes questions vives autour desquelles semble se construire la valeur du diplôme. À la suite, seront déclinées dans le détail les modalités de construction de la valeur des diplômes dans leur diversité, selon la classe d'arrivée tout d'abord, et selon les cursus de formation suivis ensuite.

1. DONNÉES ET MÉTHODES

1.1. Hypothèses de recherche

Dans le cadre général de la valeur attachée au diplôme, la première hypothèse principale porte sur la représentation qu'ont les jeunes des conseils et aides dont ils pensent avoir bénéficié lors de certains paliers décisifs au fil de leur parcours (Cusworth, 2001). Une partie des questions posées dans notre questionnaire porte sur ces différentes formes d'aide, alors qu'une autre porte plus précisément sur les choix effectués par le passé et sur les décisions institutionnelles dont ils ont été les objets. Ce faisant, on suppose que les processus d'orientation ne sont pas seulement gouvernés par des dispositifs et des missions, mais qu'ils prennent forme aussi au travers de différentes relations sociales. Ceci amène à considérer ces relations en elles-mêmes, telles qu'elles trouvent à s'exprimer dans le champ spécifique de l'orientation, mais aussi à les distinguer selon la morphologie des différents groupes de jeunes en présence, selon l'âge, le sexe, l'origine sociale, le niveau de formation des parents, le parcours scolaire et la filière de formation suivie.

1.2. Présentation de l'échantillon

Dans le cadre général de la réponse du Céreq à l'appel d'offre du ministère de l'Éducation nationale, un questionnaire de 62 questions ventilées en 380 items, a été passé au cours du premier semestre 2007, auprès de plus de 2600 jeunes de l'enseignement secondaire, qui ont en commun d'être en fin de cycle (outre un sous-échantillon d'élèves de seconde générale et technologique). Ont été incluses les formations générales, technologiques et professionnelles, ces dernières dispensées en Lycée Professionnel (LP) ou en Centre de Formation pour Apprentis (CFA). Les diplômes préparés sont le CAP, le BEP, le Brevet Professionnel ou le Baccalauréat. L'échantillon a été stratifié selon une variable type d'établissement et selon une variable géographique (Tableau II.1). Pour la première, les enquêteurs se sont rendus dans des collèges, des lycées d'enseignement général et technologique, des lycées professionnels, des centres de formation pour apprentis, des Lycées Agricoles (LA), et enfin dans des Maisons Familiales Rurales (MFR)¹⁸. Pour la seconde, des strates ont aussi été respectées selon le type d'habitat en distinguant quatre zones : urbaines, périurbaines, de villes moyennes et rurales. Enfin, si les terrains principaux d'investigation ont été les trois départements de Basse-Normandie, une partie porte aussi sur l'Aquitaine (quatre établissements) et une autre sur la région Rhône-Alpes (trois établissements), pour un effectif de 538 élèves.

Cette répartition des établissements selon les types, les filières, les niveaux de formation et les zones d'habitat se traduit par une grande diversité des jeunes interrogés. Les proportions entre les six principaux types d'établissements par grands niveaux de classe et par filières vont de 11 % à 20 % des effectifs de jeunes interrogés (Tableau II.2). La part des MFR est supérieure à ce qu'elles représentent dans le système scolaire : l'objectif est ici de mieux saisir les parcours atypiques qu'ils ne le sont généralement. La différenciation des territoires est destinée à analyser les effets propres de l'offre locale de formation sur les demandes d'orientation, voire sur la représentation de ce qu'est un diplôme utile. Les zones urbaines et périurbaines représentent 42 % de l'échantillon, alors que les zones de villes moyennes et rurales en représentent 58 %. Les zones considérées comme rurales contiennent en fait des communes allant jusqu'à 7000 habitants, alors que les statistiques générales retiennent le plus souvent le seuil de 1000 habitants. Or, les communes de moins de 1000 habitants n'ont qu'exceptionnellement des établissements scolaires du secondaire. Le souci majeur n'est pas ici de respecter le taux global d'urbanisation en France. Les effets éventuels liés aux proportions des différentes zones ou de l'échantillonnage pourront être corrigés dans des analyses « toutes choses égales par ailleurs ».

Tableau II.1

Répartition des établissements selon le type, le niveau de classe et la zone d'habitat

Établissements	Collèges	Lycées d'Enseignement Général et Technologique	Lycées Professionnels	Centres de Formation pour Apprentis	Lycées Agricoles	Maisons Familiales Rurales
Classes	3 ^e	2 nd e, Terminale générale et technologique	CAP, BEP, BP Bac Pro	CAP, BEP, BP Bac Pro	3 ^e , 2 nd e Terminale technologique, BEP, Bac Pro	3 ^e , CAP, BEP, Bac Pro
Habitat						
Centre ville	1	3 * **	1	1		
Périurbain	1	2 *	2 **			
Ville moyenne	2 *	2 **	2 *	2	1	2
Rural	1	1	1		2	3

* dont un en Aquitaine ** dont un en Rhône-Alpes

¹⁸ Établissements rarement étudiés qui scolarisent tout de même 70 000 élèves en France dans 436 établissements et comptent des équivalents dans 34 pays. Ces établissements sont de statut associatif et sont en partie financés par le ministère de l'Agriculture et les collectivités locales

Tableau II.2.

Répartition des jeunes interrogés selon le type d'établissement, le niveau de classe et la zone d'habitat

Établissements	Collèges	Lycées d'Enseignement Général et Technologique		Lycées Professionnels	Centres de Formation pour Apprentis	Lycées Agricoles	Maisons Familiales Rurales	Ensemble	
		2 ^{ndes} générale et technologique	Terminales générales et technologiques					effectif	%
Classes	3 ^{ème}	2 ^{ndes} générale et technologique	Terminales générales et technologiques	CAP, BEP, BP Bac Pro	CAP, BEP, BP Bac Pro	3 ^{ème} , 2 ^{ndes} et Terminale technologique BEP, Bac Pro	3 ^e , CAP, BEP, Bac Pro	effectif	%
Centre ville	72	110	283	82	79			626	24,0
Périurbain	57	152	81	171				461	17,7
Ville moyenne	119	131	81	151	258	102	46	888	34,1
Rural	42	89	68	74		212	143	628	24,1
Ensemble	290	482	513	478	337	314	189	2 603	100
%	11,1	18,5	19,7	18,4	12,9	12,1	7,3	100	

Tableau II.3

Répartition des élèves de l'échantillon selon le type d'établissement et le niveau de classe

	3 ^{ème}	2 ^{ndes}	Terminale générale	Terminale technologique	CAP	BEP	BEPA-CAPA	Brevet professionnel Terminale Bac professionnel	Ensemble
Collèges	11,1								11,1
Lycées d'enseignement général et technologique		16,4	13,7	8,1					38,3
Lycées professionnels	0,8				2,3	8,6		6,6	18,3
<i>Échantillon Éducation nationale</i>	11,9	16,4	13,7	8,1	2,3	8,6		6,6	67,8
Maisons Familiales Rurales	1,1						4,8	1,3	7,3
Lycées Agricoles	0,9	4,9		3,4			1,7	1,1	12,1
Centres de Formation pour Apprentis					6,8	2,2		4,0	12,9
<i>Échantillon hors EN</i>	2,0	4,9		3,4	6,8	2,2	6,6	6,4	32,2
Ensemble	13,9	21,3	13,7	11,5	9,1	10,8	6,6	13,1	100

2. LES QUESTIONS VIVES DE LA VALEUR DU DIPLÔME

Les grandes questions vives autour desquelles semble se construire la valeur du diplôme insèrent celui-ci dans le double jeu des *positions* scolaires (la classe dans laquelle on se trouve) et des *représentations* du passé, de l'environnement et des projets.

Les positions dans le système éducatif, présentent une spécificité au regard des positions sociales occupées dans la société : elles ont nécessairement temporaires et successives, à échéance d'une année le plus souvent. Elles font aussi l'objet d'une attention particulière des pouvoirs publics, qui définissent un grand nombre des places disponibles, l'offre de formation, et régissent les droits de passage d'une position à une autre ainsi que la collation des diplômes. Il est vrai que plus largement, la jeunesse est en France « une affaire d'État » (Galland, 1997). Chacune des ces deux originalités donnera donc lieu à une sous-partie de ce chapitre : en premier lieu les cursus de formation suivis conditionnent la possibilité d'accéder à un diplôme, mais dans

certains cas, un même diplôme peut être décroché au terme de cursus différents. On peut donc penser que la valeur attachée à ce diplôme diffère sensiblement selon les cursus. L'analyse longitudinale est ici particulièrement pertinente pour révéler cet angle mort de nombreuses recherches sur les inégalités sociales face à l'école : non seulement un diplôme n'en vaut pas un autre, mais surtout il n'a pas la même valeur selon le chemin parcouru. En second lieu, le contrôle public sur la succession des positions scolaires ne passe pas seulement par l'application de règles administratives, mais aussi par un registre qui n'est pas étranger aux politiques sociales, celui de « l'aide à l'orientation ». Les dispositifs mis en place ont fait l'objet d'appréciations diverses selon les époques (Hénoque, Legrand, 2004). Mais surtout, l'aide institutionnelle à l'orientation n'arrive jamais en terrain vierge chez les jeunes. Elle doit composer, et de plus en plus, avec d'autres sources d'influence et d'information, telles qu'elles se livrent dans l'environnement quotidien des jeunes : familles, médias, liens personnels fournissent de nombreux modèles possibles vers lesquels se tourner. Il importe donc de prendre le point de vue de l'usager afin d'en retenir les influences dominantes.

Du côté des représentations, que nous aborderons dans une troisième sous-partie, le pluriel s'impose. Loin d'un étalon uniforme d'appréciation, que ce soit celui de la sanction du marché ou celui d'un principe égalitaire ou méritocratique de la collectivité publique, des valeurs pour partie convergentes, pour partie divergentes, sont mobilisées pour estimer les attentes à l'égard d'un diplôme. Le pluriel s'impose peut-être une nouvelle fois : l'allongement et la diversification des cursus rendent envisageable l'obtention de plusieurs diplômes. Un nouvel angle mort d'une partie des statistiques scolaires reste alors à éclairer : le dernier diplôme obtenu n'est pas nécessairement le plus « élevé », et ce dernier n'est pas nécessairement le plus valorisé.

Enfin, une quatrième sous-partie sera consacrée aux conditions de projection dans l'avenir : la longueur des anticipations, en mois ou en années, la propension à différer certains choix et non d'autres, les modalités d'appropriation des modèles d'adultes et de professions qui s'offrent comme entrant dans le champ des possibles, autant de variables qui sont susceptibles de comprendre des tendances diverses au réalisme, à l'hyperréalisme, à l'autocensure, ou au contraire à des projets qui risqueront de se heurter aux jugements de l'institution.

2.1. Cursus, carrières fréquentes et parcours atypiques

Saisir l'enchevêtrement des cursus suivis implique un premier éclaircissement sur les origines des élèves parvenus à une classe donnée, celle de l'enquête. Au vu de cette complexité, il devient nécessaire, dans un deuxième paragraphe, d'affiner les catégories et les appellations, ce qui justifie une distinction entre des notions par ailleurs couramment employées, telles que celles de cursus, de carrières et de parcours. Ces derniers seront pour certains approfondis dans un troisième paragraphe, du fait de leur originalité.

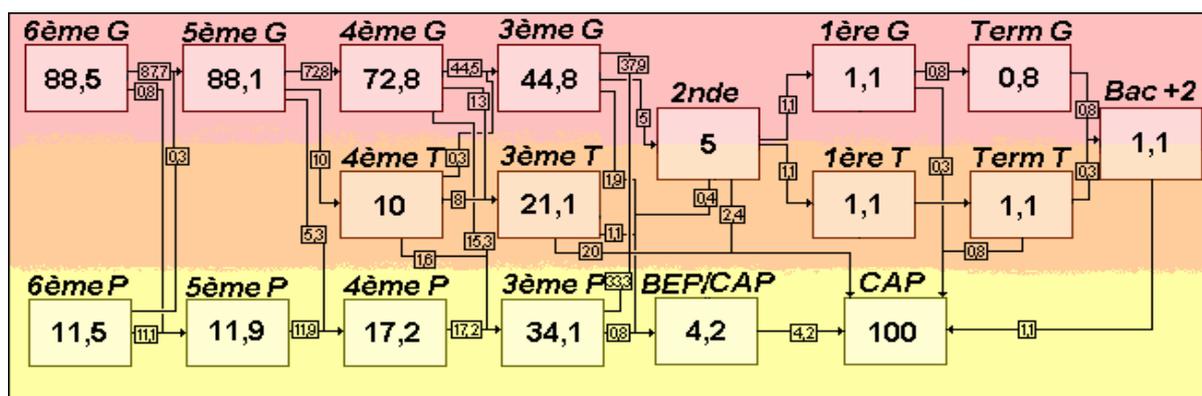
2.1.1. La diversité des origines

Si on laisse de côté les cursus inachevés pour se concentrer sur les cursus saisis au moment de l'enquête dans une classe terminale, cinq d'entre eux méritent une attention particulière, au-delà du cursus linéaire allant de la 6^{ème} à une terminale générale : ceux ayant mené au CAP, au BEP, au Brevet Professionnel, au Bac Professionnel et enfin en terminale technologique.

Le cheminement des élèves de CAP a sa spécificité. Moins de la moitié de cette cohorte est passée par une 3^{ème} générale, dont 37,9 % en proviennent en ligne directe. Ils sont donc plus nombreux à avoir suivi des parcours « inhabituels », avant et après la 3^{ème}. Plus de la moitié (55,2 %) sont passés par une 3^{ème} technologique ou une 3^{ème} à dominante professionnelle ou en SEGPA (respectivement 21,1 % et 34,1 %). La pré-orientation au cours du collège est donc majoritaire chez eux. Mais ils sont aussi plus nombreux à avoir suivi un parcours original dans le second cycle. Aussi nombreux en proportion que les élèves de BEP à être passés par une 2^{nde} générale, quelques-uns d'entre eux ont fait un détour par une terminale générale, une terminale technologique, voire un cycle à Bac +2. Ils sont aussi plus nombreux que les élèves de BEP à être déjà titulaires d'un CAP ou d'un BEP. Ceci suggère sans doute qu'une partie des orientations en CAP concerne des élèves qui ont des qualités scolaires pour suivre des enseignements de plusieurs spécialités et obtenir plusieurs diplômes, alors qu'un seul diplôme est la norme reconnue comme standard dans les établissements de formation.

Graphique II.1

Origine des élèves de CAP

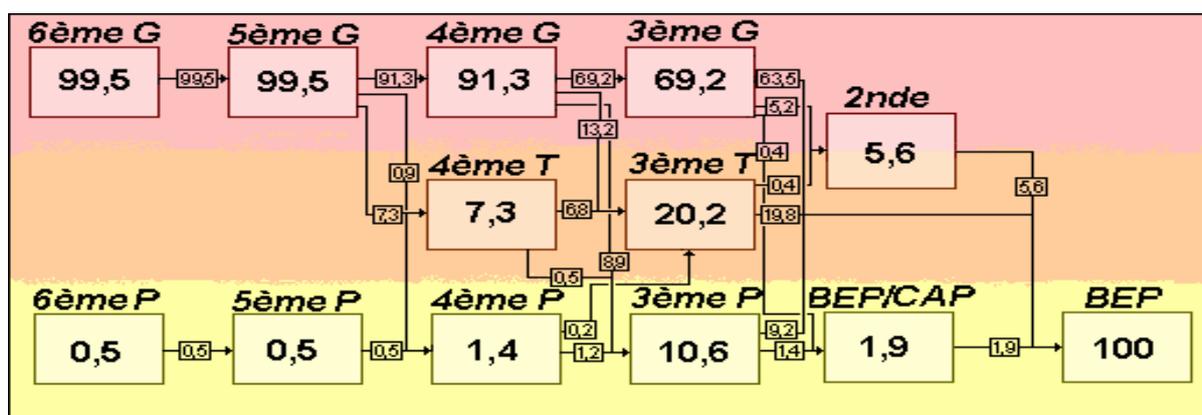


Lecture : sur 100 élèves parvenus en CAP, 88,5 proviennent d'une 6^{ème} générale.

Les élèves de BEP proviennent pour plus des deux tiers (69,2 %) d'une 3^{ème} générale, dont 63,5 % en ligne directe, suivant en cela un parcours relativement standardisé. Toutefois, cette proportion a son envers : 7,5 % s'y trouvent à la suite d'une orientation postérieure à la 3^{ème}, soit à l'issue d'une 2^{nde}, soit parce qu'ils ont déjà suivi un cycle professionnel court, un CAP ou un BEP. Par conséquent, cela signifie que presque un tiers (29 %) ont été orienté différemment avant le palier de 3^{ème}. Deux fois sur trois, cette pré-orientation les a conduits en 3^{ème} technologique, une fois sur trois en 3^{ème} à dominante professionnelle ou en SEGPA.

Graphique II.2

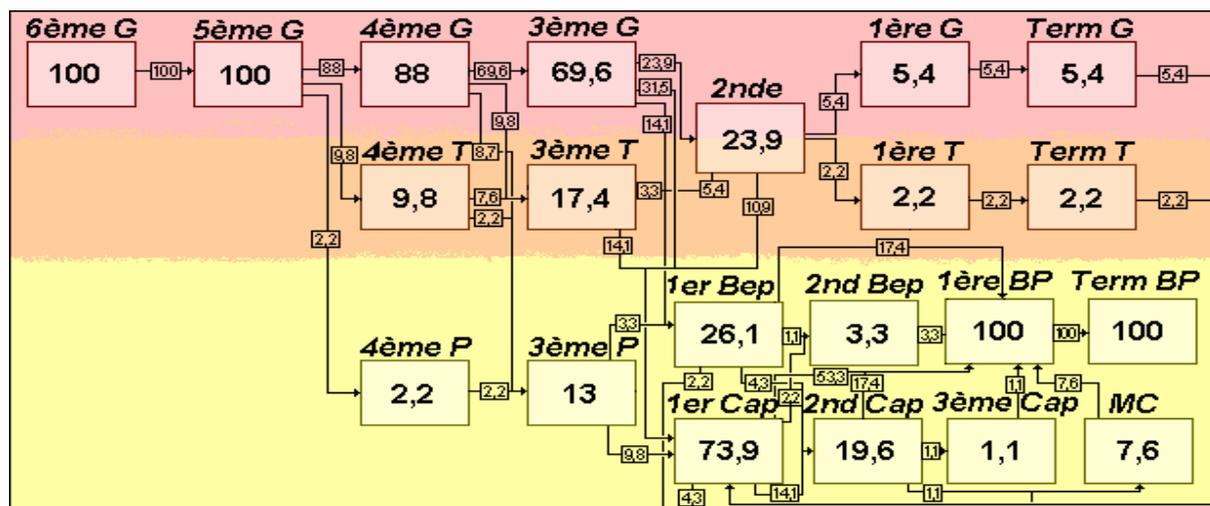
Origine des élèves de BEP



Les trois principales sources du Brevet Professionnel, dont il faut peut-être rappeler qu'il est classé au niveau IV comme le Bac, sont tout d'abord la première année de CAP suivie d'une première année de BP, mais aussi la première année de BEP et enfin la 2^{nde} générale. La pré-orientation en collège est de même importance que pour les BEP (30,4 % viennent de 3^{ème} technologique ou professionnelle ou SEGPA). En revanche, les parcours sont plus diversifiés dans le second cycle, du fait aussi que l'interrogation dans une classe plus élevée leur a laissé le temps, au regard des élèves de CAP/ BEP souvent plus jeunes, de les emprunter. On notera le parcours singulier des élèves qui ont suivi un second cycle général ou technologique complet avant de choisir cette voie, ils sont 7,6 % des jeunes enquêtés en BP.

Graphique II.3

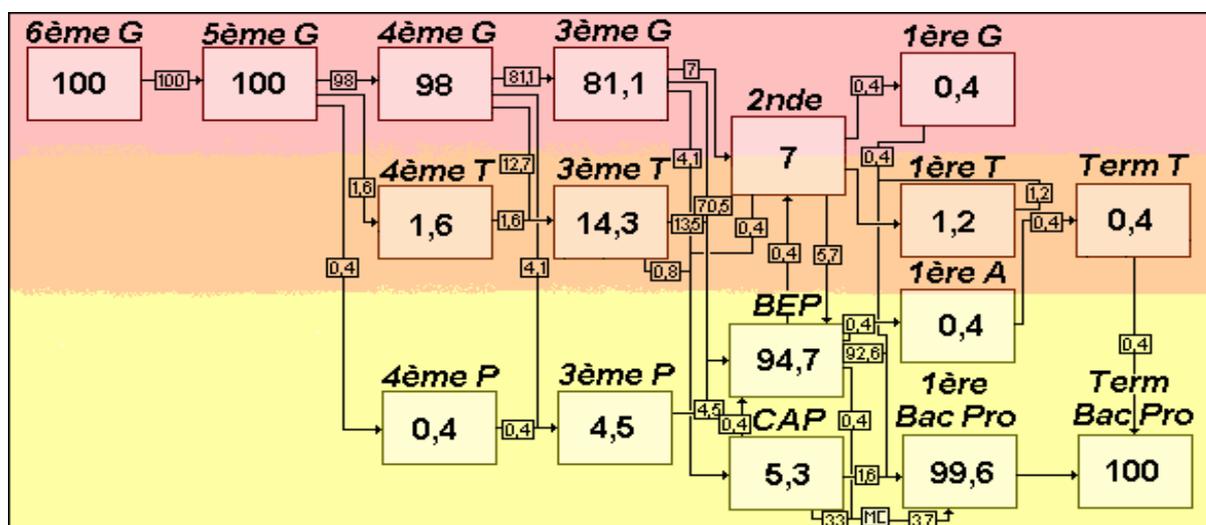
Origine des élèves de Terminale Brevet Professionnel



Le Bac Pro est nettement installé comme prolongement du BEP qui fournit 94,7 % de ses effectifs. Les jeunes de BEP ne sont toutefois pas tous concernés. Alors que pour l'ensemble des BEP, 69,2 % sont passés par une 3^{ème} générale, c'est ici le cas de 81,1 % des jeunes. Ceux-ci présentent donc un profil particulier au sein des classes de BEP, avant même d'y entrer. Enfin, une petite minorité provient du second cycle général et technologique (7 % de 2^{nde} et 1,6 % de 1^{re}).

Graphique II.4

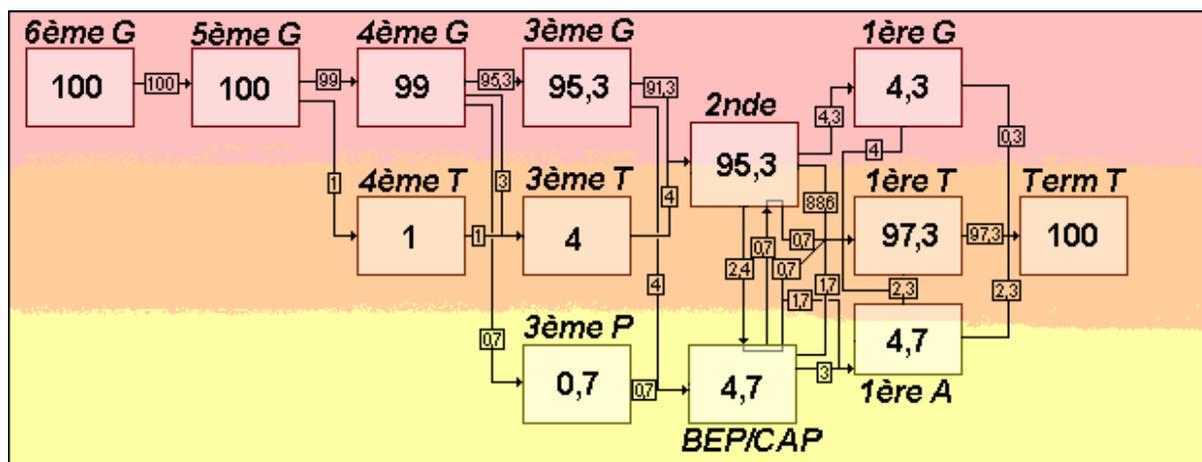
Origine des élèves de terminale Bac Professionnel



La source principale des terminales technologiques est la 3^{ème} générale et la 2^{nde} générale. Ceux qui ne sont pas passés par une 3^{ème} générale sont rares (4,7 %), ce qui peut paraître pour eux un parcours valorisant. Enfin, près de 10 % ont un parcours atypique : pour moitié venant d'une 1^{re} générale et pour une autre d'une année de CAP/ BEP suivie d'une 1^{re} d'adaptation.

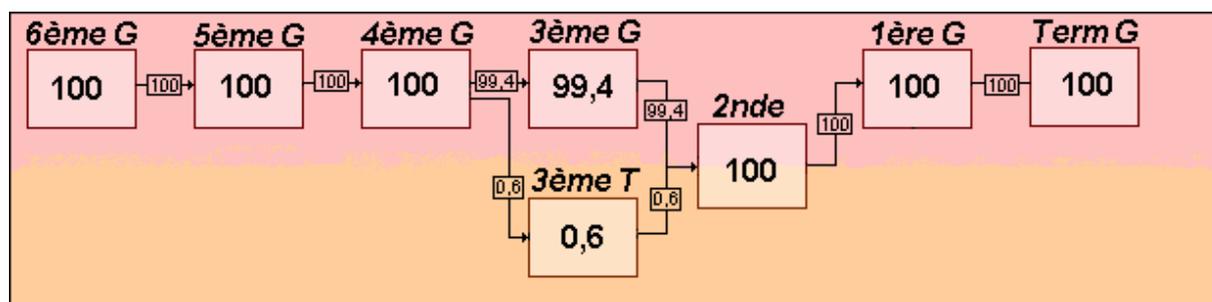
Graphique II.5

Origine des élèves de Terminale Technologique



Graphique II.6

Origine des élèves de Terminale Générale



L'enchevêtrement des parcours menant au bac technologique tranche avec la linéarité des cursus menant en terminale générale. La comparaison avec le « panel 95 » du MEN montre toutefois que quelques parcours atypiques, certes minoritaires, peuvent y mener.

2.1.2. Des cursus composés de carrières fréquentes et de parcours atypiques

On peut distinguer deux grands ensembles de cursus (ou cheminements pour prendre un autre terme générique) qui conduisent les jeunes de 15 à 21 ans à enchaîner des positions très diverses dans l'enseignement secondaire. Les premiers pourraient être caractérisés comme relevant d'un ensemble de **carrières**, dans le sens où les points de départ et d'arrivée sont les plus fréquents sur le plan statistique et les plus attendus sur le plan normatif. Entre les deux extrêmes, les paliers d'orientation qui conduisent soit à un maintien dans la filière, soit au changement de filière sont eux aussi fréquents et, qui plus est, identifiés normativement et institutionnellement comme étant des embranchements significatifs : au terme d'un collège censé être unique, les jeunes en fin de 3^{ème}, de 2^{nde}, de terminale, mais aussi des années terminales de diplômes professionnels sont repérés de la sorte. Ils représentent 82 % de l'ensemble, et se subdivisent en quatre grandes carrières connues.

Par exemple, une certaine concentration de cheminements à partir du BEP vers le Bac Pro justifierait qu'ils soient considérés comme une propédeutique, dont le titre serait de moins en moins considéré comme se suffisant à lui-même pour se présenter sur le marché du travail. Ceci serait devenu suffisamment fréquent et reconnu comme passage obligé pour accéder au Bac Pro, pour qu'on le considère comme entrant désormais dans la liste des carrières scolaires connues.

On observe que les carrières représentent 85,2 % de l'ensemble de l'échantillon, et que parmi celles-ci, le taux de « survie » dans les filières générales représentent moins de la moitié de l'ensemble, soit 45,9 %. Un état de l'orientation dressé récemment indiquait déjà que les filières professionnelles d'un côté et les filières

générales et technologiques se partageaient par moitié à partir de la sortie de 3^{ème} (Grelet, 2005). Si l'on remonte en amont à partir de l'entrée en 6^{ème} et que l'on distingue les filières générales et les filières technologiques, le constat s'impose selon lequel la carrière phare du système éducatif qui va d'une 6^{ème} générale à un Bac général est désormais minoritaire, et ne peut plus être considérée comme un modèle ou un type dominant, ni sur le plan statistique, ni sur le plan normatif et symbolique. Il doit être précisé que cette évaluation prend en compte les élèves quel que soit le niveau de classe dans lequel ils sont arrivés : les plus âgés et les plus avancés dans leur cursus ont donc eu plus de possibilités de rencontrer des obstacles et donc de changer de filière. Pour les plus jeunes et pour ceux qui sont les moins avancés dans leur cursus, il est donc possible que des bifurcations ultérieures les fassent sortir de la filière dans laquelle ils se trouvent actuellement. Il n'en demeure pas moins que dans l'ensemble cette statistique donne un état d'où viennent et où sont rendues des cohortes d'âges proches.

La comparaison avec les données du « panel 95 » du MEN montre que ce constat ne résulte pas d'une inflexion ou d'un bouleversement très récent, puisqu'en appliquant les mêmes critères d'observation, la part des élèves demeurés dans les filières générales est encore plus faible, elle est de 38,4 %, soit un peu plus d'un tiers.

Ce constat implique un changement d'optique quant aux autres cursus, même ceux qui sont suffisamment balisés pour mériter l'appellation de carrières fréquentes. Les carrières technologiques représentent 12,1 % et les carrières professionnelles 27,2 % de l'échantillon. À elles deux, 39,3 % des jeunes suivent une carrière relativement bien balisée, c'est-à-dire offrant une visibilité collective et un avenir scolaire prévisible. Autant dire que cette prévisibilité pour les jeunes autorise une certaine sécurité dans les choix avec une perspective commune d'être orientés à court ou moyen terme sur une situation professionnelle elle aussi connue, sinon pour un emploi précis, au moins dans un champ de qualifications ou un champ de compétences donnés. Cette proportion est du même ordre dans le panel 95, soit 36,4 %.

Le second ensemble est constitué de successions de positions qui répondent mieux à l'appellation de **parcours** : si leur point de départ est à peu près le même pour tous, c'est-à-dire une sortie de CM2 avec entrée en 6^{ème}, dont une petite partie en 6^{ème} « professionnelle », le plus souvent en SEGPA ou en Maison Familiale Rurale, le point d'arrivée est incertain. Il s'agit seulement d'une position transitoire lors de la saisie opérée par l'enquête, non conforme aux standards précédents et dont l'issue est encore moins prévisible, au regard de leurs prédécesseurs. Entre les deux, les bifurcations échappent pour certains aux paliers standards, et pour ceux qui les empruntent, trouvent un débouché peu commun. Cet ensemble représente 14,8 % de l'échantillon. Cette proportion est sous-estimée du fait que les redoublements en ont été exclus, alors qu'on sait que la deuxième année dans une classe ne se répète pas à l'identique, et qu'elle peut être le signe annonciateur d'une bifurcation ultérieure ou d'un parcours original, comme le fait de persister dans la même filière au prix de plusieurs échecs. Les redoublements ont pourtant été exclus en tant que critères de partition dans la mesure où ils ne peuvent pas être considérés en eux-mêmes comme un changement de position scolaire. En revanche, ils seront introduits ultérieurement comme variables d'affinement des profils d'élèves au sein des différents types de parcours.

Un autre facteur de sous-estimation provient des orientations au sein du collège : elles n'ont été incluses dans ces parcours que dans la mesure où elles échappaient aux carrières fréquentes déjà évoquées. Or, elles existent aussi au sein de ces carrières, alors que la loi générale est celle du « collège unique », elles représentent 7,8 % de l'échantillon. Dans le panel 95, les mêmes critères d'observation et de traitement des données indiquent que l'ensemble des parcours est plus important encore (23,8 %) et que les orientations au sein du collège dans les carrières fréquentes représentent 4,4 % de l'ensemble. Au total, un peu moins ou un peu plus d'un élève sur quatre, selon que l'on compte ces orientations précoces, ne suit aucune des carrières standardisées les plus connues.

Trois types de parcours ont été repérés selon les niveaux d'embranchement et les filières de destination. On distinguera les tactiques d'accumulation, les bifurcations atypiques, et les stratégies de retour intra ou inter-filières.

2.1.3. Trois parcours atypiques : les tactiques d'accumulation, les bifurcations tâtonnantes, les stratégies de retour intra ou inter-filières

Les tactiques d'accumulation

Les tactiques d'accumulation de titres empruntent des paliers standards pour la plupart, mais se caractérisent par la recherche d'un titre complémentaire à celui qui a été obtenu (brevet des collèges mis à part). Cette accumulation attire l'attention sur l'apparition d'éventuelles normes nouvelles de diplômes, en dépit de leur faiblesse numérique. Ils représentent 2,2 % de l'ensemble des cursus de l'échantillon, mais 7 % dans le « panel 95 ».

Pour les uns, il s'agit d'une accumulation en boucle de diplômes équivalents du point de vue de la nomenclature des niveaux de formation, en général à l'intérieur du niveau V. La raison principale semble être la recherche d'une certaine diversification ou d'une complémentarité dans une spécialité connexe. On se situerait plutôt ici dans une logique de cumul « horizontal » à l'intérieur d'un champ professionnel donné et dans le cadre d'une offre locale accessible. La multiplication de titres attestant d'une qualification dans ce champ serait perçue comme autant d'attributs de professionnalisation, manifestant auprès des employeurs un avantage comparatif à l'embauche.

Pour d'autres, il s'agit d'une accumulation par approfondissement entre diplômes de niveaux distincts, le plus souvent du niveau V au niveau IV. On pourrait parler ici d'une logique de cumul « vertical » autorisant un éventuel débordement du champ professionnel initial ou au moins d'ébaucher ce qui sera une carrière professionnelle. Ainsi, aujourd'hui, les connaissances informatiques nécessaires en mécanique automobile dépassent le niveau V de formation et impliquent de suivre au moins un niveau IV. De ce fait, la transposabilité des connaissances en informatique peut laisser espérer au jeune un changement de secteur.

Toutefois, le fait qu'il ne soit pas nécessaire de s'engager dans le deuxième diplôme lorsqu'on s'inscrit dans le premier indique que l'anticipation peut être courte et le choix de cumul n'émerger qu'au moment de l'obtention du premier diplôme. C'est pourquoi on peut parler d'un choix tactique, suite, par exemple à une réticence à entrer trop vite sur le marché du travail... ou à réussir son entrée. La répétition de ce type de parcours les rendant mieux connus, ils peuvent être anticipés plus tôt.

Les bifurcations tâtonnantes

On peut considérer une bifurcation fréquente comme étant typique statistiquement mais aussi normativement : elle est repérée comme telle à partir de « l'heure et du lieu » qui en fournissent une illustration répétée au sein d'une cohorte d'élèves. Le passage « à l'heure » dans les statistiques usuelles désigne la conformité au regard d'un âge conventionnel. Bien que les redoublements aient été exclus de la typologie, il est vrai qu'un âge avancé au regard d'un âge conventionnel peut être considéré comme un paramètre d'incitation à anticiper la bifurcation sans attendre le palier standard suivant. Le lieu est défini par un niveau de classe standard dans le cursus selon la filière et le type d'établissement. Les bifurcations tâtonnantes représentent 11,2 % de l'ensemble des cursus de l'échantillon et 13,8 % du « panel 95 ».

Elles sont de trois ordres :

- Les premières sont *précoces*, elles ont lieu avant le palier de 3^{ème}, au fil de la scolarité en collège.
- Les deuxièmes sont *tardives*, elles ont lieu après le palier de 2^{nde} et de fin de diplôme.

Ce sont toutes les deux des bifurcations à contretemps, ou « syncopées » portant la marque d'un impératif supérieur aux règles usuelles recommandant l'attente du palier suivant.

- Les bifurcations du troisième type empruntent au moins dans un premier temps un palier standard mais se caractérisent par une, deux ou trois autres bifurcations, donnant l'image d'un zigzag entre filières. Ces navettes peuvent être qualifiées de bifurcations *réversibles*.

Les stratégies de retour intra ou inter-filières

Les stratégies de remontées de filières impliquent un retour sur un niveau de formation antérieur dans la nomenclature des formations, par exemple de Bac Pro à CAP. Elles représentent 1,3 % de l'ensemble des cursus de l'échantillon et 3,1 % du « panel 95 ».

Tableau II.4a

Carrières et parcours dans l'échantillon (en %)

		échantillon	dont orientation pendant le 1 ^{er} cycle
Carrières	Générales	45,9	0
	Générales Technologiques	12,1	2,3
	Générales Professionnelles	27,2	5,5
	Professionnelles	<i>ns</i>	<i>ns</i>
	<i>Ensemble carrières</i>	85,2	7,8
Parcours	Accumulation en boucle	0,7	0,4
	Accumulation par approfondissement	1,5	0,4
	Retour à un niveau antérieur dans une autre filière	0,5	0
	Retour à une filière déjà fréquentée : générale	0,4	0,2
	Retour à une filière déjà fréquentée : technologique	0,4	0,3
	Retour à une filière déjà fréquentée : professionnelle	<i>ns</i>	<i>ns</i>
	Bifurcations palier fin de seconde	2,4	0,1
	Bifurcation 1 ^{er} cycle	7,7	7,7
	Bifurcation 2 nd cycle hors palier seconde	1,1	0
	<i>Ensemble parcours</i>	14,8	9,1
Ensemble		100	16,9

Tableau II.4b

Carrières et parcours dans le « panel 95 » (en %)

		% dans panel 95	dont orientation pendant le 1 ^{er} cycle
Carrières	Générales	38,4	0,0
	Générales Technologiques	16,1	0,2
	Générales Professionnelles	20,3	2,9
	Professionnelles	1,5	1,3
	<i>Ensemble carrières</i>	76,3	4,4
Parcours	Accumulation en boucle	4,5	1,8
	Accumulation par approfondissement	2,5	0,6
	Retour à un niveau antérieur dans une autre filière	0,6	0,0
	Retour à une filière déjà fréquentée : générale	0,5	0,3
	Retour à une filière déjà fréquentée : technologique ou professionnelle	2,0	1,4
	Bifurcations palier fin de seconde	2,3	0,0
	Bifurcation 1 ^{er} cycle	6,8	6,8
	Bifurcation 2 nd cycle hors palier seconde	4,7	0,0
<i>Ensemble parcours</i>	23,8	10,8	
Ensemble		100,0	15,2

Nota : Par la suite les carrières générales technologiques seront appelées carrières technologiques, et les carrières générales professionnelles seront appelées carrières professionnelles, auxquelles seront assimilées les carrières professionnelles peu nombreuses, allant d'une 6^{ème} professionnelle ou équivalent à une terminale professionnelle.

Pour les uns, cette remontée contre le courant implique que la spécialité du nouveau titre recherché donne lieu à un arbitrage, voire prime sur son niveau : par exemple de niveau IV à niveau V. Pour d'autres, il ne s'agit pas seulement d'une volonté d'aller à contre-courant, mais, pour prendre une analogie fluviale, de retourner « à la source » d'une position retenue comme originelle, à la suite d'une première bifurcation. Ainsi des jeunes « reviennent » à la filière générale ou à la filière technologique. Ce retour à la source n'est

pas nécessairement « payé » par un retour au niveau antérieur, il passe plus souvent par une de ces classes transitoires, du type « classe d'adaptation », qui encouragent ce type de parcours, sans qu'il entre dans le standard de l'institution et des représentations collectives.

Ce type de parcours révèle une alternance de phases subies, auxquelles succèdent des phases de choix actifs, nécessaires pour enfreindre la loi du genre. Ils justifient de ce point de vue d'être considérés comme des stratégies.

2.2. Les acteurs qui pèsent sur les aides à l'orientation : de l'aide perçue aux choix réels

2.2.1. L'intensité et la diversité des aides, selon qu'elles proviennent de la famille ou de l'école

Le premier groupe de variables sur lesquelles nous avons centré notre attention se rapporte aux questions relatives aux formes d'aides reçues de la part de l'institution de formation (journées portes ouvertes, stages en entreprise), de ses personnels (enseignants et conseillers d'orientation celle des chefs d'établissement et des conseillers principaux d'éducation apparus ponctuellement dans certains établissements n'est pas mentionnée comme significative sur l'ensemble), ou enfin de la sociabilité familiale (parents) et locale (amis personnels, amis de la famille). Pour chaque aide, une ou plusieurs questions de recoupement ont été posées, multipliant d'autant le nombre d'items¹⁹.

Une analyse des correspondances multiples (ACM) a été réalisée sur les 22 items issus de ces questions. Elle a été suivie d'une classification ascendante hiérarchique dont les résultats seront présentés au paragraphe suivant. Les élèves de 3^{ème} n'ayant encore, au moment où nous les avons interrogés, qu'une expérience réduite des procédures d'orientation, ont été exclus de l'analyse.

Les deux premiers facteurs expliquent 27 % de l'inertie, la contribution du troisième facteur est de 11 %. Le premier facteur est structuré par l'intensité des aides reçues, alors que le second l'est par la diversité de ces aides, d'un côté de la part de la famille et de l'autre de la part de l'école et de ses personnels. Le troisième facteur est organisé autour de l'aide reçue par les amis à un extrême et par l'entreprise à l'autre, notamment au travers des stages professionnels.

L'introduction de variables illustratives comportant 28 items, permet ensuite de situer ces aides au regard de leur perception (information jugée insuffisante, sentiment d'injustice à la suite de décisions d'un conseil de classe), de la satisfaction à l'égard du chemin parcouru, mais aussi de données concernant le parcours lui-même (redoublement, vœu d'orientation dans une classe à l'intérieur d'une filière ou entre filières, vœu concernant les spécialités dans les filières professionnelles). Enfin sont introduits, toujours en variables illustratives, des éléments concernant le sexe, la profession du père et de la mère, et la classe suivie par l'élève.

Dans le quadrant Sud-Ouest, les aides sont à la fois diversifiées et intenses (graphique II.7). Elles sont diversifiées parce que sont mentionnés l'aide des parents, des amis, l'usage des médias, mais aussi une connaissance issue d'un stage en entreprise. Elles sont intenses parce que les parents sont mentionnés à trois reprises : comme aide générale à formuler des choix aussi bien en termes généraux dans le parcours de formation, qu'à l'occasion de paliers précis d'orientation, et en tant que soutien lorsque des vœux ont été présentés à l'institution. Dans l'ensemble, ces jeunes ont en commun de bénéficier activement d'**aides extrascolaires**.

Le quadrant Nord-Ouest, se caractérise par des aides peu diversifiées mais intenses. Elles proviennent exclusivement de l'institution de formation. Toutefois leur intensité est exprimée par le fait que les enseignants sont mentionnés en trois occasions, outre les conseillers d'orientation et la participation à une journée portes ouvertes. On peut considérer que ces jeunes sont les principaux bénéficiaires des dispositifs mis en place en principe pour tous, ainsi qu'au travers des relations qu'ils ont nouées avec différentes

¹⁹ Pour la fluidité du commentaire, un raccourci a été opéré à propos de deux questions formulées négativement : une question faisant suite à l'identification de refus précis d'orientation proposait « Vous n'avez pas été assez soutenu par vos parents ». La réponse non à cette question est représentée telle quelle sur le plan factoriel, mais a été parfois assimilée à une réponse positive à l'existence d'un tel soutien de la part des parents. La même question porte sur les enseignants.

catégories de personnel intervenant sur les passages d'une classe à une autre, ou disposant d'informations à ce sujet. On a ici le quadrant des principaux bénéficiaires des **aides en milieu scolaire**.

Le quadrant Nord-Est, symétrique du premier quadrant présenté, est structuré spécifiquement par l'absence déclarée d'aide aussi bien de la part de la famille, de l'entreprise, des médias que des amis. On retiendra donc que les aides sont des plus rares quelle que soit leur origine, sauf peut-être de l'école dont il n'est rien dit. Le seul point commun à ce stade de l'analyse reste qu'ils ne sont **pas bénéficiaires d'aide extrascolaire**.

Enfin, dans **le quadrant Sud-Est**, symétrique du second ici présenté, sont mentionnés quatre fois l'absence d'aide de la part des personnels de l'institution de formation, sans que soit regrettée celle de la famille, de l'entreprise ou des amis. On ne peut donc exclure que cette aide ait existé même si elle ne ressort pas ici comme significative. Les aides sont donc rares concernant une origine particulière, sans exclure une certaine diversité par ailleurs. À ce stade, ces jeunes partagent surtout de ce fait de **ne pas avoir trouvé d'aide dans le milieu scolaire**.

L'attribution de libellés aux axes de la projection de l'analyse factorielle, et plus encore aux quadrants ainsi dessinés relève certes pour une part de l'intuition des chercheurs, d'une imputation de sens dont on souhaite qu'elle soit le moins arbitraire possible. Toutefois, l'introduction des 28 variables supplémentaires permet de s'assurer de la plausibilité de ces intitulés et d'enrichir le paysage ébauché par les variables principales : leur position sur le plan est repérable sur le graphique II.8. Pour la clarté de la présentation, elles seront regroupées premièrement en variables de *perception* de l'orientation et deuxièmement en variables de *positions* scolaires et sociales.

Dans le quadrant Sud-Ouest des aides extrascolaires, la perception qui ressort spécifiquement est la satisfaction à l'égard du chemin parcouru dans l'institution de formation. Du point de vue des positions scolaires occupées, l'absence de vœu d'orientation refusé est partagée avec le quadrant Nord-Ouest : il contribue au premier facteur de l'intensité des aides, mais pas du tout au second, celui de la diversité des aides. Du point de vue de la position sociale, les professions des parents qui sont les plus citées sont : pères et mères cadres supérieurs, pères de professions intermédiaires, mais aussi pères et mères artisans, commerçants et chefs d'entreprises.

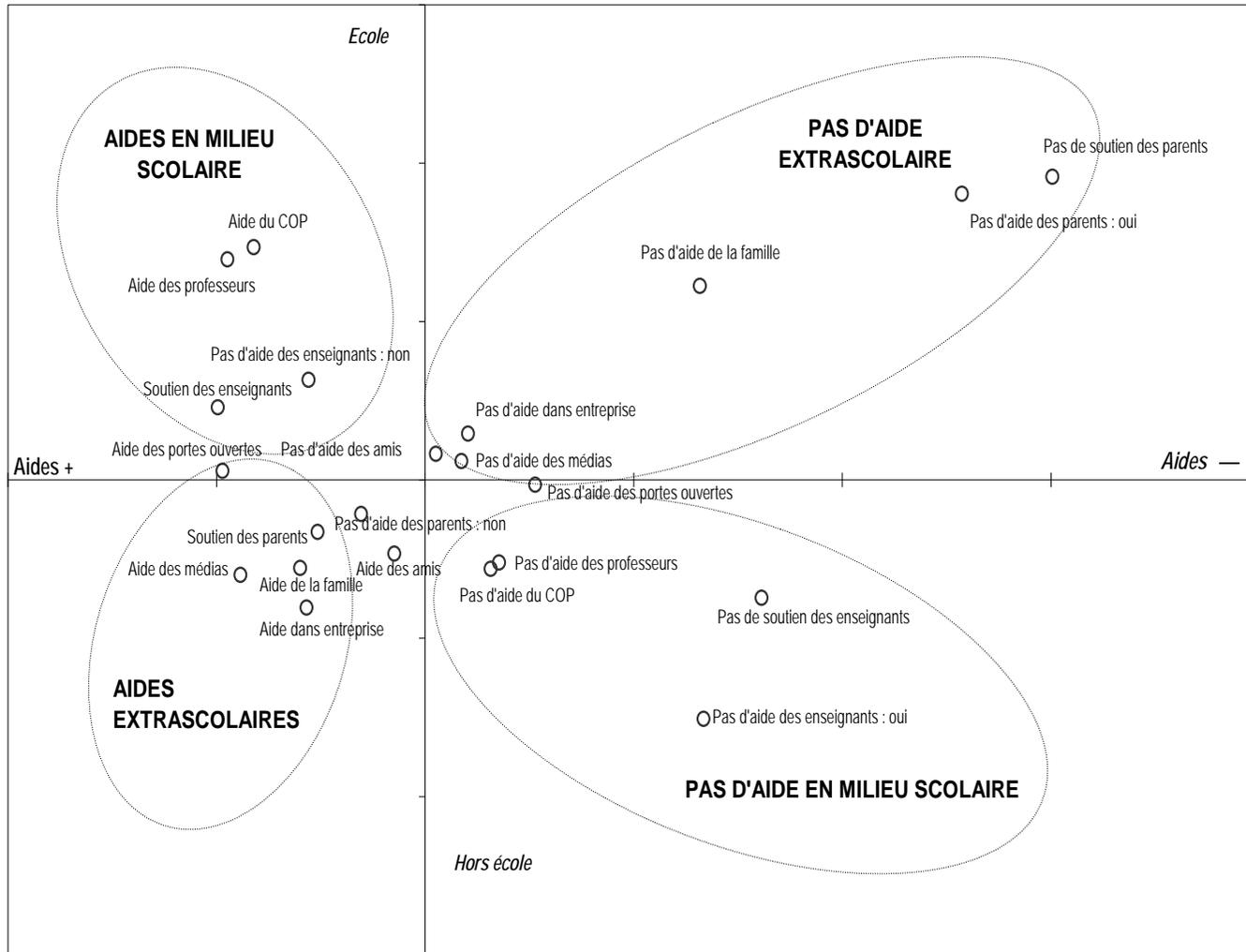
Un certain effet d'hystérésis est suggéré d'un côté par le cumul de positions scolaires jugées satisfaisantes, à la fois du point de vue de la réussite scolaire (absence de redoublement), et de l'orientation (absence de vœux refusés), et d'un autre côté par des professions parentales généralement connues pour la détention de différentes formes de ressources économiques et culturelles. On peut penser que ces jeunes bénéficient d'un environnement culturellement favorable à leur parcours scolaire, et disposent de ressources autonomes suffisantes pour ne pas avoir à solliciter les services des enseignants ou des conseillers d'orientation. Il faut dire qu'il s'agit majoritairement d'élèves de terminales générales ou de terminales technologiques ou professionnelles de lycée agricole.

Dans le quadrant Nord-Ouest, les aides peu diversifiées mais intenses proviennent principalement de l'institution de formation. L'aide reçue est concentrée sur l'école, ses dispositifs et ses personnels, en particulier les enseignants et les conseillers d'orientation. L'aide exprimée en termes relationnels avec les enseignants et les conseillers d'orientation contribue le plus au second facteur de l'analyse. Elle serait donc plus significative du point de vue de la contribution explicative, au regard de l'aide exprimée en termes de dispositifs, comme la participation à des journées portes ouvertes. Les variables supplémentaires de perception suggèrent que les jeunes ne font état ni d'un déficit dans les informations reçues, ni d'injustices particulières à leur égard dans le déroulement des conseils de classe, alors qu'ils ne font pas état de vœux d'orientation refusés. Les origines fréquentes sont celles de pères agriculteurs, de mères employées. Les caractéristiques de ces jeunes correspondent assez bien aux effets potentiels de la démocratisation du système scolaire. Ce sont plutôt des élèves de 2^{nde} qui ont pu se maintenir en filière générale après le premier palier d'orientation. Il restera à préciser leur parcours pour juger de la réalité ou seulement de la probabilité d'une promotion sociale de ces jeunes par l'école.

Dans le quadrant Nord-Est des aides rares et en particulier, de l'absence d'aide extrascolaire, la perception principale qui est exprimée est celle d'une insatisfaction à l'égard de l'orientation suivie. Du point de vue de la position scolaire, le fait de s'être vu refuser un choix de spécialité dans les formations professionnelles est particulièrement caractéristique de ce quadrant. Quant à la position sociale, les enfants de parents retraités, notamment pour les plus âgés en situation d'apprentissage, voisinent ici avec les enfants de père ouvrier non qualifié, mais aussi ceux dont l'un des deux parents est absent du ménage à la suite d'une séparation ou d'un décès.

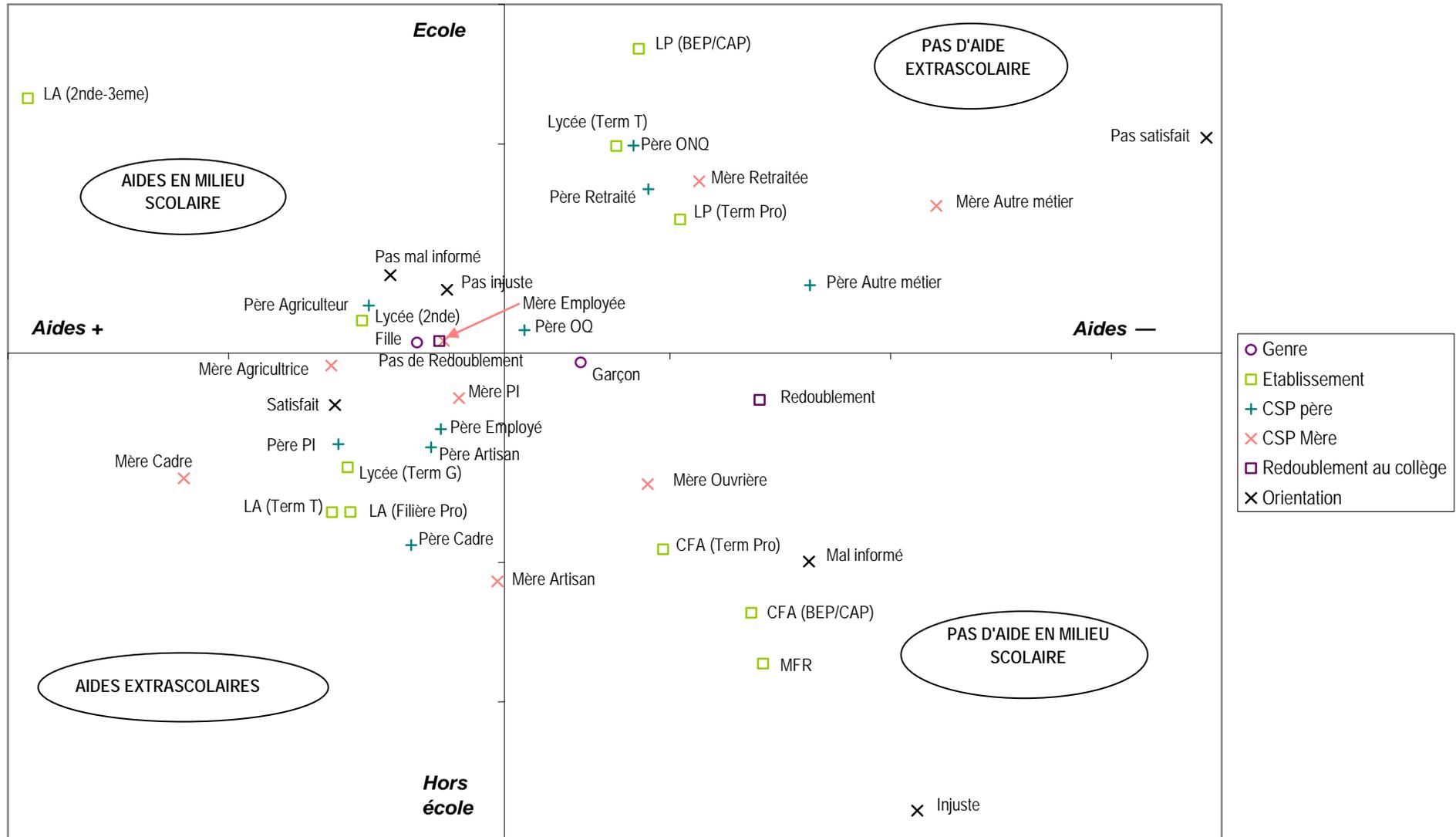
Graphique II.7

Premier plan factoriel de l'analyse des aides – variables principales



Graphique II.8

Premier plan factoriel de l'analyse des aides – variables supplémentaires.



Cette configuration montre le plus d'exemples d'inégalités sociales face au système scolaire, mais sans doute aussi au-delà des frontières de l'école. Le cumul de variables d'inégalité incite à parler de discrimination, étant entendu que cette notion n'est pas prise comme a priori explicative d'inégalités attachées à un critère propre aux personnes ou à leur milieu. Elle est ici seulement proposée en tant que description d'un cumul d'expérience d'inégalités au fil du parcours. Il s'agit en quelque sorte des effets longitudinaux d'inégalités ayant trait à l'allocation des positions scolaires mais aussi à la « pré-allocation » de positions professionnelles : on trouve dans ce quadrant majoritairement des élèves de lycée professionnel (en classe de préparation au CAP, au BEP ou au baccalauréat professionnel), ou de terminale technologique.

Le dernier quadrant au Sud-Est est, nous l'avons vu, celui des aides rares en particulier en milieu scolaire. Mais pour celles qui ont été vraisemblablement reçues, l'absence de la famille n'est en tout cas, pas dénoncée. Les perceptions les plus émises sont le sentiment d'injustice et d'une mauvaise information : ces jeunes sont les plus nombreux à estimer avoir été mal informés sur les différents choix possibles et expriment encore aujourd'hui le sentiment d'avoir été victimes d'injustice lors d'un conseil de classe. On peut en déduire que le consentement, ou au moins l'assentiment de ces élèves lors des paliers d'orientation auront été rarement obtenus.

Le refus d'un vœu concernant l'accès à une classe y est le plus fréquent, et désigne soit des redoublements non souhaités, soit une orientation dans la filière d'enseignement général.

La mère est le plus souvent ouvrière. Ils présentent de nombreux points communs avec les précédents. Nous verrons que leur spécificité tient au type de filière et d'établissement dans lequel ils sont engagés : ils sont en effet majoritairement apprentis ou élèves de MFR.

À ce point de l'analyse, on peut constater que l'aide à l'orientation en milieu scolaire est loin d'être perçue unanimement, puisque trois espaces sur quatre semblent se dessiner, au sein desquels cette aide est soit déclarée absente, soit non mentionnée comme présente. Ceci ne renseigne toutefois pas assez quant au type d'aides dont ces jeunes auraient besoin, ou, si elle est déjà disponible, pour faire en sorte qu'elle leur parvienne. Un niveau de décomposition supplémentaire paraît nécessaire pour affiner le profil des publics les plus directement concernés.

2.2.2. Aides spécifiques et aides transposables : une ébauche de classement

La nécessité de définir des profils plus précis des publics auxquels l'aide à l'orientation semble avoir particulièrement bénéficié ou, au contraire fait défaut, conduit à recourir à une classification ascendante hiérarchique des 2600 jeunes interrogés.

La classification livre huit classes qui s'articulent autour des aides reçues, de leur perception, et d'éléments de cursus des jeunes (*cf.* récapitulatif en annexe). Leur projection sur le plan factoriel de l'analyse précédente permettra de mieux en situer les caractéristiques. Pour chacune de ces classes, la spécificité des aides reçues ou regrettées donnera lieu à quelques propositions éventuellement transposables en matière de politique d'orientation.

Les effets récurrents des ressources familiales

Trois classes se projettent dans le premier quadrant des aides extrascolaires, au Sud-Ouest (graphique II.9). Sans qu'il soit nécessaire de forcer le trait, elles illustreraient respectivement les ressources culturelles, économiques et familiales dont bénéficient ces jeunes.

La spécificité de la **classe 3 « Ressources culturelles »**, à la limite supérieure du quadrant, repose sur le fait qu'elle cumule le plus grand nombre d'aides à l'orientation et en plus forte intensité (n=171 soit 7,6 % de l'échantillon) : l'aide générale de la famille, des amis et des enseignants sont le plus souvent mentionnées, de même le soutien des parents et des enseignants dans les choix effectués. *A contrario*, ils mentionnent le moins le conseiller d'orientation, l'usage des médias ou la fréquentation de journées portes ouvertes d'établissements, ou enfin de stages en entreprise²⁰. Si leur degré de satisfaction au regard de celui des autres

²⁰ La proximité du centre de cette classe avec la participation à des journées portes ouvertes sur le plan factoriel est trompeuse car ces deux points sont très distants sur le troisième facteur.

classes n'est guère élevé ($\Omega=0,9$)²¹, en revanche, ils sont ceux qui manifestent le moins un projet professionnel ($\Omega=0,5$). L'explication est suggérée par leur réponse à l'une des questions sur la valeur attachée au diplôme, celle de « laisser la porte ouverte pour choisir plus tard ». Alors qu'à l'opposé, ils se détachent le plus de l'idée selon laquelle le choix d'une spécialité d'enseignement est nécessaire pour l'exercice d'un métier.

On comprend que cette classe n'est pas celle de l'absence de choix mais celle du choix reporté. La valeur du diplôme se mesure au nombre de portes qu'il ouvre, dans une filière qui n'enferme pas. L'objectif suivant lorsqu'on est dans un cycle terminal, est un autre diplôme et non d'estimer sa valeur lors d'une transaction sur le marché du travail. Ces jeunes bénéficient à la fois d'une proximité culturelle avec le savoir académique qui rend envisageable le prochain diplôme comme propédeutique d'un cursus en devenir, et d'une distance institutionnelle avec l'école leur permettant de ne pas se soumettre au plus tôt à la nécessité de bâtir un projet professionnel précis et d'établir pas-à-pas une échelle d'équivalence entre le prochain diplôme et son utilité sur le marché du travail. Les élèves de cette classe sont plutôt jeunes (une part importante de 15 ans ou moins). Ils sont plus souvent en classe de 2nde ou encore de terminale générale de l'Éducation nationale, et ont rarement redoublé. Leur père, de même que leur mère sont plutôt chez les cadres/ professions intellectuelles supérieures ou, un peu moins spécifiquement, parmi les professions intermédiaires. Tous deux sont issus de l'enseignement supérieur.

Le modèle de reproduction sociale vient volontiers à l'esprit pour caractériser cette classe. Il paraît toutefois prématuré si l'on s'en tient aux données constatées : les effets récurrents de ces ressources familiales qui n'agissent pas toujours pour tous les enfants du même milieu et pas tout le temps le long du cursus justifient une nouvelle fois l'hypothèse d'hystérésis.

En matière de politique d'orientation, leurs besoins semblent déjà largement pourvus. On notera toutefois que des expériences pratiques pourraient leur offrir un éclairage différent : les aides reçues ont en commun d'être médiatisées par des parents ou des enseignants. En revanche, ceci incite à mobiliser plus avant les ressources que les parents seraient prêts à mettre à disposition des camarades de leurs enfants, par exemple en les associant de manière permanente à un dispositif d'information dans lequel ils pourraient faire état de leur expérience personnelle.

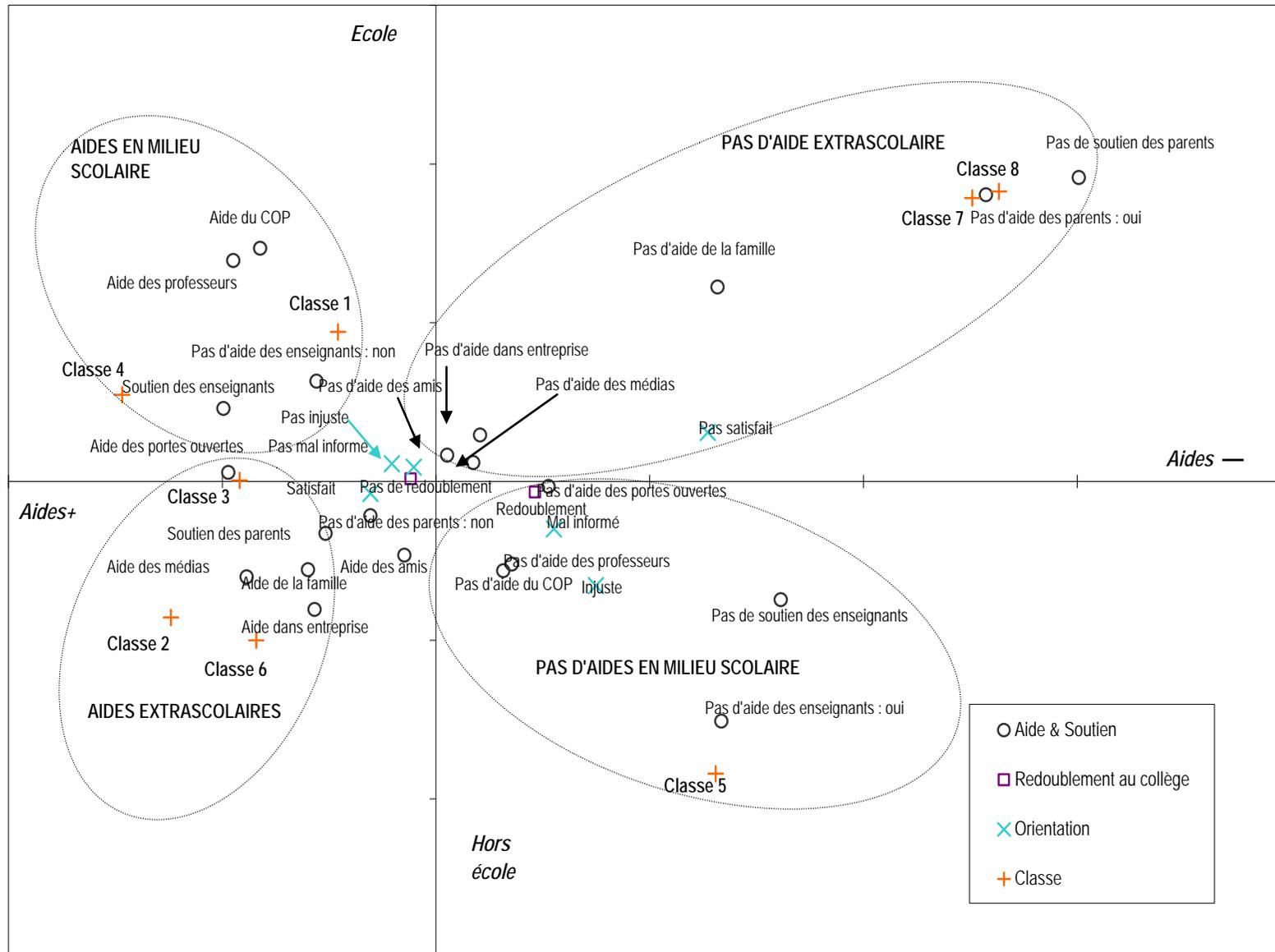
La **classe 6** (n= 424 soit 18,7 % de l'échantillon), se définit moins par les aides reçues que par le fait qu'elles sont déjà investies dans un **projet d'installation professionnelle**. Du point de vue des aides, elle en reçoit un nombre restreint et inégalement intensif : l'aide à formuler des choix de la part des parents et leur soutien dans les choix opérés sont intensivement exprimés, alors que d'un autre côté, l'aide à formuler des choix de la part des enseignants et le soutien dans les choix opérés sont mentionnés sans que cela soit très spécifique à la classe. Les autres formes d'aide sont inexistantes, sauf une forte importance accordée aux stages en entreprise et, secondairement à la participation à des journées portes ouvertes d'établissements de formation. On reconnaît ici la spécificité de la position des apprentis nombreux dans cette classe, et de l'expérience qu'ils ont déjà pu accumuler en entreprise. Leur degré de satisfaction est parmi les plus élevés au regard des autres classes ($\Omega=2,4$), qu'ils cumulent avec un projet professionnel le plus fréquemment de toutes les classes ($\Omega=1,7$). À l'opposé des précédents, l'utilité d'un diplôme provient pour eux du fait que le choix d'une spécialité d'enseignement est nécessaire pour l'exercice d'un métier, mais surtout, ils ont choisi le diplôme qu'ils préparent parce qu'il va leur permettre de s'installer à leur compte, comme indépendant. Or, ce n'est pas seulement leur père qui est indépendant. Ils mentionnent avoir eu connaissance du métier choisi, outre par leurs parents, par un cousin (pour les jeunes filles), par un ami de la famille, et par un ami personnel. Ils sont les seuls à cumuler aussi nettement ces attributs. Il y a lieu de penser que ces jeunes, au fil d'une scolarité inégale, ont effectué un choix positif en direction d'un diplôme professionnel, suivant en cela le milieu familial et l'environnement local qu'ils côtoient.

Les élèves sont, à l'inverse des précédents, plutôt âgés (18 ans et plus), souvent des garçons (57,2 %) et sont souvent en classe de CAP, hors de l'Éducation nationale, c'est-à-dire en centres de formation pour apprentis, ou bien encore en terminale de Bac Pro. Ils ont redoublé une classe plus souvent que l'ensemble et estiment aussi avoir été victimes d'injustice lors d'un conseil de classe. Leur père est le plus souvent indépendant, titulaire d'un CAP ou d'un BEP, et la mère ouvrière, dont la qualification n'est pas connue par les jeunes.

²¹ Odds ratio calculé sur la probabilité de fournir cette réponse selon l'appartenance à cette classe plutôt qu'à l'ensemble des autres classes.

Graphique II.9

Premier plan factoriel de l'analyse des aides – les 8 classes de la classification en variables supplémentaires.



En matière de politique d'orientation, leurs choix semblent déjà très engagés. Ils donnent un bel exemple d'orientations positives, même si cette orientation a été payée parfois de redoublements. Le cas échéant, on peut aussi supposer qu'en dépit de redoublements dont ils s'estiment avoir été injustement victimes, ils ont réussi à trouver une voie à leur convenance. On notera que les aides médiatisées ont été accompagnées d'aides liées à une expérience pratique directe, celle de stages en entreprise mais aussi celles de participation à des journées portes ouvertes dans des établissements de formation. Ceci inciterait à étendre à toutes les filières les possibilités de visites et de stages courts en entreprise.

Les aides reçues dans la **classe 2 « Soutien familial et médiatique »** sont diversifiées mais moins intensives : le soutien des parents dans les choix opérés et leur aide à formuler ces choix sont mentionnés bien qu'un peu moins significativement que dans les classes précédentes (n= 323 soit 14,3 %). L'aide générale de la famille et des amis dans le parcours est citée, de même que la participation à des journées portes ouvertes. Ils sont les seuls à s'appuyer aussi spécifiquement sur les médias. Ils sont eux aussi parmi les plus satisfaits de leur orientation ($\Omega=2,4$) et ont échafaudé un projet professionnel plus que dans l'ensemble de l'échantillon à l'exception de la classe précédente ($\Omega=1,3$). La valeur d'un diplôme provient pour eux de l'attraction qu'exerce sur eux un métier plus qu'un autre. On est ici dans le registre du goût et de l'intérêt personnel et non dans celui de la contrainte ou de la contingence. Ils mentionnent le plus rarement le projet d'une installation comme indépendant, et ne semblent pas avoir eu connaissance du métier projeté par leur famille ou les amis, mais pourtant « à la maison, par des journaux, la télévision ou la radio ».

Classe un peu charnière entre les deux précédentes, le soutien familial semble décisif pour affirmer une attirance dans un cursus scolaire sans embûches, mais ils ne bénéficient pas de l'autonomie culturelle de la première classe et n'ont pas le projet d'installation des seconds. Ces élèves sont plutôt jeunes (une part importante de 15 ans et moins), plutôt des filles (58,5 %), et sont souvent en terminale générale ou encore en 2nde de l'Éducation nationale. Ils ont peu redoublé. Leur père et leur mère sont souvent, comme dans la première classe, cadre ou profession intellectuelle supérieure, ou, en second rang artisan/ commerçant. Le père est le plus souvent issu de l'enseignement supérieur, la mère de niveau bac ou supérieur.

En matière d'orientation, on remarque que les aides sont d'abord extrascolaires mais qu'elles sont de nature diverse : relationnelles, médiatisées, pratiques. L'usage des médias qui semble ici privilégié présente des potentialités en ce qu'il peut répercuter des aides à distance. Peut-être l'usage des supports multimédia pourrait-il être suffisamment systématisé pour améliorer leur « taux de couverture » à d'autres profils que ceux-ci, par exemple en affichant un « salon permanent des métiers » dans chaque établissement.

Les effets incertains de la démocratisation

Le deuxième quadrant, au Nord-Ouest, regroupe deux classes qui correspondent assez bien aux effets, réalisés ou potentiels, de la démocratisation du système de formation, entendue comme ouverture de ce système à des catégories sociales qui en étaient antérieurement privées, quelque soient ces catégories (Goux, Maurin, 1997). L'une est plutôt située dans la filière d'enseignement général et l'autre dans l'enseignement technologique et professionnel.

Dans l'enseignement général, la **classe 1** semble être composée pour beaucoup de « **Lauréats provisoires en filière générale** » (n= 357 soit 15,8 %). Les aides reçues sont assez peu diversifiées mais parfois intensives : le soutien et l'aide des parents sont mentionnés très significativement, ainsi que de la part des enseignants, à un moindre degré. C'est aussi l'une des deux classes qui mentionnent significativement l'aide d'un conseiller d'orientation. Fréquemment satisfaits de leur orientation ($\Omega=2,1$), et ne se plaignant pas d'avoir été mal informés, ils ne mentionnent toutefois pas spécifiquement de projet professionnel ($\Omega=0,9$). On peut penser que les choix sont à venir pour ces jeunes qui ont, jusque-là, bénéficié d'un parcours scolaire qui leur donne satisfaction. On peut faire l'hypothèse que, rassurés de leur orientation actuelle, leurs aspirations seraient de continuer dans la filière d'enseignement général. Les élèves sont plutôt jeunes (une part importante de 15 ans et moins) et sont surtout en 2nde générale et technologique. Ils n'ont pas significativement redoublé. Leur père est le plus souvent employé ou de professions intermédiaires, alors que leur mère est plutôt classée parmi les cadres et les professions intellectuelles supérieures. Le diplôme du père n'est pas significativement mentionné, alors que celui de la mère a été délivré dans l'enseignement supérieur.

En matière de politique d'orientation, l'arrivée au palier décisif de fin de 2nde va rendre urgente l'ébauche d'un projet, au moins en termes de formation, peut-être plus que de métier. On peut supposer qu'en l'absence d'un tel projet, une pente « naturelle » va inciter ces jeunes à demeurer dans les filières générales. Or, par la

suite, les choix d'orientation risquent de se trouver écrasés par le couperet des évaluations des résultats scolaires. Un défaut majeur ressurgira alors, celui de choix alternatifs par éliminations successives. Beaucoup peut être fait en leur direction puisqu'ils mentionnent le plus rarement des expériences pratiques comme les stages professionnels, la participation à des visites d'établissements, ainsi que l'usage des médias²².

Dans la *classe 4* illustre plus une « **Orientation positive dans une filière technologique** » et en second rang professionnelle. Les aides reçues sont à la fois diversifiées et intensives, aussi bien de la part des parents, des enseignants que du conseiller d'orientation (n= 284 soit 12,6 %). Plus que toute autre, cette classe cite la fréquentation des journées portes ouvertes des établissements de formation. Plutôt satisfaits de leur orientation ($\Omega= 1,4$), ils ne formulent pas significativement d'idée précise de métier, au regard des autres classes ($\Omega= 0,9$) mais ne suggèrent pas avoir été mal informés. La suite du questionnaire et les entretiens révèlent qu'ils expriment plus souvent l'idée du domaine dans lequel ils veulent travailler : une activité en relation avec la nature, avec les animaux ou orientées vers l'entretien et la sauvegarde de l'environnement. Pour les jeunes filles en particulier, ces activités ont été portées à leur connaissance par un cousin ou un ami personnel. Ces élèves ne semblent pas avoir rencontré d'obstacles majeurs dans leur parcours scolaires et affirment positivement leur choix d'orientation.

Les élèves sont un peu plus âgés (âge spécifique de 16 ans) et souvent en classe de terminale technologique ou encore en BEP. Nombre d'entre eux sont dans un lycée agricole. Ils ne mentionnent pas particulièrement avoir redoublé dans leur passé. D'origine assez modeste, leur père est souvent agriculteur ou encore retraité, alors que la profession spécifique de leur mère est employée ou retraitée. L'un et l'autre sont le plus souvent de niveau Bac.

Comme dans la classe précédente, ces jeunes sont relativement satisfaits de leur parcours scolaires, sont en voie d'accéder à une position qui leur convient, bien que n'ayant pas à proprement parler formulé une idée précise de métier. Ils présentent toutefois un profil original, à mi-chemin entre ceux de la classe 6 qui affirment un projet d'installation et ceux de la classe 2 qui sont guidés par un attrait personnel. Ils nous enseignent qu'un projet professionnel ne se réduit pas à une idée précise de métier, et que celle-ci n'est même pas d'une absolue nécessité. Ils ont défini un domaine, savent ce qui dans ce domaine est susceptible de les motiver, et connaissent une palette non close de métiers possibles.

En matière de politique d'orientation, ils présentent un bon exemple d'orientation positive dans la filière technologique et en BEP, dans lesquels ils semblent trouver une illustration concrète de ce vers quoi ils tendent. On peut penser qu'une mise en relation régulière de certains contenus de formation avec des groupes de métiers, ou des grandes fonctions dans la vie économique profiteraient à des jeunes ayant d'autres profils, comme par exemple une articulation entre disciplines scientifiques et sciences de l'ingénieur, comme cela se fait déjà au travers d'une option de seconde, ou entre sciences sociales et humaines et fonction de gestion des ressources humaines.

Des inégalités répétées à la discrimination

Le troisième quadrant, au Nord-Est, est celui, moins vaste, des élèves ayant fait l'expérience des inégalités sociales, dont on conviendra, lorsqu'elles se répètent au fil d'un parcours, de les désigner par la notion de discrimination. Pour les uns, il s'agit de discrimination au sein du système de formation, pour les autres de discrimination sur le marché du travail.

Concernant les aides à l'orientation dans le cadre strictement scolaire, la spécificité de la *classe 8* dite de « **Rétention en filière générale** » (n=232 soit 10,3 %) est qu'aucune d'entre elle n'est signalée significativement, mis à part les amis : leur absence est au contraire rappelée significativement. Ils sont insatisfaits de leur orientation plus souvent que les autres (satisfaction : p=0,5), se disent plus que tous, mal informés, et sont ceux qui expriment le moins souvent de tous l'existence d'un projet professionnel ($\Omega=0,6$). Ils ont aussi pour caractéristiques d'être parmi ceux qui ont le plus été l'objet de refus, aussi bien pour accéder à une classe supérieure à l'intérieur de l'enseignement général, que pour obtenir une spécialité dans l'enseignement professionnel. Ils expriment aussi avoir été victimes d'injustice lors d'un conseil de classe. Ces élèves sont en situation difficile en ce qu'ils cumulent des refus liés à leurs difficultés scolaires et des refus dans les choix d'orientation. Le « refuge » de l'enseignement général ne semble pas les tromper. Leur

²² En fait la classe 3 « Ressources culturelles » cite ces aides aussi rarement, mais elles disposent d'autres ressources.

seule issue est soit de persister dans la même filière soit de sortir sans diplôme. Dans l'hypothèse d'une sortie avec diplôme, la même question va se poser à eux : continuer dans l'enseignement supérieur comme le titre leur en donne le droit ou opter vers une formation professionnalisante mais sélective à l'entrée.

Cette classe se compose d'élèves dont les âges sont suffisamment divers pour qu'aucun n'apparaisse plus significatif qu'un autre. Ils sont le plus souvent en terminale et dans l'Éducation nationale. Ils ont redoublé significativement plus que dans les autres classes. Leur père est fréquemment ouvrier non qualifié et la mère artisan/ commerçante. En second rang, la profession de la mère n'est pas connue parce que les parents se sont séparés, et que l'élève vit chez son père, ou encore parce que la mère est disparue. Le diplôme du père n'est pas connu, celui de la mère pour une part, non plus et pour une autre, de niveau primaire ou Brevet des collèges.

En matière de politique d'orientation, on peut craindre pour ces jeunes qu'ils ne soient les laissés pour compte des dispositifs d'orientation, pour deux raisons, l'une ayant trait à leurs performances scolaires, l'autre à leur environnement. Concernant leurs performances scolaires, leur inadaptation récurrente aux critères d'évaluation en vigueur dans les différents niveaux de classes qu'ils fréquentent leur fait connaître plus d'un échec. Ces échecs semblent s'être traduits par des redoublements mais aussi des refoulements lors de demandes d'inscription dans certaines spécialités de l'enseignement professionnel. On a ici un exemple de débordement du domaine des performances scolaires sur celui de l'orientation, dont on conçoit par ailleurs qu'ils ne peuvent être totalement disjoints. Par voie de conséquence, lorsque ce débordement est trop important, la hiérarchie interne des critères d'évaluation des performances, entre types de filières, entre disciplines d'une même filière, voire entre composantes d'une discipline d'enseignement, risque de commander les procédures d'orientation des jeunes.

Concernant l'environnement, le cumul d'attributs défavorables, tels que le milieu socioprofessionnel d'origine, les familles monoparentales, le niveau de diplôme des parents, explique raisonnablement la faiblesse des ressources pertinentes et directement opérationnelles sur lesquelles ces jeunes peuvent s'appuyer. Or, que les aides en milieu scolaire aient été proposées ou non, le constat est qu'ils n'en ont pas bénéficié à hauteur de leurs besoins. Curieux paradoxe selon lequel ceux qui en auraient le plus besoin déclarent en avoir le moins bénéficié. On comprend qu'après un redoublement ou un refus de spécialité professionnelle, leur seul recours soit de préserver un minimum de sécurité à court terme en demandant à rester dans les filières générales.

Les propositions qui pourraient être faites seraient en premier lieu de dissocier partiellement les critères d'orientation et les critères d'évaluation des résultats scolaires, et en second lieu, de proposer des classes d'adaptation des filières générales vers les filières technologiques et professionnelles, et non seulement dans le sens inverse, comme actuellement.

Dans la **classe 7** (n= 199 soit 8,8 %) des jeunes en formation professionnelle (plus souvent qu'ailleurs en CAP-BEP en lycée professionnel, ou encore en apprentissage), présente le profil d'une « **Orientation professionnelle subordonnée** ». Les aides reçues sont rares ; elles sont évoquées comme aides à formuler des choix d'orientation de la part des parents et des enseignants. Ces jeunes sont moyennement satisfaits de leur orientation ($\Omega=1$) et mentionnent le plus souvent avoir été l'objet d'un refus concernant le choix d'une spécialité dans l'enseignement professionnel. Ne se disant pas spécifiquement mal informés, ils ne formulent pas non plus de projet professionnel précis ($\Omega=0,8$). L'attrance pour un métier semble pour eux moins que pour tous les autres un critère de choix d'un diplôme.

Or, on sait par ailleurs que les apprentis ici nombreux sont déjà sous l'empire de la nécessité et sous l'autorité d'un patron. Obtenir un contrat chez un patron a été pour eux une condition pour accéder à la formation. Dotés d'une faible qualification, ils font déjà l'objet d'une discrimination sur le marché du travail.

Cette classe comporte particulièrement des jeunes de 18 ans et plus, en classe de CAP, souvent en centre de formations des apprentis, mais aussi parfois en maison familiale rurale. Leurs parents sont souvent retraités, secondairement leur père est artisan/commerçant. Les diplômes des parents sont inconnus des jeunes. Le redoublement n'est pas mentionné comme spécifique au regard des autres classes. On peut se demander s'ils ont quelques chances d'accéder à court terme à une autre profession que celle trouvée pendant le contrat d'apprentissage.

En comparaison avec leurs camarades de lycées professionnels, les jeunes sont dans une position difficile. Tout d'abord, les premiers contacts avec le marché du travail prennent le pas sur l'orientation dans le système de formation, et dans certains cas, peuvent hypothéquer un projet, faute d'employeur intéressé à

proximité dans la spécialité recherchée. On trouve ici une manifestation du débat autour de l'apprentissage « sous statut scolaire » : il importe de savoir laquelle des deux logiques engage la seconde : celle de la formation ou celle du marché. La politique d'orientation suit donc un sentier étroit, puisqu'elle fait ici encore l'objet d'un « grignotage ». La seconde difficulté a trait à l'étendue de l'environnement : ces jeunes se heurtent aux inconvénients d'une confrontation brutale au marché du travail sans bénéficier de ses avantages en matière de mobilité. Disposant de ressources financières souvent limitées, ils dépendent encore du milieu familial. Pour cette raison et pour d'autres relevant de l'attachement culturel, il leur est difficile de s'affranchir de la sécurité d'un enracinement ou au moins d'une sociabilité locale pour aller chercher à plus grande distance un contrat qui correspondrait mieux à la spécialité espérée.

En matière de politique d'orientation, on peut penser qu'une collaboration avec les chambres consulaires permettrait d'établir un répertoire des places régulièrement disponibles et de leur donner une grande visibilité. Ceci pourrait être affiché avant la fin de l'année scolaire de palier d'orientation. L'argument de besoins plus rapides et changeants des entreprises ne tient que si l'on considère les apprentis comme des supplétifs face à la conjoncture, et non comme devant s'insérer dans un dispositif durable d'accompagnement à la formation dans les entreprises. La surface d'un tel répertoire pourrait être régionale voire interrégionale à l'échelle de deux ou trois régions. Il constituerait une aide concrète à la mobilité.

La *classe 5* donne quelques signes d'une « **Insertion professionnelle amorcée** » (n=270 soit 12 %). Elle est seule à se projeter sur le dernier quadrant, au Sud-Est. Les aides sont singulièrement absentes de la part des personnels de l'institution scolaire, et semblent exclusivement provenir des parents. Peu satisfaits de leur orientation ($\Omega=0,8$), ils mentionnent particulièrement s'être vus opposer des refus en tout genre : refus de passage dans une classe supérieure dans l'enseignement général, refus de vœu de spécialité dans l'enseignement professionnel, avoir été mal informés et avoir été victimes d'injustice lors de conseil de classe. Ils ont pourtant une idée de métier ($\Omega=1,2$) dont ils n'ont pas eu connaissance autour d'eux, ni dans leur famille. Pour eux, la valeur attachée au diplôme est dans la possibilité de trouver un emploi, sans suggérer l'attrait pour un métier particulier. Pour ceux qui se trouvent sous contrat d'apprentissage, les métiers qui correspondent à ces diplômes sont certes gratifiants dans leur niveau (BEP et Bac), mais sont relativement déclassés quant au contenu. Les entretiens collectifs exploratoires montrent qu'il s'agit surtout de services à la personne en milieu rural pour lesquels les jeunes cumulent déjà dix à douze contrats de quelques heures pour visiter des personnes malades ou dépendantes. Les élèves ont souvent atteint l'âge de 18 ans, et sont concentrés en terminales de Bac Pro ou encore en BEP. Une part d'entre eux se trouve en maisons familiales et rurales. Ils ont redoublé pour un nombre significatif. Leur père est le plus souvent absent ou disparu du foyer, ou secondairement ouvrier non qualifié, alors que leur mère est le plus souvent ouvrière non qualifiée ou retraitée. Les diplômes sont mal identifiés, parfois le Bac pour la mère. Ces jeunes semblent avoir en commun une probabilité réduite de sortir de cette orientation scolaire qui est aussi une pré-orientation professionnelle, si l'on considère le chemin parcouru, les stages d'apprentissage obtenus et les projets bâtis. Ils suggèrent une forme de confinement qui, sans aller jusqu'à parler de « ségrégation » (Merle, 2001), les maintient dans des espaces cloisonnés qui ne sont pas sans rappeler le processus de segmentation du marché du travail.

En matière de politique d'orientation, on observe une différence avec les précédents : eux aussi ont cumulé des échecs liés à leurs performances scolaires et des refus de spécialité professionnelle, illustrant à nouveau un débordement dommageable des évaluations scolaires sur les critères d'orientation. Et pourtant, ils ne sont ni restés dans une impasse des filières générales, ni livrés à eux-mêmes à chercher un contrat d'apprentissage en faisant du porte à porte. Ils sont inscrits dans une formation qualifiante avec une perspective d'accès au niveau V, voire au niveau IV pour ceux qui souhaitent et peuvent poursuivre. Nombre d'entre eux se trouvent pourtant ici de manière résiduelle, après une phase d'inadaptation dans différentes filières de l'Éducation nationale : les maisons familiales rurales jouent de ce point de vue un rôle de soupape de sécurité en offrant un encadrement qu'elles revendiquent comme plus ajusté aux besoins réels de ces jeunes. Ceux-ci ne se déclarent pourtant pas particulièrement bénéficiaires de cet encadrement en matière d'orientation. Une des raisons provient peut-être du rayon de recrutement, plutôt local, avec des encarts de publicité dans la presse locale et régionale. Pour les exemples que les entretiens qualitatifs révèlent, les métiers du soin aux personnes et ceux de l'aide à domicile sont pourtant adaptés au contexte de ces établissements. On peut penser que la palette de choix des élèves serait élargie en procédant à un recensement des besoins de ce type dont on sait qu'ils sont en croissance rapide. Un répertoire des stages professionnels possibles pourrait aussi être établi à l'échelon communal, qui gère déjà une partie de ces personnels, puis centralisés et insérés à l'échelon d'une politique sociale régionale.

On peut synthétiser par le tableau ci-dessous les profils des classes d'aides reçues, ce qui fait leur spécificité soit en matière de cursus scolaire soit en termes de choix d'orientation, afin de rappeler d'éventuelles pistes susceptibles de soutenir des dispositifs entrant dans une politique de l'orientation.

Tableau II.5

Classes d'aides reçues, profil des bénéficiaires et mesures d'orientation transposables

Classe	Nature des aides	Profil dominant	Aides spécifiques	Mesures d'orientation transposables
3	Extrascolaires fréquentes	Ressources culturelles	Parents et amis	Associer les parents à l'information dans un dispositif permanent
6	Extrascolaires fréquentes	Projet d'installation	Expériences pratiques	Étendre à toutes filières les visites et stages courts en entreprise
2	Extrascolaires fréquentes	Soutien familial et médiatique	Médias	Réseau multimédia associant les partenaires dans un « salon permanent des métiers » dans l'établissement
1	Scolaires fréquentes	Lauréats provisoires en filière générale	Projets en voie d'élaboration	Favoriser les passerelles pour les projets changeants
4	Scolaires fréquentes	Orientation positive en filière technologique	Centres d'intérêts associés à des domaines plus que des métiers	Produire des référentiels d'association entre contenus de formation générale et fonctions productives (ex. ingénierie, GRH...)
8	Extrascolaires rares	Rétention en filière générale	Orientation résiduelle faute d'aide	Dissocier partiellement les critères d'orientation et les critères d'évaluation des résultats scolaires. Proposer des classes d'adaptation des filières générales vers les filières technologiques et professionnelles.
7	Extrascolaires rares	Orientation professionnelle subordonnée	Orientation subordonnée	Dissocier les critères d'orientation des critères d'embauche sous contrat d'apprentissage. Établir des répertoires de lieux de stage à l'échelon régional ou interrégional
5	Scolaires rares	Insertion professionnelle amorcée	Encadrement local	Établir des répertoires de stage à partir du recensement de besoins sociaux à l'échelon communal voire régional

2.2.3. Les configurations d'aides à l'orientation selon le type de cursus

Les différents types de cursus peuvent être projetés sur l'analyse factorielle des aides reçues, au titre de variables supplémentaires. Le résultat n'est pas très probant si l'on s'en tient aux deux premiers facteurs explicatifs de l'inertie. On ne peut pas tirer de conclusion particulière quant au positionnement des types de cursus au regard des interprétations ci-dessus développées. En revanche, le plan factoriel croisant les axes 1 et 3 donne une image un peu différente (graphique II.10). L'intensité des aides figure toujours sur l'axe 1 horizontal, alors que l'axe 3, vertical, opposerait plutôt l'entreprise vers le bas, aux amis vers le haut. On observe alors une opposition orthogonale entre les aides nombreuses dans le quadrant Nord-Ouest associées aux carrières générales, et le quadrant Sud-Est des aides les plus rares, dont celle des stages en entreprise, qui réunit les carrières professionnelles, et les parcours bifurcations et les parcours accumulation, parcours dont il a été dit qu'ils semblent assez peu construits et plutôt fabriqués par tâtonnement. Ce rapprochement suggère une proximité entre les jeunes qui mènent une « carrière » relativement linéaire au sein de la filière professionnelle à partir d'un palier d'orientation donné, souvent la fin de 3^{ème}, et ceux dont le parcours est plus atypique et nécessiterait plus d'informations pour éclairer des choix qui ne sont pas prévus par l'institution. D'une part les jeunes dans ces cursus ont en commun de devoir faire des choix par spécialités qui sont plus nombreuses et diversifiées que dans les filières générales. D'autre part, on constate que ces trois cursus ont en commun d'être moins élaborés que le troisième type de parcours, le parcours « retour ». Pour celui-ci, le plan factoriel ne permet guère de tirer de conclusions, du fait de sa proximité à l'origine des axes, de même que pour les carrières technologiques. On peut seulement constater que ce type de parcours se distingue des autres cursus professionnels, dont il semble à distance.

2.3. Valeurs et utilités du diplôme

Les positions scolaires successivement occupées ne mobilisent pas seulement des aides très inégalement distribuées. Elles s'appuient sur des représentations de ce que vaut un diplôme, évaluations qui trouveront tôt ou tard une traduction bien concrète sur le marché du travail. Parmi les critères de choix d'orientation, figurent en effet en bonne place ceux qui sont associés à une évaluation du diplôme recherché par ceux qui choisissent de le préparer. Cette évaluation comporte deux versants. L'un est la valeur propre qui lui est attachée au regard du chemin déjà parcouru et du chemin projeté par l'individu. L'autre est l'utilité qui est anticipée au regard du moment crucial de l'insertion sur le marché du travail, mais aussi, au-delà, de la mise en œuvre des compétences requises dans l'entreprise.

On se gardera de s'engager dans une discussion sur le statut épistémologique du concept de valeur qui a émaillé de longs débats depuis les économistes classiques, de Smith à Marx en passant par Ricardo, jusqu'aux interrogations sur la valeur utilité des néo-classiques à laquelle fut opposée la valeur travail, voire une « loi de la valeur ». Retenons seulement que, depuis Smith, le travail occupe une grande place entre la valeur « en échange » et la valeur « en usage », mais que de multiples acteurs sont fondés à revendiquer des évaluations aussi légitimes les unes que les autres de quelque bien que ce soit, et entre autres les biens symboliques dont fait partie le diplôme.

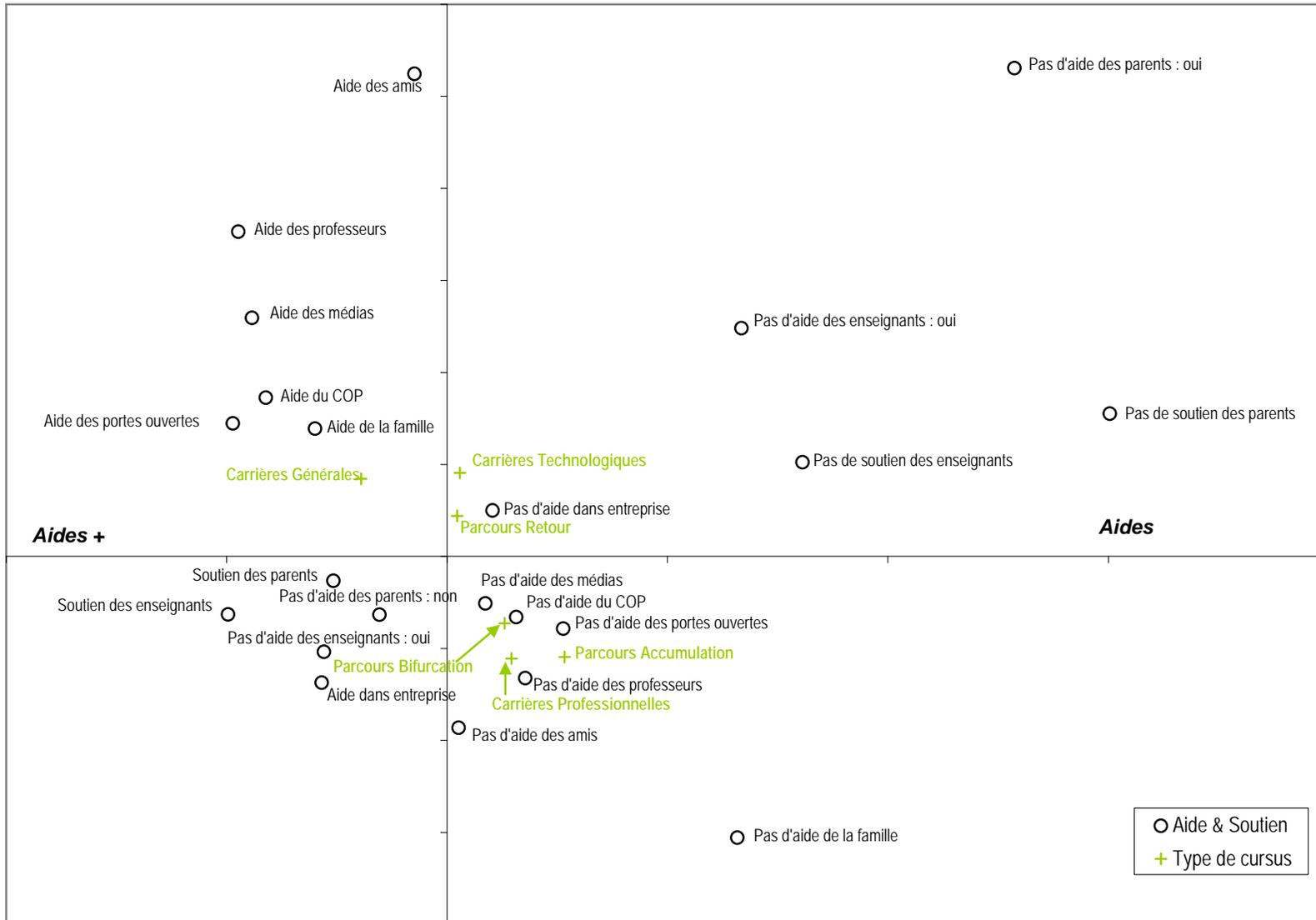
C'est pourquoi, du point de vue de l'usager d'un système de formation, l'acception la plus large de la « valeur » inclut une « orientation de la pensée et des actes qui rend désirables ou estimables leurs porteurs aux yeux de leur entourage » (Rocher, 1968). Cette définition aide à comprendre en quoi un jeune dans son individualité porte un jugement d'évaluation mais « n'invente » pas la valeur qu'il attache à un diplôme : il reprend à son compte une évaluation courante dans l'un des milieux dont il est familier ou au regard du milieu auquel il se destine et qui de ce fait peut être devenu un milieu de référence (Merton, 1965). La coïncidence de la notion d'orientation dans cette définition n'est sans doute pas totalement fortuite : penser dans une direction partagée par d'autres, c'est aussi en prendre le chemin au travers de ce qu'on appellerait aujourd'hui des microdécisions, et penser divers moments de ce chemin.

Dans le cas présent, on pourrait inverser le propos : envisager d'emprunter un chemin ne se conçoit qu'en le pensant à l'avance, en anticipant par exemple les avantages et inconvénients, les attributs et les gratifications qu'on peut en attendre. Ceci non pas au nom d'une rationalité instrumentale universelle mais en référence à des valeurs communément et localement partagées. S'orienter dans un système de formation, et « se laisser orienter » en est une variante, implique un ensemble de jugement de valeurs par les jeunes de leur environnement, du cursus dont ils ont eu l'expérience, et des projets qu'ils ont plus ou moins échafaudés.

Relèveraient de l'utilité celles des représentations qui sont les plus finalisées et instrumentales, au regard de critères connus tels que le niveau de qualification ou de compétence, l'équivalent général dans une transaction sur le marché du travail, la clé d'un passage devenu socialement obligé, etc. Il s'agit ici d'une utilité *ex ante* c'est-à-dire avant que puissent intervenir des jugements d'efficacité réelle, en particulier celui de l'insertion sur le marché du travail.

Graphique II.10

Plan factoriel axe1*axe3 – variables principales, et types de cursus en variables supplémentaires



2.3.1.L'attrait personnel, la perspective d'installation, la tolérance à la flexibilité et la demande de sécurité

La focale se porte maintenant sur les variables liées à ces représentations, au moyen d'une analyse des correspondances multiples de ces 11 variables déclinées en 22 modalités de réponses. Les deux premiers facteurs expliquent 26 % de l'inertie. Le premier facteur semble structuré d'un côté par le registre des valeurs en tant qu'orientation de la pensée à moyen terme et à long terme, sans recherche immédiate de contreparties utilitaires qui caractériseraient la partie droite de ce premier axe. Le second axe opposerait le registre du métier vers le bas et celui de l'emploi vers le haut.

L'attrait personnel

Côté métier, dans le quadrant Sud-Ouest, l'attrance pour un métier figure en premier rang des motifs du choix d'un diplôme et de la voie de formation qui y conduit. Le registre est celui de l'intérêt personnel quant au contenu d'un métier. Il est à dominante expressive c'est-à-dire détaché du poids des contraintes. Il s'oppose aussi à la recherche de contrepartie en particulier sur le plan de l'obtention d'un emploi mais aussi du niveau de salaire. Ces deux attentes sont marquées négativement dans cette partie de l'analyse.

La perspective d'installation

Toujours du côté métier, dans le quadrant Sud-Est, l'utilité la plus affirmée est celle de l'installation à son compte, grâce à l'obtention du diplôme. De ce point de vue, le diplôme est perçu comme une nécessité. À un moindre degré, il est censé permettre d'adapter ses compétences aux besoins de l'entreprise. Trois variables sont spécifiques à cette partie de l'analyse mais marquées négativement : le diplôme n'est pas considéré comme ouvrant sur une palette de choix ultérieurs. On peut comprendre par là que la perspective de choisir entre différents emplois est un raisonnement propre aux salariés, alors que dans cette classe l'utilité déclarée est celle de l'installation comme indépendant. Autres variables négativement marquées, les jeunes rejettent la proposition selon laquelle le rendement des salariés est proportionnel au niveau de diplôme, mais reconnaissent une relation entre niveau de diplôme et niveau de compétence.

La tolérance à la flexibilité

Du côté de l'emploi, deux logiques semblent s'opposer. Dans le quadrant Nord-Ouest les variables d'ouverture, de choix, et d'adaptation prévalent, alors que dans le quadrant Nord-Est les jeunes sont attachés à l'obtention d'un emploi accompagné d'une garantie de salaire.

Dans le quadrant Nord-Ouest le diplôme souhaité doit ouvrir ou maintenir ouvertes différentes possibilités de choix ultérieurs pour s'engager dans une voie ou une autre. Le moment venu, de l'insertion sur le marché du travail, il fournira la possibilité de choisir encore, mais cette fois entre différents emplois de spécialités différentes. Dans cette logique, les jeunes recherchent un diplôme qui les aide aussi à s'adapter ultérieurement dans leur vie. Ils n'exigent pas par anticipation un certain type d'emploi associé à un statut et une contrepartie salariale, mais au contraire, expriment une attente de choix et d'adaptabilité qu'ils sont prêts à appliquer à eux-mêmes. On peut en déduire qu'ils s'inscrivent dans une logique de flexibilité partagée. Les variables de nécessité et de contraintes sont ici spécifiées négativement, de même que l'utilité d'une installation.

La demande de sécurité

À l'opposé, le quadrant Nord-Est fait apparaître une attente très spécifique concernant l'emploi et le salaire. Un bon diplôme est celui qui permet avant toute chose de trouver facilement un emploi, et d'en obtenir un bon salaire. Cet accent sur l'emploi est cohérent avec le fait de considérer que le niveau de diplôme n'est pas nécessairement associé au niveau de compétences réel dans les entreprises. En revanche, l'attrait pour un métier n'apparaît pas seulement comme secondaire, il est marqué négativement. Ces jeunes sont le plus souvent ici sous l'empire de la nécessité et expriment une demande de sécurité.

2.3.2. Logiques sous-jacentes aux valeurs et utilités du diplôme

Qui sont ces jeunes qui opposent de manière aussi nette un attrait pour un métier, une utilité pour s'installer, une propension à la flexibilité et une attente de sécurité ? Quelles logiques sous-jacentes peut-on déceler ?

La valeur d'attrait est portée par des filles plus que par des garçons, sans âge spécifique, mais plutôt en classe de seconde et de terminales générale et technologique. La profession spécifique des parents est pour le père d'être employé et pour la mère d'être parmi les professions intermédiaires. Le niveau de diplôme des parents est d'être bachelière pour la mère et, secondairement, d'être issue de l'enseignement supérieur. À ce même niveau de signification secondaire, on trouve un père lui aussi bachelier ou issu du supérieur. On peut donc en conclure que l'orientation guidée par l'attrait n'est pas un luxe de milieux particulièrement aisés, mais de classes moyennes, voire de petites classes moyennes.

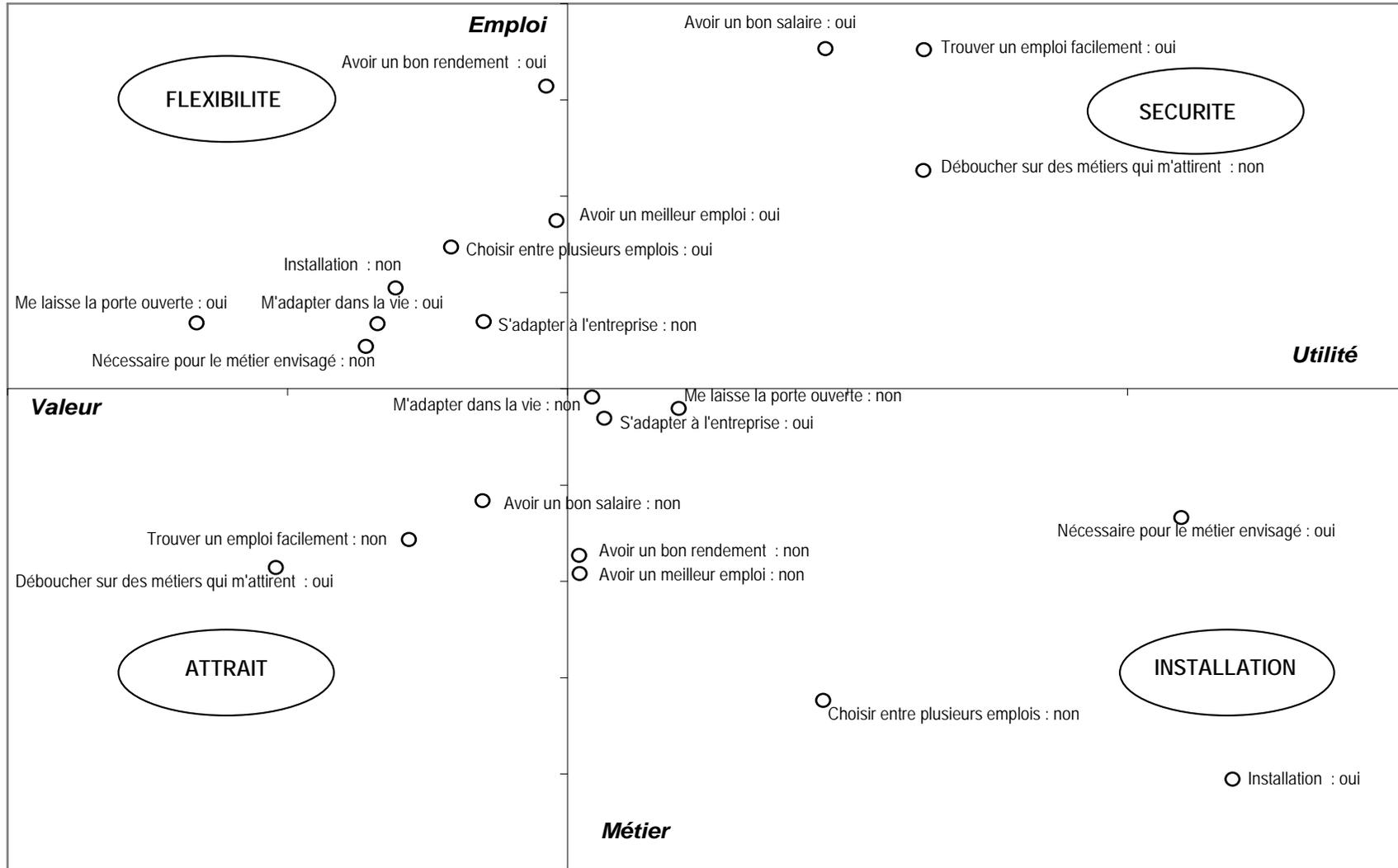
De plus, le moment de la transaction sur le marché du travail est anticipé de manière originale : la détention d'un « bon » diplôme permet de choisir entre divers emplois de spécialités différentes. Ceci peut être resitué dans le schéma général de l'avantage comparatif entre emplois, du point de vue des salariés, lorsque ceux-ci sont en position de négociateur, c'est-à-dire sont dans un marché de pénurie de main d'œuvre ou de rareté relative de la qualification qu'ils détiennent (Akerloff, 1982). Enfin, prévaut la représentation d'un effet proportionnel entre le niveau des diplômes accumulés et le rendement dans l'entreprise. La perspective non démentie jusqu'alors au fil du parcours, de pouvoir profiter de cette accumulation favorise sans doute ce schéma. On peut l'inscrire aisément dans une logique de capital humain selon laquelle les années de formation, elles-mêmes proportionnelles au niveau de diplôme, autorisent un calcul d'équivalence des rétributions actualisées. Les économistes néo-classiques évaluent eux-mêmes le salaire au niveau de la productivité marginale des facteurs de production.

L'utilité d'un diplôme pour une installation est plus envisagée par les plus âgés (19 ans et plus), mais aussi, à un moindre degré par des jeunes de 16-17 ans, qui sont le plus souvent en Bac Pro. L'origine spécifique n'est pas suggérée en premier lieu par le niveau de diplôme comme dans le cas précédent, mais par la profession des parents, tous deux artisans, commerçants ou chefs d'entreprise, ou encore agriculteurs. Le père et la mère sont titulaires du CAP. Secondairement, la mère a simplement suivi des études primaires. L'homogénéité relative de cette sous-population provient de cette indépendance statutaire. Les parents transmettent à leurs enfants un projet d'installation pour lequel l'obtention d'un titre demeure nécessaire.

Le fait de pouvoir s'installer à son compte est une norme fréquente aussi dans les milieux professionnels où l'installation est l'aboutissement d'une carrière, non seulement dans l'artisanat, mais aussi dans les services commerciaux comme la restauration. La contrepartie en termes de revenus est aussi étroitement associée à cette perspective, sans toutefois la représentation en termes de proportionnalité des précédents. D'autre part, un diplôme est utile lorsqu'il permet de s'adapter aux besoins de l'entreprise. On trouve ici une représentation proche de la libre-entreprise et de l'adéquation au marché comme critère de choix. Une logique théorique sous-jacente pourrait aussi être celle du diplôme comme signal de compétence d'adaptabilité. Cette logique est parfois opposée à la théorie du capital humain, alors qu'on peut tout aussi bien considérer qu'elle y entre de plain pied : le diplôme donne le signal des capitaux humains accumulés au fil du parcours d'investissement éducatif.

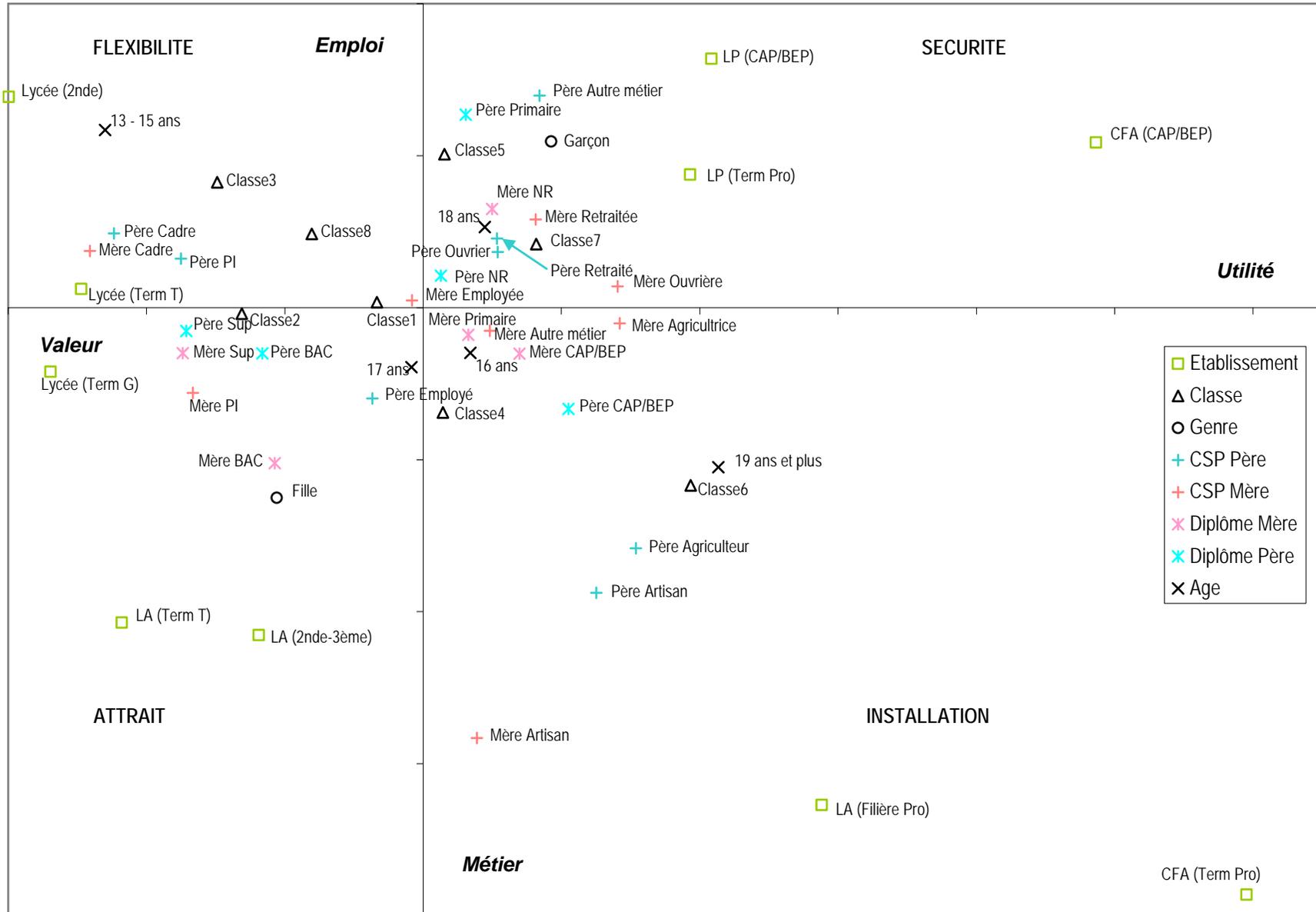
Graphique II.11

Premier plan de l'analyse des valeurs et utilités du diplôme – variables principales.



Graphique II.12

Premier plan de l'analyse des valeurs et utilités du diplôme – variables supplémentaires.



La valorisation de la flexibilité

Ces élèves sont les plus jeunes, 13-15 ans et sont le plus souvent en 3^{ème}. Est-ce seulement leur plus jeune âge qui les rendrait plus ouverts à la flexibilité que d'autres ? On observe en fait que leur origine sociale est très typée : cadres et professions intellectuelles supérieures en premier lieu, ou professions intermédiaires en second lieu.

La flexibilité, souvent perçue dans une logique de gestion instrumentale de la main d'œuvre à laquelle est aussi souvent opposée un « idéal » de liberté de certains salariés hautement qualifiés, mais aussi de salariés d'entreprise d'intérim. Il semble que la flexibilité soit ici intériorisée comme une valeur de référence pour les autres et pour soi, dans le sens d'une adaptabilité jugée aussi nécessaire que souhaitable.

Les jeunes « promouvables » en formation dans l'enseignement général associent le plus le diplôme à la compétence tout en admettant que les plus diplômés n'obtiennent pas nécessairement les meilleurs emplois. Ceux qui sont plutôt dans l'enseignement agricole semblent moins raisonner en ces termes mais plus du point de vue de l'adaptabilité aux demandes de l'entreprise.

La quête de sécurité

Les jeunes sont ici âgés de 18 ans, le plus souvent, et sont des garçons plus que des filles. Ils sont en CAP et en BEP. Les variables les plus significatives concernant le milieu social portent, en premier lieu, sur les études limitées au primaire du père. En second lieu, la situation d'emploi du père ou de la mère est non mentionnée du fait d'une séparation ou d'une disparition. Ces jeunes vivent donc dans une famille monoparentale. Enfin, un troisième ensemble de variables mentionne les parents comme retraités ou ouvriers. Concernant les familles monoparentales, on peut comprendre une demande de sécurité dans le sens d'une recherche de compensation de l'instabilité familiale vécue. Mais une faible qualification et les professions ouvrières alimentent aussi cette demande d'utilité.

Les apprentis présentent un point commun inattendu avec la toute première classe évoquée : eux aussi considèrent que la valeur d'un diplôme est de trouver facilement un emploi, sans pour autant en revendiquer un « bon » salaire comme critère de choix. Mais ils mettent en doute la compétence des plus diplômés, perspective qui ne leur est par ailleurs guère ouverte. Les jeunes en difficulté de l'enseignement général suggèrent une certaine passivité des représentations : ils mentionnent le moins souvent le diplôme qu'ils préparent comme correspondant à un métier qui les attirerait, faisant ressortir la ou les orientations négatives dont ils ont été les objets. Ils sont aussi les plus pessimistes quant à la possibilité de choisir un emploi ouvert par la détention d'un « bon » diplôme, de même que dans la capacité à s'adapter aux demandes de l'entreprise. Ils expriment enfin le plus souvent un doute quant à la relation entre diplôme et compétence.

Dans l'ensemble, on retiendra que les utilités raisonnées en termes d'installation et de sécurité sont associées en premier lieu à des variables de modes de vie, sans pour autant exclure, il est vrai les variables de profession. Sur l'autre versant, la valeur en termes d'attrait est plutôt associée aux variables de diplômes des parents, et celles de flexibilité à des variables de professions des parents.

Ces lignes de clivage, ne sont pas sans rappeler les enseignements de comparaisons internationales selon lesquelles le contexte général de croissance, les garanties d'emploi et de niveau de vie qui en découlent, et le sentiment de sécurité qui lui est associé peuvent avoir des répercussions sur les inégalités d'orientation dans le système scolaire (Shavit, Blossfeld, 1993).

2.3.3. Valeur du diplôme et projection dans le futur

Les valeurs et utilités attachées au diplôme peuvent être mises en rapport avec la projection dans le futur des jeunes concernant plus largement leur cadre de vie et leurs activités. L'analyse factorielle d'un ensemble de 22 variables déclinées en 44 modalités permet de les approcher. Le premier plan factoriel est reproduit sur le graphique II.12.

Les jeunes qui attribuent une **valeur d'attrait** au métier dans leur choix d'orientation sont aussi ceux qui ne privilégient pas la perspective à l'âge de 25 ans de fonder une famille. Ni de chercher à « gagner beaucoup d'argent ». Ils sont en revanche les plus orientés, vers des engagements au service d'une cause humanitaire,

vers la perspective de nouer de nombreuses relations, et aussi de vivre à l'étranger. Devenir propriétaire de son logement et « occuper un poste important » à l'horizon de leurs 25 ans ne sont pas notés positivement. Les études sur la socialisation au travail scolaire dans les familles montrent l'existence d'un modèle d'éducation fournissant des appuis solides mais tournés vers l'extérieur (Lahaye, Nimal, Pourtois, 2000). Cette manière d'envisager l'avenir ne serait pas étrangère à ce type d'éducation. Elle peut aussi être comprise comme revêtant en elle-même l'affirmation d'une attente d'émancipation. Les filles sont, dans cette partie de l'analyse, plus nombreuses que les garçons.

Les jeunes qui valorisent **la flexibilité et l'adaptabilité** présentent un profil de projection assez proche des précédents : les voyages et la vie urbaine les attirent quant au cadre. L'engagement politique est valorisé mais aussi, dans la sphère privée, ils souhaitent que leur métier leur laisse du temps libre à consacrer à leur vie de famille, ce qui les différencie des précédents. On observe aussi plus la représentation en termes de valeur (*versus* utilité) est significative, plus le projet de métier se situe dans la fonction publique, et plus l'avenir est raisonné en termes d'emploi (*versus* travail), plus on envisage de travailler dans le secteur privé.

Les jeunes qui recherchent le plus de **sécurité** au travers d'un emploi partagent le plus nettement l'attente d'un métier qui permet de « gagner beaucoup d'argent », mais dans le même temps, sans avoir à changer de région. À un moindre degré, ils espèrent obtenir un « poste important », c'est-à-dire qui offre un statut social alliant responsabilité et prestige. Ils ont enfin le projet de fonder une famille et de devenir propriétaires de leur logement. Les garçons sont ici les plus nombreux ; on voit l'ambivalence des anticipations entre ce qui peut être perçu comme enviable (salaire, statut social) et ce qui est perçu comme allant de soi (famille, propriété, région).

Enfin, pour les jeunes les plus attachés à une utilité en termes **d'installation**, le trait le plus fréquemment projeté est celui de décider par soi-même de la façon de faire son travail, conformément à la logique de l'entrepreneur ou plus généralement de l'indépendant. Les conditions envisagées sont de préserver un cadre de vie agréable, et plutôt en campagne qu'en milieu urbain. On voit ici combien l'indépendance professionnelle, loin de disparaître, peut constituer une perspective générale de mode de vie qui dépasse l'activité professionnelle.

2.3.4. Configuration des valeurs du diplôme et types de cursus

Les types de cursus peuvent être projetés sur l'analyse factorielle des valeurs et utilités du diplôme (graphique II.12). Le premier facteur oppose nettement d'un côté les carrières générales et les carrières technologiques, et d'un autre côté l'ensemble des autres cursus.

On peut donc penser que les jeunes des carrières générales et des carrières technologiques ont en commun de puiser spécifiquement dans le registre des valeurs, les premiers, plutôt dans une optique de flexibilité de l'emploi et de l'adaptabilité personnelle, les seconds, plutôt dans une logique d'attrait prononcé pour un métier ou un groupe de métiers. Cette hypothèse se trouve confirmée par les réponses à la question « Votre vie à 25 ans, comment la voyez-vous ? ». Les deux items les plus proches sur le plan factoriel sont « participer à une activité politique » dans les carrières générales, et « m'engager pour une cause humanitaire » dans les carrières technologiques. La perspective de vivre à l'étranger est commune à ces deux carrières.

À l'autre extrémité, les jeunes des carrières professionnelles, des parcours bifurcation et des parcours accumulation semblent raisonner spécifiquement en termes d'utilité, les carrières professionnelles plutôt dans une recherche de sécurité de l'emploi, et les parcours dans une perspective d'installation, plus particulièrement les parcours accumulation. La projection dans le futur à 25 ans confirme en grande partie cette hypothèse : les jeunes des carrières professionnelles notent positivement le fait d'occuper « un poste important », et l'associent au projet de fonder une famille et de devenir propriétaires de leur logement. Ils notent négativement le fait d'être autonome financièrement ainsi que l'engagement pour une cause humanitaire. Il ne s'agit donc pas seulement d'une sécurité de l'emploi pour eux, mais d'une recherche plus générale qui engage l'ensemble du mode de vie. Les jeunes des « parcours bifurcation » et surtout ceux des « parcours accumulation » notent positivement la perspective de vivre à la campagne, et négativement le fait de « sortir, faire la fête », ou encore de faire du sport. Les indications sont ici un peu plus ténues pour attester d'une logique à dominante utilitaire, ou instrumentale, chez ces jeunes. Enfin, les jeunes des parcours retour se trouvent aussi dans cette partie droite « utilité » du plan factoriel, plutôt du côté de l'installation

professionnelle, mais ils sont aussi un peu plus proches de l'origine des axes. Les indications sont donc plus limitées pour eux.

2.4. Le projet de métier

2.4.1. Avoir un projet de métier

Qu'ils soient en CAP ou prêts à passer le baccalauréat, les jeunes des filières professionnelles sont nettement plus engagés dans leurs projets de métier que leurs homologues des filières générales et technologiques : près de 80 % des élèves des filières professionnelles déclarent avoir une idée précise d'un métier, alors que c'est le cas de 70 % des élèves de 2^{nde} ou terminale générale ou technologique (tableau II.6).

Tableau II.6

Avoir ou non une idée de métier pour plus tard (en %)

Classe suivie	L'élève a une idée précise du métier qu'il veut faire plus tard		Effectif
	Oui	Non	
Troisième	79,5	20,5	361
Seconde générale ou technologique	71,4	28,6	552
Terminale générale ou technologique	70,6	29,4	657
CAP-BEP	79,6	20,4	727
Terminale professionnelle	78,5	21,5	302

Pour les uns comme pour les autres, le fait d'avoir choisi leur orientation ne les prédispose pas plus à penser leur avenir en termes de métier : cette variable n'a pas d'influence significative sur la probabilité d'avoir une idée de métier (cf. tableau II.7). On est amené à penser qu'une fois l'élève engagé dans une voie, tout se passe comme si le contexte des études et le contenu de la formation contribuaient à délimiter un horizon professionnel précis. La profession du père (ou de la mère) n'a pas d'influence déterminante sur le fait d'avoir un projet de métier ou non ; en revanche, les enfants dont le père n'a que le niveau d'études primaires ont, plus précocement que les autres, une représentation de leur avenir professionnel. Mais c'est, toutes choses égales d'ailleurs (c'est-à-dire par rapport aux variables entrées dans le modèle), le fait de suivre une formation professionnalisante qui est le plus en lien avec un projet de métier –sans que l'on puisse se prononcer sur le sens de la relation : les élèves de terminale professionnelle ont près de deux fois plus de chance d'avoir élaboré un tel projet, que les élèves de 2^{nde} générale.

Les élèves de terminale technologique ont une probabilité une fois et demi supérieure par rapport aux élèves de 2^{nde}, ce qui les situe au même niveau de probabilité que les CAP et BEP. Ceci est notable dans la mesure où, à de nombreux points de vue, les élèves des classes technologiques sont plus distants des élèves du professionnel que du général qu'ils côtoient fréquemment dans les mêmes établissements, sauf en sciences et techniques industrielles. Peut-on parler d'une socialisation commune à l'idée de métier dans les filières technologiques et professionnelles ?

Graphique II.13

Premier plan de l'analyse des valeurs et utilités du diplôme – projection dans le futur et types de cursus en variables supplémentaires

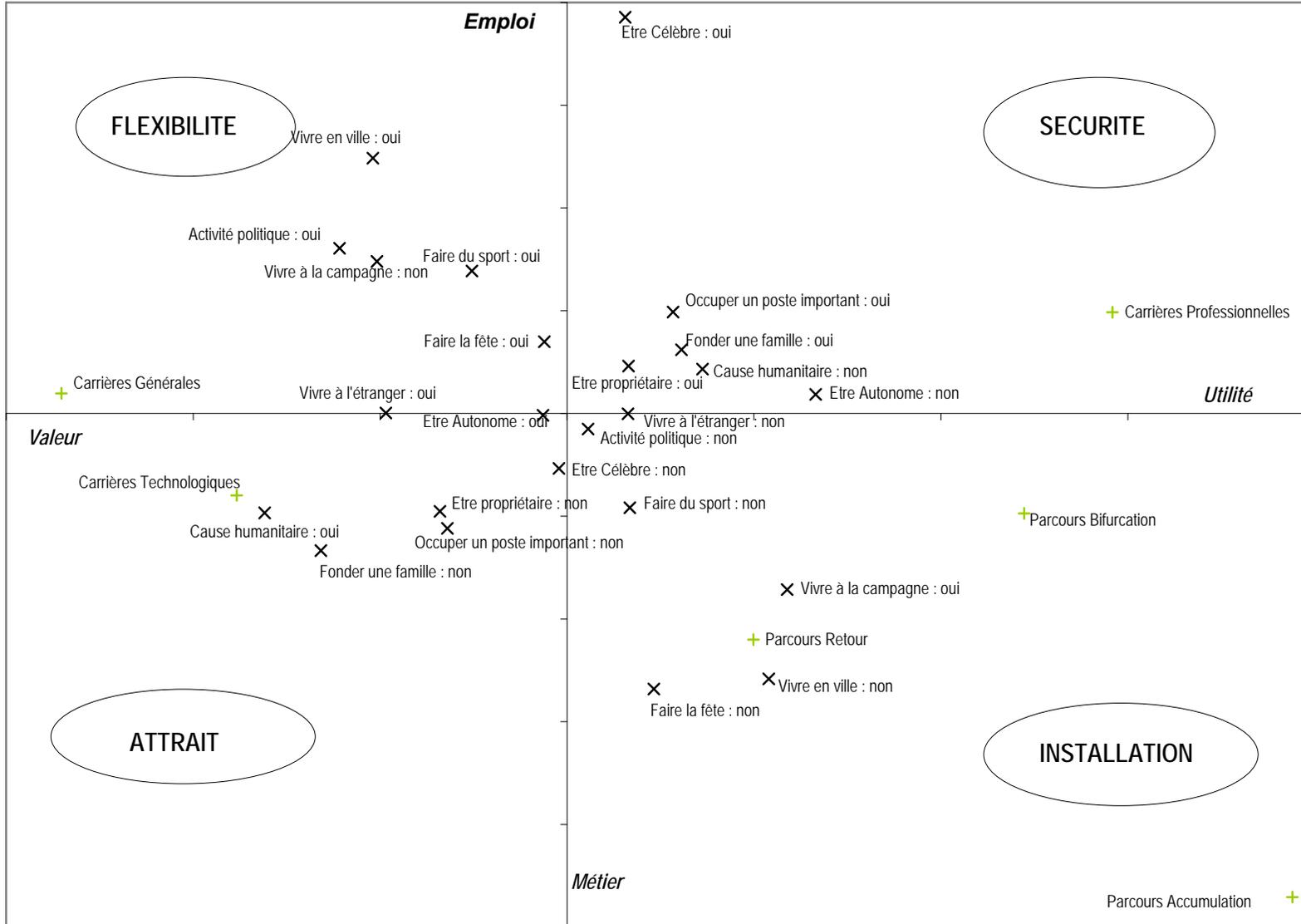


Tableau II.7

Régression logistique de la probabilité d'avoir une idée de métier

	Modèle 1 (n=2238)	Modèle 2 (n=2238)
<i>Classe (ref. seconde)</i>		
CAP	1,5*	1,5*
BEP	1,4**	1,4**
Terminale générale	Ns	Ns
Terminale technologique	1,4*	1,4*
Terminale professionnelle	1,6***	1,6***
<i>Type d'établissement (ref. LP)</i>		
CFA	Ns	Ns
MFR	Ns	Ns
Lycée agricole	Ns	Ns
<i>A eu un vœu refusé ? : Non (ref. Oui)</i>	Ns	Ns
<i>Profession du père (ref. employé)</i>		
Agriculteur	Ns	Ns
Artisan, commerçant, chef d'entreprise	Ns	Ns
Cadre, profession libérale	Ns	Ns
Profession intermédiaire	Ns	Ns
Ouvrier	Ns	Ns
Retraité	Ns	Ns
Inconnu, non déclaré	Ns	Ns
<i>Plus haut diplôme obtenu par le père (ref. baccalauréat)</i>		
Études primaires		1,5*
CAP, BEP		Ns
Diplôme d'enseignement supérieur		Ns
NVPD, NSP		Ns

Légende : rapport de chances. *** = significatif à 1 %, ** = significatif à 5 %, * = significatif à 10 %, ns = non significatif

2.4.2. Quelle formation pour quel métier ?

De l'idée de métier à son contenu, il y a un pas diversement franchi, une question d'évidence est d'établir le degré de cohérence entre la voie suivie et le projet professionnel.

La correspondance entre formation suivie et métier projeté est la plus étroite pour les formations à destination professionnelle précise. On peut ainsi repérer, par l'analyse des correspondances entre formations et métiers - non reproduite ici, quelques groupes cohérents (tableau II.8).

Tableau II.8

Quelques correspondances entre formations et métiers

Spécialités	Métiers
Productions végétales	Fleuriste
Habillement	Styliste, décorateur
Travail du bois	Charpentier
Agro-alimentaire	Boulangier, boucher
Productions animales	Agriculteur
Aide aux personnes	Pompier, assistante maternelle
Mécanique auto	Chauffeur, mécanicien, agent de maintenance

Si ces correspondances entre formations suivies et métiers projetés relèvent de l'évidence, en revanche on observe parfois des décalages entre le présent et le futur, comme par exemple lorsqu'un élève en spécialités de l'habillement déclare vouloir être éducateur spécialisé. On a listé certains de ces décalages dans le tableau II.9 : l'appréciation du décalage a quelque chose d'arbitraire en l'absence de plus d'information sur les projets de l'élève, car il y a bien des voies détournées pour

parvenir à un métier. Néanmoins cette notion, pour floue qu'elle est, a une valeur empirique pour apprécier la « solidité » des projets.

Tableau II.9

Exemples de décalages entre formation suivie et métier projeté (par ordre de fréquence décroissante)

Spécialité	Métier projeté	Fréquence	Pourcentage
Formations générales	Garde	12	4,32
Formations générales	Coiffeur	11	3,96
Formations générales	Maçon	11	3,96
Commerce, vente	Fleuriste	10	3,60
Formations générales	Mécanicien	10	3,60
Accueil, hôtellerie, tourisme	Cuisinier	6	2,16
Commerce, vente	Mécanicien	6	2,16
Formations générales	Pompier	6	2,16
Spéc.plurival. échanges,gestion	Éducateur spécialisé	6	2,16
Formations générales	Cuisinier	5	1,80
Formations générales	Menuisier	5	1,80
Spéc. agronomie agriculture	Chauffeur	5	1,80
Transf. chimiques, pharma.	Ingénieur	5	1,80
Formations générales	Aide soignante	4	1,44
Formations générales	Boulangier	4	1,44
Formations générales	Chauffeur	4	1,44
Formations générales	Fleuriste	4	1,44
Spéc. plurival. sanitaires sociales	Pompier	4	1,44
Spéc.plurival. échanges,gestion	Artiste	4	1,44
Spéc.plurival. échanges,gestion	Juriste	4	1,44
Bâtiment:finitions	Pompier	3	1,08
Coiffure, esthétique	Professeur	3	1,08
Commerce, vente	Boulangier	3	1,08
Commerce, vente	Coiffeur	3	1,08
Habillement	Coiffeur	3	1,08
Habillement	Prof	3	1,08
Spéc. pluridisc.sc. humaines droit	Maçon	3	1,08
Spéc. plurival. sanitaires sociales	Coiffeur	3	1,08
Transf. chimiques, pharma.	Infirmier	3	1,08
Accueil, hôtellerie, tourisme	Maçon	2	0,72
Bâtiment:finitions	Chauffeur	2	0,72
Commerce, vente	Assistante maternelle	2	0,72
Electricité, électronique	Éducateur spécialisé	2	0,72
Electricité, électronique	Maçon	2	0,72
Electricité, électronique	Plombier	2	0,72
Electricité, électronique	Pompier	2	0,72
Formations générales	Charpentier	2	0,72
Habillement	Entrepreneur	2	0,72
Moteurs,mécanique auto	Serveur	2	0,72
Prodct. animales	Animateur	2	0,72
Spéc. littéraires artistiq.plurivalentes	Coiffeur	2	0,72
Spéc. pluriscientifiques	Mécanicien	2	0,72
Spéc. plurival. sanitaires sociales	Chauffeur	2	0,72
Spéc. plurival. sanitaires sociales	Cuisinier	2	0,72
Spéc. plurival. sanitaires sociales	Plombier	2	0,72
Spéc. plurival. sanitaires sociales	Vendeur	2	0,72
Spéc.pluritech.mécaniq-électricité	Journaliste	2	0,72
Spéc.plurival. échanges,gestion	Coiffeur	2	0,72
Spéc.plurival. échanges,gestion	Infirmier	2	0,72
Spéc.plurival. échanges,gestion	Mécanicien	2	0,72
Spéc.plurival. échanges,gestion	Secrétaire	2	0,72
Structures métalliques	Dessinateur	2	0,72
Transf. chimiques, pharma.	Vétérinaire	2	0,72

Si le fait d'avoir choisi son orientation ou non n'a pas d'incidence significative sur le fait de formuler un projet de métier, en revanche, lorsqu'un élève qui a un projet de métier n'a pas été orienté conformément à ses vœux, ses projets sont alors plus souvent en décalage par rapport à la formation dans laquelle il est engagé (écarts significatifs ; tableau II.10).

Tableau II.10

Décalage entre formation suivie et métier projeté parmi ceux qui ont un projet de métier (en %)

	Décalage entre formation suivie et métier projeté	Effectif
Ayant un projet de métier	14,0	1 961
dont refus de vœu rencontré dans le cursus :		
pour l'entrée en 2 ^{nde} générale ou technologique	21,9	82
pour l'entrée en 1 ^{re} générale ou technologique	24,7	81
pour l'entrée en CFA	29,7	37
pour la spécialité de CAP	37,5	24

Certes, dans l'ensemble, le bilan n'est pas catastrophique puisque les décalages n'affectent « que » 14 % des jeunes, ce qui reste non négligeable. Mais lorsqu'un vœu d'entrée en 2^{nde} ou 1^{re} générale et technologique ou en CFA a été refusé, cette proportion va jusqu'à doubler. Elle dépasse un tiers lorsque le refus porte sur une demande de spécialité en CAP. Au total, un jeune sur quatre ayant essayé un refus est ainsi évincé du projet qu'il a formulé. La conclusion est en partie paradoxale : une formation professionnalisante socialiserait à la nécessité de formuler un projet de métier, mais les tris successifs d'élèves, avec ou sans leur gré, conduisent à dispenser une formation inégalement en rapport avec le contenu du projet de l'élève. Ceci amène à s'interroger d'un côté sur les critères de ces procédures de tri, mais aussi sur les conditions de formulation de ce qui serait un « projet initial » de l'élève.

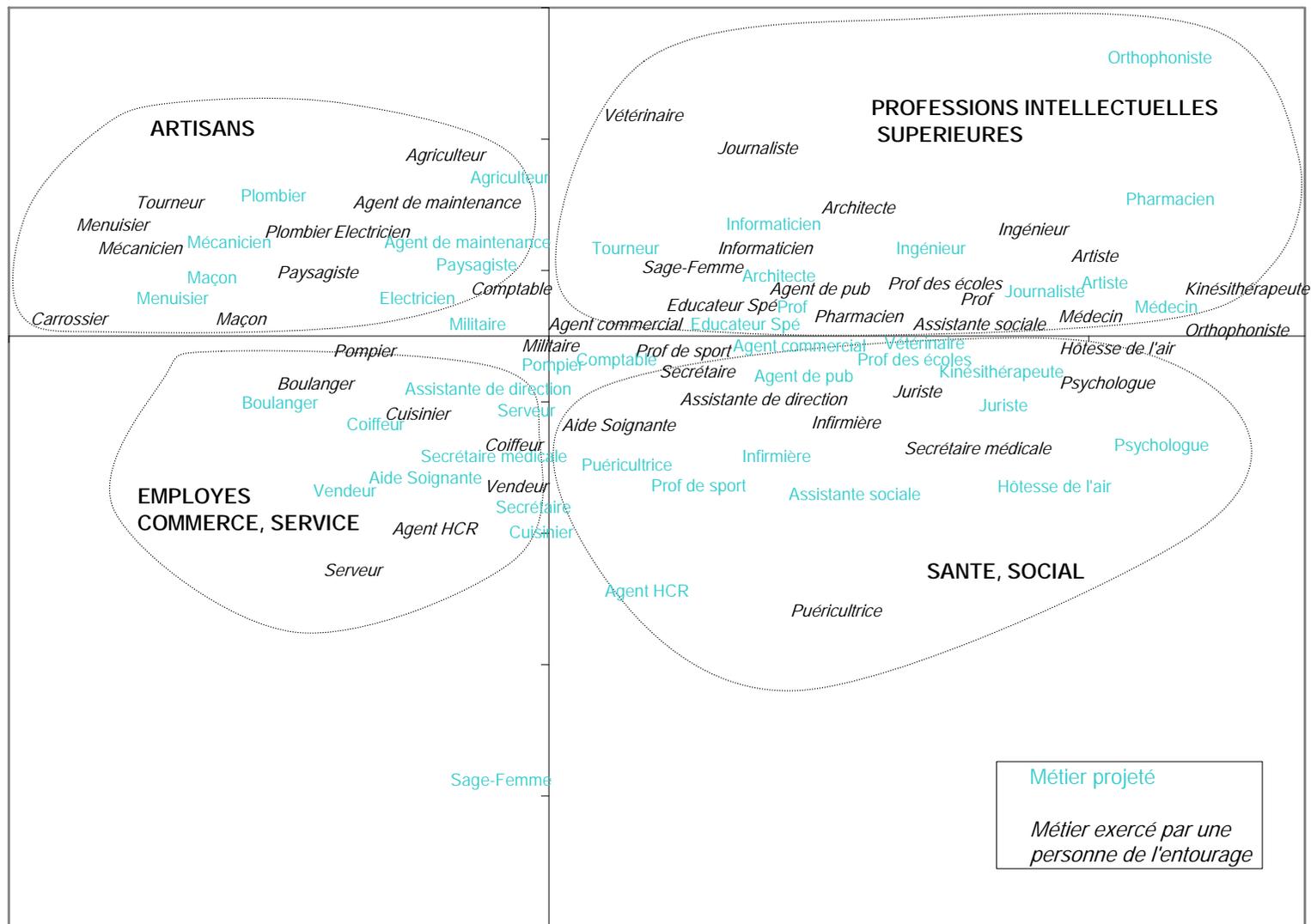
2.4.3. Le projet de métier et l'entourage

Une des lignes d'investigation autour de laquelle est articulé le questionnaire se rapporte aux liens entre les orientations de l'élève et son entourage élargi au-delà du cercle familial. On demande ainsi aux élèves de cocher, dans une liste de 47 professions, celles pour lesquelles ils connaissent personnellement quelqu'un qui l'exerce. Cette liste de professions est identique à celle où on leur demandait de situer le métier qu'ils voudraient exercer plus tard. L'analyse des correspondances entre métier projeté et métiers exercés par l'entourage est révélatrice des sphères dans lesquelles les jeunes évoluent et qui délimitent l'étendue de leurs projets. Le plan factoriel (graphique II.13) s'organise autour de quatre grands groupes de professions, groupes aux cloisons plus ou moins étanches. Dans le quadrant Nord-Ouest, le monde des artisans (plombiers, mécaniciens, menuisiers,...) auxquels viennent s'agréger les agriculteurs. En-dessous, le monde du commerce et des services (boulangers, vendeurs, coiffeurs, cuisiniers, secrétaires et aides-soignantes...). Les professions des services à la personne font le lien entre ce groupe et celui du secteur sanitaire et social ou de l'éducation, dans le quadrant Sud-Est. En remontant vers le quadrant Nord-Est, on trouve les professions intellectuelles supérieures. Il est frappant de constater le peu d'écart entre professions choisies et professions connues par le biais de l'entourage. La projection dans l'avenir professionnel est conforme au modèle social ambiant.

Une exception notable est celle du métier de vétérinaire : les jeunes reliés au monde agricole connaissent des vétérinaires, mais ce ne sont pas les mêmes qui ambitionnent d'exercer cette profession. Autre exception, on constate que ceux qui connaissent des professeurs d'enseignement général du second degré ou du supérieur, d'éducation physique et du premier degré, sont aussi ceux qui projettent le plus le métier de professeurs d'enseignement général du second degré ou du supérieur. Alors que ceux/celles qui envisagent de devenir professeurs d'éducation physique et du premier degré, le plus souvent des filles, sont plutôt familiers avec des employés de bureau (secrétaires) ou des professions intermédiaires de la santé ou du travail social (infirmiers, aides-soignantes, assistantes sociales). Une curiosité, enfin, concernant la profession d'hôtesse de l'air qui occupe une place de choix dans l'imaginaire enfantin : elle est connue de ceux qui prennent le plus souvent l'avion (enfants de cadres supérieurs et de professions libérales qui connaissent par exemple des médecins, des psychologues et des orthophonistes). Elle est envisagée par ceux, de condition un peu plus modeste, de pères professions intermédiaires, qui connaissent des secrétaires et des infirmiers.

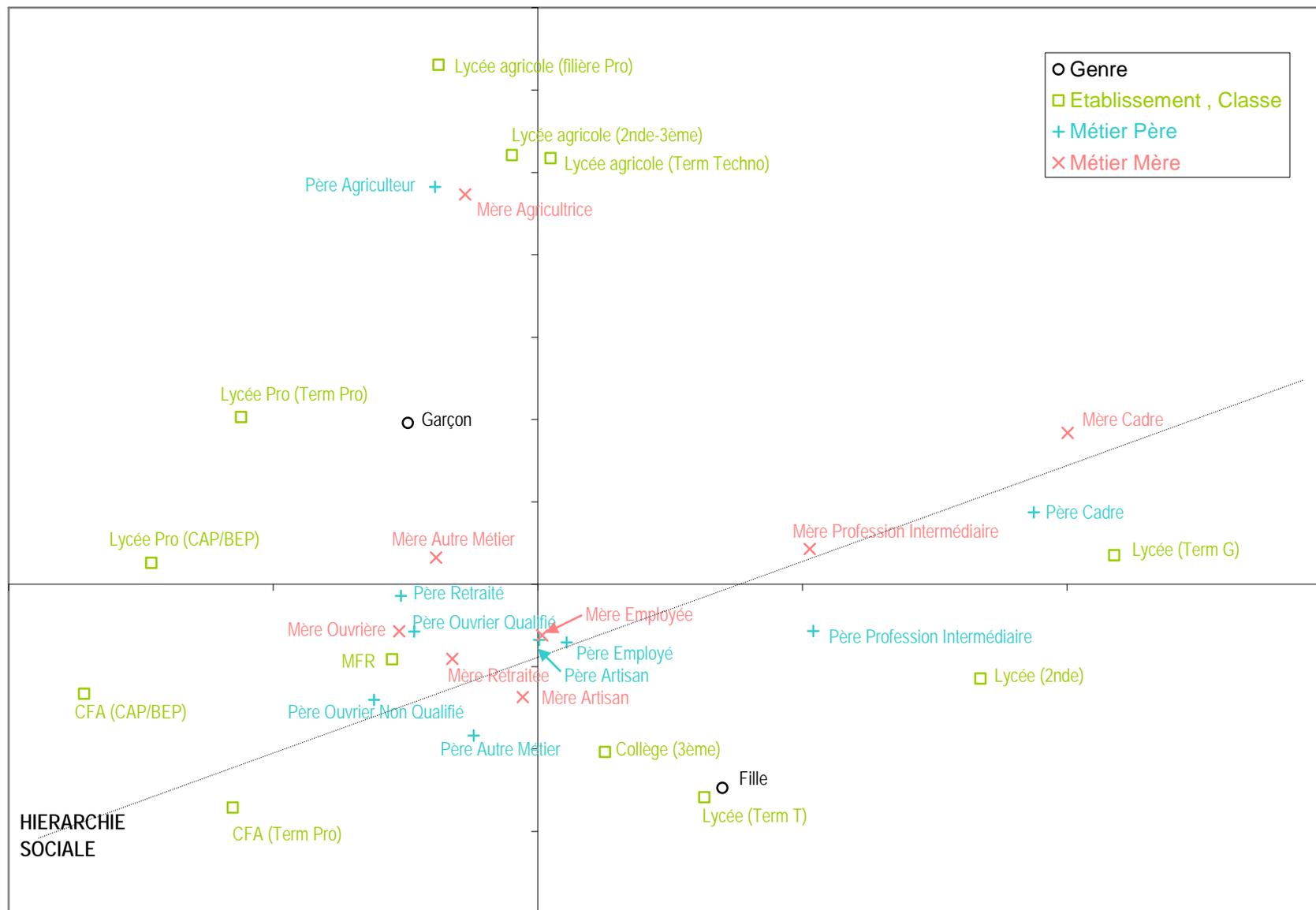
Graphique II.14

Premier plan factoriel de l'analyse des métiers.



Graphique II.15

Premier plan factoriel de l'analyse des métiers – variables supplémentaires.



La projection des variables illustratives sur le plan factoriel (graphique II.14) permet d'affiner la lecture de ce plan : sur la première bissectrice, la CS des parents s'étage selon l'échelle sociale, depuis les ONQ (en bas à gauche) jusqu'aux cadres supérieurs (en haut à droite). Et c'est bien ainsi que s'ordonnent les métiers projetés par leurs enfants, depuis les carrossiers ou aides-soignantes, jusqu'aux architectes ou médecins. La seconde bissectrice, quant à elle, oppose garçons et filles, selon un schéma assez classique (les tourneurs, plombiers, ingénieurs et journalistes, opposés aux sages-femmes, puéricultrices et aides-soignantes).

3. VALEURS ET UTILITÉS DU DIPLÔME SELON LA CLASSE D'ARRIVÉE

3.1. Principales caractéristiques de la population interrogée

3.1.1. Composition par âge

La composition par âge de l'échantillon s'éloigne peu de celle des élèves de France entière, en particulier dans l'Éducation nationale (Tableau II.11). Dans le sous-échantillon Éducation nationale tout d'abord, si les élèves de 3^{ème} semblent un peu plus âgés (7 % de plus ont 15 ans, mais autant ont atteint 16 ans), les élèves de seconde et de terminale le sont moins (4 % de plus ont « l'âge théorique », de 15 ans en seconde par rapport à la France entière. Les moins de 15 ans sont peu nombreux). Un écart du même ordre est constaté en terminales générale et technologique.

Dans l'enseignement professionnel, si les élèves de deuxième année de CAP-BEP suivent de près leurs homologues de France entière, les élèves de Terminales de Bac professionnel sont plus jeunes : 10 % de moins ont atteint ou dépassé les 20 ans. Ils ont toutefois en général un an de plus que leurs collègues de terminales générale et technologique, ce qui se vérifie aussi bien sur le plan national que dans l'échantillon.

Si l'on considère maintenant la composante hors Éducation nationale de l'échantillon (centres de formations apprentis, lycées agricoles et maisons familiales rurales), les écarts d'âges sont plus nets. La proportion d'élèves ayant deux ans de plus que « l'âge théorique » est plus élevée dans l'échantillon qu'en France, à tous les niveaux sauf en terminale technologique (orientation précoce en lycée agricole, comme on le verra). Il serait hâtif d'en déduire que tous ces jeunes ont en commun de n'être pas « à l'heure », comme le suggère un indicateur fréquemment utilisé : l'objet principal de notre enquête consiste justement à identifier les réorientations et les bifurcations dans les parcours scolaires, qui allongent la durée de scolarité sans toutefois impliquer un redoublement.

Tableau II.11

Répartition par âge selon le niveau de classe (en %)

		Échantillon EN	Échantillon hors EN	EN Basse-Normandie	EN France *
3 ^{ème}	14 ans et moins	58,2	15,7	60,3	61,7
	15 ans	36,5	68,6	34,2	32,2
	16 ans et plus	5,3	15,7	5,5	6,1
2 ^{nde}	15 ans et moins	75,1	63,8	71,5	71,4
	16 ans	20,9	29,1	23,5	23,7
	17 ans et plus	4,0	7,1	5,0	4,9
Terminales G et T	17 ans et moins	58,8	50,6	53,7	54,8
	18 ans	29,8	37,6	31,4	29,6
	19 ans et plus	11,4	11,8	14,9	15,6
CAP-BEP	16 ans et moins	26,0	17,0	21,2	21,3
	17 ans	44,0	46,6	48,8	48,1
	18 ans et plus	30,0	36,4	30,0	30,6
Terminales professionnelles	18 ans et moins	37,1	25,0	25,8	24,3
	19 ans	42,9	39,3	44,1	44,3
	20 ans et plus	20,0	35,7	30,1	31,5

Méthode : l'âge est le nombre d'années révolues au 1^{er} janvier inclus dans l'année scolaire considérée. L'âge théorique est celui d'un élève qui parcourt sa scolarité sans redoublement (dans l'échantillon nous n'avons pas vérifié l'âge d'entrée en CP, faisant ainsi l'hypothèse que tous y sont entrés à 6 ans). L'indicateur « élève à l'heure » désigne les élèves ayant cet âge théorique (RERS 2007).

* Public + Privé sous contrat, 3^{ème} d'insertion incluse dans les 3èmes (RERS 2007). L'appellation condensée « France EN » désignera cette source, sauf indication différente.

3.1.2. Part des filles

La part des filles est de 2,6 points inférieure dans l'échantillon Éducation nationale, en particulier du fait des spécialités professionnelles enquêtées (Tableau II.12). À l'échelle de trois régions, elles sont de plus en plus diversifiées que sur le plan national. Dans les CAP, BEP et Terminales Professionnelles elles sont deux fois moins nombreuses. Cet écart est en grande partie compensé dans l'échantillon hors Éducation nationale : 40,1 % de filles en CAP/ BEP et 61,9 % en Bac Pro. Les filles demeurent moins nombreuses dans les classes de 3^{ème} et de Terminale Générale et Technologique.

Tableau II.12

Proportion de filles selon le niveau de classe (en %)

	Échantillon EN	Échantillon hors EN	EN Basse-Normandie	France EN
3 ^{ème}	54,0	21,2	49,9	49,7
2 ^{nde}	60,3	50,0	56,5	54,5
Terminales G et T	60,8	36,4	56,6	55,4
CAP-BEP	18,9	40,1	47,0	46,3
Terminales professionnelles	21,5	61,9	43,5	44,8
Ensemble	48,9	44,4	52,2	51,5

Note : Par la suite, et afin d'en rendre la lecture plus aisée, les tableaux de ce sous-chapitre présenteront la même décomposition selon le statut Éducation nationale ou non de l'établissement et les niveaux de classe regroupés comme ci-dessus.

3.1.3. Origine socioprofessionnelle

L'origine socioprofessionnelle des élèves connaît des variations qui portent en partie la marque de l'histoire des régions.

Tableau II.13

**Origine socioprofessionnelle des élèves selon le statut de l'établissement
Éducation nationale (EN) ou non (hors EN), et selon la profession du père (en %)**

	Agriculteur	Artisans, commerçants	Professions libérales, cadres	Professions intermédiaires	Employés	Ouvriers	Inactifs, chômeurs s.a.p.	Absents, disparus	Ensemble
Établissements EN	4,6	8,5	15,5	14,9	12,3	29,9	6,0	8,3	100
Établissements hors EN	14,9	10,8	4,8	7,3	9,9	33,5	8,7	10,2	100
Ensemble Échantillon	7,9	9,3	12,1	12,4	11,5	31,0	6,9	8,9	100
Basse-Normandie	3,9	9,7	15,5	16,1	15,4	28,5	8,0	nr	100
France (Ensemble second degré public+privé sous contrat)	2,1	8,8	19,7	15,8	16,4	23,0	10,7	nr	100

Dans l'échantillon, la première origine est ouvrière comme sur le plan national, de manière plus accentuée toutefois, de 5,5 points vis-à-vis des établissements publics et privés sous contrat de l'ensemble des élèves du second degré pour la France entière. Ensuite, viennent les professions intermédiaires, les professions libérales et cadres supérieurs, ainsi que les employés, qui, dans des proportions proches de 12 % sont à l'opposé sous-estimées de l'ordre de 3 à 4,5 points. Ces catégories sont numériquement proches les unes des autres. Une partie de l'écart constaté avec la France entière provient du poids des ouvriers déjà évoqué. Les artisans et commerçants sont représentés dans la même proportion, mais les agriculteurs occupent une part plus importante dans la profession du père : cela s'explique particulièrement par le fait d'avoir enquêté dans les lycées agricoles et les maisons familiales rurales. Enfin, les inactifs et chômeurs sont sous-représentés d'un peu plus de 4 points, mais les non-réponses pour cause de père absent ou disparu ont été distinguées des non-réponses sans autre précision : elles sont en nombre important puisqu'elles approchent 9 %.

Dans l'ensemble, la représentativité de l'échantillon est satisfaisante. Les données présentées ci-après fournissent un tour d'horizon des multiples aspects abordés dans le questionnaire. Afin d'en faciliter la lecture, une décomposition unique sera proposée dans cette partie, en grands niveaux de classe, selon qu'elles sont situées dans l'Éducation nationale ou en dehors.

Dans l'Éducation nationale (EN), le poids des pères ouvriers est particulièrement visible dans l'enseignement professionnel, sans grande surprise. Symétriquement celui des professions libérales et cadres supérieurs l'est dans l'enseignement général en 2^{nde} (20,1 %) et en terminale générale regroupée avec la terminale technologique (jusqu'à 21,8 %).

Hors de l'EN, les enfants d'ouvriers sont les plus nombreux en CAP/ BEP, mais aussi en 3^{ème}. Les enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures sont les plus nombreux en terminale technologique mais deux fois moins que dans l'EN. On observe aussi, qu'en Bac Pro, les employés sont plus nombreux et que les cadres supérieurs représentent 6 % dans les deux secteurs. De manière plus générale, les indépendants, les ouvriers, les inactifs et chômeurs ainsi que les enfants dont le père est absent ou a disparu sont plus représentés hors EN

Du côté des mères, l'effet de structure de la population active nationale explique que les employées et les inactives et chômeuses soient plus nombreuses que chez les pères, en contrepartie de moins d'ouvrières. Les mères de professions intermédiaires sont représentées dans des proportions proches (10,7 %) de chez les pères (12,4 %).

Tableau II.14

Profession du père des élèves selon le niveau de classe (en %)

	Agriculteurs	Artisans, commerçants	Professions libérales, cadres	Professions intermédiaires	Employés	Ouvriers	Inactifs, chômeurs	Absents, disparus	Ensemble des individus
3 ^{ème} EN	6,1	8,7	14,8	10,9	15,8	29,9	4,8	9,0	100
2 ^{nde} EN	4,9	7,5	20,1	21,0	11,4	25,9	4,9	4,2	100
Term G/T EN	3,3	7,0	21,8	16,9	12,3	25,3	4,9	8,4	100
CAP/ BEP EN	4,6	11,6	2,5	7,7	10,2	38,9	11,2	13,3	100
BP, Term P EN	5,8	10,5	6,4	12,2	11,6	39,5	5,8	8,1	100
<i>Ensemble Échantillon EN</i>	<i>4,6</i>	<i>8,5</i>	<i>15,5</i>	<i>14,9</i>	<i>12,3</i>	<i>29,9</i>	<i>6,0</i>	<i>8,3</i>	<i>100</i>
3 ^{ème} hors EN	13,5	5,8	1,9	3,8	5,8	50,0	9,6	9,6	100
2 ^{nde} hors EN	27,3	10,2	7,8	14,8	10,9	20,3	5,5	3,1	100
Term T hors EN	25,0	11,4	11,4	12,5	11,4	13,6	10,2	4,5	100
CAP/ BEP hors EN	10,6	10,4	2,2	4,5	8,4	40,6	8,4	14,9	100
BP, Term P hors EN	10,7	13,7	6,0	6,5	13,1	31,5	10,7	7,7	100
<i>Ensemble Échantillon hors EN</i>	<i>14,9</i>	<i>10,8</i>	<i>4,8</i>	<i>7,3</i>	<i>9,9</i>	<i>33,5</i>	<i>8,7</i>	<i>10,2</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>7,9</i>	<i>9,3</i>	<i>12,1</i>	<i>12,4</i>	<i>11,5</i>	<i>31,0</i>	<i>6,9</i>	<i>8,9</i>	<i>100</i>

Tableau II.15

Profession de la mère des élèves selon le niveau de classe (en %)

	Agriculteurs	Artisans, commerçants	Professions libérales, cadres	Professions intermédiaires	Employés	Ouvriers	Inactifs, chômeurs	Absents, disparus	Ensemble des individus
3 ^{ème} EN	3,9	5,8	6,4	13,5	37,9	6,8	19,0	6,8	100
2 ^{nde} EN	3,0	4,2	12,9	16,4	40,7	9,3	11,2	2,3	100
Term G/T EN	1,2	1,9	15,3	13,2	46,9	7,4	12,1	1,9	100
CAP/ BEP EN	4,6	1,1	0,7	7,0	42,5	14,0	22,5	7,7	100
<i>BP, Term P EN</i>	<i>4,1</i>	<i>4,7</i>	<i>1,7</i>	<i>9,3</i>	<i>41,3</i>	<i>16,3</i>	<i>19,8</i>	<i>2,9</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble EN</i>	<i>2,9</i>	<i>3,3</i>	<i>9,5</i>	<i>12,6</i>	<i>42,5</i>	<i>9,7</i>	<i>15,5</i>	<i>3,9</i>	<i>100</i>
3 ^{ème} hors EN	11,5	0,0	1,9	1,9	44,2	13,5	23,1	3,8	100
2 ^{nde} hors EN	16,4	3,9	10,2	12,5	41,4	5,5	7,8	2,3	100
Term T hors EN	12,5	5,7	6,8	12,5	42,0	9,1	8,0	3,4	100
CAP/ BEP hors EN	6,2	4,2	1,2	5,2	39,1	18,1	18,8	7,2	100
BP, Term P hors EN	4,8	2,4	2,4	4,8	45,2	16,7	22,0	1,8	100
<i>Ensemble hors EN</i>	<i>8,5</i>	<i>3,7</i>	<i>3,5</i>	<i>6,8</i>	<i>41,3</i>	<i>14,6</i>	<i>16,9</i>	<i>4,8</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>4,7</i>	<i>3,4</i>	<i>7,5</i>	<i>10,7</i>	<i>42,1</i>	<i>11,3</i>	<i>16,0</i>	<i>4,2</i>	<i>100</i>

3.1.4. Situation familiale

La diversité des situations familiales se confirme lorsque l'on entre dans le détail de la composition des ménages auxquels les jeunes se déclarent rattachés.

Tableau II.16

Composition du ménage de rattachement selon le niveau de classe (en %)

	Père & mère	Un parent et un beau-parent	Un parent seul	En couple	Seul ou en internat	Autres et NR	Ensemble des individus
3 ^{ème} EN	57,9	12,5	22,8	0,3	1,9	4,5	100
2 ^{nde} EN	72,4	8,2	13,8	0,2	3,0	2,3	100
Term G/T EN	69,2	6,5	17,4	1,1	2,8	3,0	100
CAP/ BEP EN	64,2	8,4	19,3	1,8	3,9	2,5	100
BP, Term P EN	70,3	4,7	12,2	4,1	3,5	5,2	100
<i>Ensemble Échantillon EN</i>	<i>67,3</i>	<i>8,1</i>	<i>17,3</i>	<i>1,1</i>	<i>2,9</i>	<i>3,2</i>	<i>100</i>
3 ^{ème} hors EN	63,5	13,5	17,3	3,8	1,9	0,0	100
2 ^{nde} hors EN	73,4	4,7	3,1	0,0	15,6	3,1	100
Term T hors EN	68,2	4,5	8,0	1,1	12,5	5,7	100
CAP/ BEP hors EN	56,4	10,9	11,9	5,7	6,4	8,7	100
BP, Term P hors EN	39,9	3,6	12,5	26,8	13,7	3,6	100
<i>Ensemble Échantillon hors EN</i>	<i>57,4</i>	<i>8,0</i>	<i>10,6</i>	<i>8,5</i>	<i>9,6</i>	<i>6,0</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>64,1</i>	<i>8,1</i>	<i>15,1</i>	<i>3,5</i>	<i>5,1</i>	<i>4,1</i>	<i>100</i>

Si 72,2 % des élèves vivent avec leurs deux parents ou dans une famille recomposée avec un parent et un beau parent, 15,1 % vivent avec leur père seul ou leur mère seule. Enfin, pour les plus âgés en particulier, qui sont sortis de l'Éducation nationale, 12,7 % vivent seul, en internat, en couple ou autres.

Tableau II.17

Nombre de frères et sœurs selon le niveau de classe (en %)

	0	1	2	3	4	5 ou plus	NR	Ensemble des individus
3 ^{ème} EN	5,8	30,5	31,5	12,5	8,0	4,5	7,1	100
2 ^{nde} EN	7,5	32,2	31,1	12,9	6,5	3,3	6,5	100
Term G/T EN	5,8	36,2	31,1	9,5	5,3	4,2	7,9	100
CAP/ BEP EN	6,7	24,6	29,1	15,1	5,6	6,0	13,0	100
BP, TermP EN	8,1	26,2	33,1	13,4	3,5	6,4	9,3	100
<i>Ensemble Échantillon EN</i>	<i>6,6</i>	<i>31,4</i>	<i>31,0</i>	<i>12,1</i>	<i>5,9</i>	<i>4,5</i>	<i>8,4</i>	<i>100</i>
3 ^{ème} hors EN	0,0	23,1	34,6	23,1	5,8	5,8	7,7	100
2 ^{nde} hors EN	2,3	32,8	34,4	10,2	3,1	5,5	11,7	100
Term T hors EN	6,8	36,4	28,4	11,4	4,5	1,1	11,4	100
CAP/ BEP hors EN	4,5	20,3	30,2	12,4	7,4	7,9	17,3	100
BP, Term P hors EN	6,5	30,4	35,1	11,9	3,6	3,6	8,9	100
<i>Ensemble Échantillon hors EN</i>	<i>4,5</i>	<i>26,1</i>	<i>31,9</i>	<i>12,5</i>	<i>5,6</i>	<i>5,8</i>	<i>13,6</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>5,9</i>	<i>29,7</i>	<i>31,3</i>	<i>12,2</i>	<i>5,8</i>	<i>5,0</i>	<i>10,1</i>	<i>100</i>

Par ailleurs, l'existence d'une fratrie est fréquente (84,0 % mentionnent au moins un frère ou une sœur) et peut être de taille importante puisque, loin du modèle à deux enfants, 31,3 % des jeunes disent avoir deux frères ou sœurs, et 24 % trois ou plus.

L'existence de deux frères ou sœurs étant relativement uniforme, si l'on regroupe les familles, selon la taille de la fratrie, on note que les enfants uniques ou avec un frère/sœur sont les plus fréquents en classe de terminale (42 % EN et 43,2 % hors EN), alors que les familles nombreuses avec trois frères/sœurs et au-delà en plus de l'élève interrogé sont concentrées en classe de CAP/ BEP (26,7 % EN, 27,7 % hors EN).

L'hypothèse d'un modèle familial d'études à suivre conduit à identifier les formations actuelles ou passées de ces frères et sœurs. Parmi les 84 % d'élèves mentionnant au moins un frère ou une sœur, 68,4 % déclarent avoir un frère ou une sœur plus âgé et se souvenir des études qu'ils suivent ou ont suivies.

Tableau II.18

Nombre de frères et sœurs regroupés selon le niveau de classe (en %)

	1 et moins	2	3 et plus	Ensemble
3 ^{ème} EN	36,3	31,5	25,1	100
2 ^{ème} EN	39,7	31,1	22,7	100
Term G/T EN	42,0	31,1	19,0	100
CAP/ BEP EN	31,2	29,1	26,7	100
BP, Term P EN	34,3	33,1	23,3	100
<i>Ensemble Échantillon EN</i>	<i>38,0</i>	<i>31,0</i>	<i>22,6</i>	<i>100</i>
3 ^{ème} hors EN	23,1	34,6	34,6	100
2 ^{ème} hors EN	35,2	34,4	18,8	100
Term T hors EN	43,2	28,4	17,0	100
CAP/ BEP hors EN	24,8	30,2	27,7	100
BP, Term P hors EN	36,9	35,1	19,0	100
<i>Ensemble Échantillon hors EN</i>	<i>30,6</i>	<i>31,9</i>	<i>23,9</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>35,6</i>	<i>31,3</i>	<i>23,0</i>	<i>100</i>

Tableau II.19

Études suivies ou passées des frères et sœurs plus âgés que l'élève interrogé selon le niveau de classe (en %)

Études suivies ou passées	CAP/ BEP	2 ^{ème}	T G	T T	T P	Étude sup	Ensemble
3 ^{ème} EN	27,3	13,2	15,6	3,9	14,6	25,4	100
2 ^{ème} EN	15,8	3,0	16,1	8,2	8,6	48,4	100
Term G/T EN	16,0	1,5	7,4	4,1	10,2	60,9	100
CAP/ BEP EN	30,4	1,2	8,9	2,4	15,5	41,7	100
BP, Term P EN	18,5	2,5	5,9	3,4	22,7	47,1	100
<i>Ensemble Échantillon EN</i>	<i>20,2</i>	<i>3,9</i>	<i>11,1</i>	<i>4,8</i>	<i>12,5</i>	<i>47,5</i>	<i>100</i>
3 ^{ème} hors EN	41,9	3,2	19,4	0,0	12,9	22,6	100
2 ^{ème} hors EN	16,0	2,1	16,0	6,4	9,6	50,0	100
Term T hors EN	11,6	0,0	7,2	1,4	10,1	69,6	100
CAP/ BEP hors EN	39,3	2,1	8,9	2,5	15,7	31,4	100
BP, Term P hors EN	36,4	0,0	8,5	1,7	19,5	33,9	100
<i>Ensemble Échantillon hors EN</i>	<i>31,9</i>	<i>1,5</i>	<i>10,3</i>	<i>2,7</i>	<i>14,7</i>	<i>38,9</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>24,1</i>	<i>3,1</i>	<i>10,8</i>	<i>4,1</i>	<i>13,2</i>	<i>44,6</i>	<i>100</i>

Note : lorsqu'un niveau identique d'études a été mentionné deux fois ou plus, en raison de plusieurs frères et sœurs dans le même niveau, il n'est retenu qu'une fois par individu enquêté dans le tableau.

On remarque, au niveau des deux sous-échantillons EN et hors EN, que les études supérieures d'un frère ou d'une sœur sont les plus fréquemment mentionnées aussi bien lorsqu'on se trouve dans l'Éducation nationale qu'en dehors. Ensuite, le CAP/ BEP est le plus souvent mentionné. Toutefois, hors EN, c'est-à-dire lorsqu'on est en CFA, en LA ou en MFR, le fait d'avoir un frère ou une sœur en CAP-BEP arrive à hauteur de 31,9 %, alors que lorsqu'on est dans l'Éducation nationale, la fréquence de ce type d'études est bien moindre : 20,2 %.

Dans le détail, il n'en demeure pas moins que, dans les deux secteurs, la probabilité d'avoir un frère ou une sœur en CAP-BEP est la plus élevée lorsqu'on est soit même dans cette formation (30,4 % dans l'EN, 39,3 % hors EN). C'est vrai aussi en 3^{ème} EN à un moindre degré (27,3 % des frères en CAP/ BEP, 25,4 % en études supérieures). Si un CAP-BEP est le plus souvent cité dans la fratrie, après les études supérieures, on relève un cas particulier : les élèves en Bac Pro de l'Éducation nationale mentionnent après les études supérieures, un frère/sœur lui/elle-même en Bac Pro (22,7 %).

Lorsqu'on est en seconde, enfin, on mentionne à égalité le CAP-BEP et une terminale générale.

3.1.5. Origine géographique

La mobilité géographique des parents paraît faible dans la mesure où 75,2 % des élèves mentionnent que leur père est né dans la même région que celle de l'enquête. Toutefois, 13,1 % proviennent d'une autre région et 6,3 % sont nés à l'étranger. On remarque que la mobilité des pères est la plus faible pour les élèves inscrits en 3^{ème} hors EN, c'est-à-dire le plus souvent en MFR (86 % nés dans le département de l'établissement enquêté) et pour les élèves préparant un CAP-BEP (71,9 % EN et 80,4 % hors EN). À l'opposé, la mobilité est la plus forte pour les pères d'élèves inscrits en seconde de l'EN, mais aussi de manière plus inattendue pour les Bac Pro hors EN : on peut y voir un champ de recrutement plus large.

Tableau II.20

Lieu de naissance du père (en %)

	Département de l'établissement	Région hors département	France hors région	UE hors France	Afrique du Nord	Afrique autre	Reste du Monde	Père absent ou disparu	Ensemble
3 ^{ème} EN	65,6	3,5	12,5	0,6	2,6	1,0	1,0	13,2	100
2 ^{nde} EN	59,1	5,1	17,1	2,1	4,0	1,2	1,6	9,8	100
Term G/T EN	63,4	5,1	12,3	2,5	4,4	2,6	1,6	8,1	100
CAP/ BEP EN	71,9	10,5	10,5	1,4	1,8	1,1	0,4	2,5	100
BP, Term P EN	69,2	10,5	5,8	0,0	7,6	1,7	1,7	3,5	100
<i>Ensemble Échantillon EN</i>	<i>64,7</i>	<i>6,2</i>	<i>12,6</i>	<i>1,6</i>	<i>3,9</i>	<i>1,6</i>	<i>1,3</i>	<i>8,0</i>	<i>100</i>
3 ^{ème} hors EN	86,5	3,8	9,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100
2 ^{nde} hors EN	63,3	14,1	19,5	0,8	0,8	0,0	1,6	0,0	100
Term T hors EN	64,8	14,8	19,3	0,0	1,1	0,0	0,0	0,0	100
CAP/ BEP hors EN	80,4	8,7	9,4	0,0	0,2	0,2	0,5	0,5	100
BP, Term P hors EN	61,3	16,1	20,2	0,0	0,6	0,0	1,2	0,6	100
<i>Ensemble Échantillon hors EN</i>	<i>72,7</i>	<i>11,3</i>	<i>14,2</i>	<i>0,1</i>	<i>0,5</i>	<i>0,1</i>	<i>0,7</i>	<i>0,4</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>67,3</i>	<i>7,9</i>	<i>13,1</i>	<i>1,2</i>	<i>2,8</i>	<i>1,2</i>	<i>1,1</i>	<i>5,6</i>	<i>100</i>

Tableau II.21

Lieu de naissance de la mère (en %)

	Département de l'établissement	Région hors département	France hors région	UE hors France	Afrique du Nord	Afrique autre	Reste du Monde	Mère absente ou disparue	Ensemble
3 ^{ème} EN	33,1	29,9	8,0	3,5	3,5	1,0	1,6	19,3	100
2 ^{nde} EN	32,7	30,1	16,4	2,3	4,2	0,9	2,1	11,2	100
Term G/T EN	37,1	27,4	9,7	4,7	5,4	2,6	1,9	11,1	100
CAP/ BEP EN	50,2	24,2	12,3	4,2	3,9	1,1	1,4	2,8	100
BP, Term P EN	46,5	21,5	15,1	0,6	6,4	3,5	2,3	4,1	100
<i>Ensemble EN</i>	<i>38,4</i>	<i>27,4</i>	<i>12,0</i>	<i>3,5</i>	<i>4,6</i>	<i>1,8</i>	<i>1,9</i>	<i>10,5</i>	<i>100</i>
3 ^{ème} hors EN	61,5	19,2	13,5	0,0	1,9	0,0	0,0	3,8	100
2 ^{nde} hors EN	46,9	31,3	17,2	0,8	0,8	0,8	0,8	1,6	100
Term T hors EN	44,3	31,8	22,7	1,1	0,0	0,0	0,0	0,0	100
CAP/ BEP hors EN	55,9	22,0	15,1	0,2	1,0	0,7	0,7	4,2	100
BP, Term P hors EN	39,9	27,4	25,0	1,2	1,8	0,0	1,2	3,6	100
<i>Ensemble hors EN</i>	<i>50,5</i>	<i>25,4</i>	<i>18,1</i>	<i>0,6</i>	<i>1,1</i>	<i>0,5</i>	<i>0,7</i>	<i>3,2</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>42,3</i>	<i>26,8</i>	<i>13,9</i>	<i>2,5</i>	<i>3,5</i>	<i>1,3</i>	<i>1,5</i>	<i>8,2</i>	<i>100</i>

La mobilité géographique des mères est plus élevée que celle des pères puisque 69,1 % des élèves mentionnent que leur mère est née dans la même région que celle de l'enquête. Si la proportion de mères provenant d'une autre région française est du même ordre (13,9 %), elles sont un peu plus souvent nées à l'étranger (8,8 %). On remarque que la mobilité des mères est la plus faible pour les élèves inscrits en 3^{ème} hors EN et en CAP/ BEP comme pour les pères.

3.1.6.. Diplôme des parents

Tableau II.22

Diplôme du père (en %)

	NR	III et +	IV	V	VI	Ensemble des individus
3 ^{ème} EN	57,9	14,5	10,6	12,5	4,5	100
2 ^{nde} EN	42,1	18,5	15,2	16,4	7,9	100
Term G/T EN	39,4	21,3	13,0	17,4	9,0	100
CAP/ BEP EN	56,8	3,9	7,0	25,3	7,0	100
BP, Term P EN	44,2	6,4	11,6	26,7	11,0	100
<i>Ensemble Échantillon EN</i>	<i>46,6</i>	<i>15,1</i>	<i>12,0</i>	<i>18,5</i>	<i>7,8</i>	<i>100</i>
3 ^{ème} hors EN	67,3	3,8	3,8	17,3	7,7	100
2 ^{nde} hors EN	36,7	5,5	21,9	25,0	10,9	100
Term T hors EN	28,4	15,9	18,2	28,4	9,1	100
CAP/ BEP hors EN	52,7	2,0	7,7	29,7	7,9	100
BP, Term P hors EN	39,9	4,2	6,5	36,3	13,1	100
<i>Ensemble Échantillon hors EN</i>	<i>46,1</i>	<i>4,5</i>	<i>10,5</i>	<i>29,4</i>	<i>9,5</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>46,4</i>	<i>11,7</i>	<i>11,5</i>	<i>22,0</i>	<i>8,4</i>	<i>100</i>

Rappel : Niveau VI : Sortie sans diplôme, 1^{ère} année CAP/ BEP

Niveau V : Préparation d'un diplôme de second cycle court professionnel

Niveau IV : Préparation d'un diplôme type brevet professionnel ou bac

Niveau III : Préparation d'un diplôme bac + 2 type BTS ou DUT

Le taux de non-réponse est élevé (46,4 %), limitant les possibilités d'interprétation, bien que l'on sache que les plus basses qualifications sont généralement les moins identifiées, ou les moins valorisées. On remarque que les pères sans diplômes sont mentionnés le plus souvent par les élèves de Bac Pro et de seconde technologique. De plus, s'il apparaît que le niveau V atteint par le père est le plus mentionné, il l'est aussi particulièrement par les élèves de Bac Pro hors EN (36,3 %), et de manière générale pour toute formation suivie hors EN (29,4 % contre 18,5 % pour les formations suivies dans l'EN). Le niveau III « et au-delà » est le plus mentionné par les inscrits en terminales générale et technologique de l'EN, mais aussi en terminale technologique hors EN, c'est-à-dire, dans le cas présent, en lycée agricole.

Le taux de non-réponse est aussi élevé concernant le diplôme de la mère, ce qui apporte les mêmes réserves. Les écarts les plus notables par rapport au diplôme du père sont que le niveau V est moins mentionné (17,4 % contre 22 %) alors que le niveau IV est plus mentionné (15,9 % contre 11,5 %). Il est remarquable que pour l'ensemble des formations EN, le niveau IV est aussi fréquemment mentionné que le niveau V (16,3 %), alors que chez les pères, le niveau V dépasse le niveau IV de 6,5 points (18,5 % au niveau V contre 12 % au niveau IV). On peut en déduire une proportion de niveau bac plus fréquente que le CAP/ BEP chez les femmes. Dans le détail, le niveau IV vient même en premier pour les enfants inscrits en Terminales technologiques hors EN, mais aussi en 2^{nde} que ce soit dans l'EN ou en dehors.

Tableau II.23

Diplôme de la mère (en %)

	NR	III et +	IV	V	VI	Ensemble des individus
3 ^{ème} EN	59,2	11,9	12,9	8,0	8,0	100
2 ^{nde} EN	37,4	16,8	19,9	17,3	8,6	100
Term G/T EN	33,6	20,6	19,3	15,3	11,2	100
CAP/ BEP EN	57,5	4,6	10,9	20,4	6,7	100
BP, Term P EN	42,4	6,4	12,8	25,0	13,4	100
<i>Ensemble Échantillon EN</i>	<i>43,7</i>	<i>14,2</i>	<i>16,3</i>	<i>16,3</i>	<i>9,5</i>	<i>100</i>
3 ^{ème} hors EN	73,1	3,8	1,9	9,6	11,5	100
2 ^{nde} hors EN	41,4	14,8	25,0	14,1	4,7	100
Term T hors EN	33,0	15,9	27,3	14,8	9,1	100
CAP/ BEP hors EN	50,7	3,0	11,1	22,3	12,9	100
BP, Term P hors EN	39,9	4,2	13,7	23,2	19,0	100
<i>Ensemble Échantillon hors EN</i>	<i>46,7</i>	<i>6,4</i>	<i>14,9</i>	<i>19,6</i>	<i>12,4</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>44,7</i>	<i>11,7</i>	<i>15,9</i>	<i>17,4</i>	<i>10,4</i>	<i>100</i>

3.1.7. Situation scolaire des jeunes interrogés

La situation scolaire est ici décrite par le choix des options et des langues, ainsi que par les motifs le plus souvent invoqués dans quelques-uns de ces choix.

Tableau II.24

Les choix d'options en 3^{ème} (en %)

	Latin	Grec	DP3	DP6	Autre	NR	Ensemble
Échantillon	17,6	4,1	11,6	15,4	12,7	38,6	100
France	15,2	2,6	5	3,4			

Les choix d'options et de langues mortes en 3^{ème} sont plus concentrés qu'en France entière : deux fois plus d'hellénistes, mais aussi deux à quatre fois plus d'option « Découverte de l'entreprise ».

Tableau II.25

Les choix d'options en seconde (en %)

	Sciences Eco. et Sociales	Informatique de gestion	Mesures Physiques et Informatique	Sciences de l'ingénieur	Autre	NR	Ensemble
Échantillon	32,0	6,5	9,7	3,1	45,0	3,8	100
France	43,1	6,8	14,8	13,1	22,2		100

Les choix d'options en seconde sont plus dispersés dans l'échantillon qu'en France. L'option Sciences de l'ingénieur paraît particulièrement peu développée.

Tableau II.26

La première langue (en %)

	Anglais	Allemand	Autre	Ensemble LV1
3 ^{ème} EN	93,5	6,5	0,0	100
2 ^{nde} EN	90,9	8,7	0,5	100
Term G/T EN	93,1	3,9	3,0	100
CAP/ BEP EN	94,9	0,0	5,1	100
BP, Term P EN	100	0,0	0,0	100
<i>Ensemble Échantillon EN</i>	<i>93,6</i>	<i>4,6</i>	<i>1,9</i>	<i>100</i>
3 ^{ème} hors EN	100	0,0	0,0	100
2 ^{nde} hors EN	100	0,0	0,0	100
Term T hors EN	97,6	2,4	0,0	100
CAP/ BEP hors EN	96,1	0,0	3,9	100
BP, Term P hors EN	100	0,0	0,0	100
<i>Ensemble Échantillon hors EN</i>	<i>98,2</i>	<i>0,3</i>	<i>1,5</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>94,8</i>	<i>3,5</i>	<i>1,8</i>	<i>100</i>

La 1^{re} langue vivante est l'anglais (93,6 % dans l'EN) comme sur le plan national (92,5 % cf. RERS 2007). Toutefois l'allemand qui est choisi par 7,5 % des élèves sur le plan national (toutes filières privé-public) n'est choisi dans l'échantillon que par 4,6 % des élèves dans l'EN. Les non-réponses (2 % dans l'EN, 36 % hors EN) affaiblissent un peu les résultats : elles peuvent exprimer l'absence de langue, en particulier dans l'enseignement professionnel hors EN outre un « oubli » de réponse.

Tableau II.27

La seconde langue (en %)

	Anglais	Allemand	Espagnol	Autre	Ensemble LV2
3 ^{ème} EN	7,6	21,9	59,8	10,8	100
2 ^{nde} EN	8,9	23,4	59,3	8,4	100
Term G/T EN	7,9	14,3	68,6	9,3	100
CAP/ BEP EN	0,0	15,4	61,5	23,1	100
BP, Term P EN	8,3	8,3	41,7	41,7	100
<i>Ensemble Échantillon EN</i>	<i>8,1</i>	<i>19,1</i>	<i>63,1</i>	<i>9,7</i>	<i>100</i>
3 ^{ème} hors EN	0,0	0,0	0,0	100,0	100
2 ^{nde} hors EN	0,0	34,8	59,8	5,4	100
Term T hors EN	6,1	30,3	63,6	0,0	100
CAP/ BEP hors EN	0,0	0,0	33,3	66,7	100
BP, Term P hors EN	0,0	100,0	0,0	0,0	100
<i>Ensemble Échantillon hors EN</i>	<i>1,2</i>	<i>30,9</i>	<i>57,4</i>	<i>10,5</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>6,6</i>	<i>20,6</i>	<i>62,8</i>	<i>9,9</i>	<i>100</i>

Parmi ceux qui déclarent une seconde langue vivante, soit la moitié de l'échantillon, l'espagnol vient en tête (62,8 %), comme sur le plan national (70,2 % public + privé sous contrat, cf. RERS 2007), mais l'allemand lui est plus souvent préféré (20,6 %) alors que sur le plan national, il ne dépasse pas 14 %.

Spécialités de formation dans l'enseignement professionnel

Tableau II.28

Spécialités regroupées dans l'enseignement professionnel (échantillon) (en %)

	Échantillon EN		Échantillon hors EN		Ensemble Échantillon	
	CAP/ BEP	BP, Term Pro	CAP/ BEP	BP, Term Pro	CAP/ BEP	BP, Term Pro
Spécialités Production	89	90	60	57	72	73
Spécialités Services	11	10	40	43	28	27
Total	100	100	100	100	100	100

Les spécialités de formation dans l'EN sont très majoritairement orientées sur les activités de production, alors que les activités de services sont plus importantes hors EN.

Tableau II.29

Spécialités regroupées dans l'enseignement professionnel (France) (en %)

	France Public + Privé sous contrat		France apprentis		Ensemble France	
	CAP/ BEP	BP, Term Pro	CAP/ BEP	BP, Term Pro	CAP/ BEP	BP, Term Pro
Spécialités Production	43	41	72	54	52	45
Spécialités Services	57	59	29	46	48	55
Total	100	100	100	100	100	100

Comparativement aux données nationales, la situation est inverse : les spécialités de services sont majoritaires dans l'EN et privé sous-contrat, et moins importante dans les CFA. Pour les Bac Pro, en revanche la répartition est du même ordre entre spécialités de production et spécialités de services.

Dans le détail des spécialités, l'électricité-électronique suivie de la mécanique auto et le bâtiment viennent en tête pour les CAP/ BEP de l'EN, alors que la mécanique-électricité et l'électricité-électronique sont les plus représentés en Bac Pro. Hors EN, les carrières sanitaires et sociales sont les plus choisies en CAP/ BEP et l'agro-alimentaires en Bac Pro, suivies du commerce, de la coiffure-services aux personnes.

Si l'on compare avec les spécialités dominantes en France dans le second degré, on constate qu'elles sont beaucoup plus diversifiées, ce qui s'explique aisément par la diversité du territoire. Toutefois, en CAP/ BEP le commerce vient en tête avant l'électricité-électronique, qui est la plus représentée dans l'échantillon. En Bac Pro, même constat, outre l'importance prise par la comptabilité-gestion, qui est, il est vrai, bien représentée dans l'échantillon.

Tableau II.30

Spécialités détaillées dans l'enseignement professionnel (en %)

	CAP/ BEP EN	BP, Term P EN	CAP/ BEP hors EN	BP, Term P hors EN	France CAP/ BEP	France BP Term Pro
Technologies de commandes transform industriel. (automat,robotiq)	3,5					1
Spécialités plurivalentes de l'agronomie et de l'agriculture			6,9	2,4		
Productions végétales, cultures spécialisées, protection cultures			6,9	7,8		
Productions animales, élevage spécialisé, aquacult, soins animx, veto			6,7	25,3		
Aménagement paysager (parcs, jardins, espaces verts, terrains sport)			2,7			
Agro-alimentaire, alimentation, cuisine			10,9	9,6	2	1
Énergie, génie climatique (yc énergie; utilités; froid, clim, chauf		6,4		5,4		
Bâtiment : construction et couverture			5,5		1	
Bâtiment : finitions	15,4		4,0		2	1
Travail du bois et de l'ameublement	2,1	11,6	8,2	6,0	4	2
Habillement (y. c. mode, couture)	6,7	14,0			3	2
Spécialités pluritechnologi q mécaniq-électricité yc. maintenance	9,1	18,6			4	6
Moteurs et mécanique auto	18,6	14,5	3,0		5	4
Structures métalliques (y.c. soudure,carrosserie,bateau,avion)	7,0	6,4	3,0		3	2
Electricité, électronique (non c. automatismes, productique)	27,0	18,0	2,2		11	12
Ensemble Production	89,5	89,5	60,0	56,6	43	41
Commerce, vente	3,2		7,9	16,9	13	17
Comptabilité, gestion		10,5		0,6	10	14
Secrétariat, bureautique			1,2	2,4	10	13
Spécialités plurivalentes sanitaires et sociales			17,9		9	5
Accueil, hôtellerie, tourisme			6,5	7,2	6	4
Coiffure, esthétique et autres spécialités services aux personnes	7,4		6,5	16,3	4	1
Ensemble Services	10,5	10,5	40,0	43,4	57	59
Ensemble	100	100	100	100	100	100

3.2. Le diplôme par l'orientation : conditions d'accès

En premier lieu, les options sont souvent repérées comme résultats de choix de la part des élèves, mais sont diversement motivés. En second lieu, l'établissement d'enquête est plus souvent choisi « sous contrainte ». En troisième lieu, des appréciations ponctuelles sont portées sur les conditions dans lesquelles se déroulent les procédures d'orientation et leurs résultats. Enfin, elles s'accompagnent de représentations plus vastes et plus structurées que de simples perceptions spontanées, portant sur les acteurs et les institutions à l'œuvre.

3.2.1. Les motifs de choix de spécialités

Les raisons invoquées pour le choix de la spécialité en enseignement professionnel sont peu identifiées par une préférence disciplinaire.

Tableau II.31

Motifs de choix de la spécialité en CAP/ BEP et Bac Pro (en %)

	CAP/ BEP	Terminale Bac Pro	Ensemble des CAP/BEP et Bac Pro
Diplôme nécessaire pour le métier	31,0	34,2	32,0
Stages en entreprise	27,0	28,4	27,5
Moins de théorie et plus de pratique	14,8	6,5	12,1
Convient mieux par rapport aux résultats	10,8	8,6	10,1
Autre formation envisageable	5,1	4,9	5,0
Intérêt pour la spécialité	4,4	3,9	4,3
Diplôme très spécialisé	1,5	8,2	3,7
Conseillé par les parents	2,5	2,3	2,4
NR	2,8	3,2	2,9
Ensemble des réponses	100	100	100

La première raison invoquée est ici l'empire de la nécessité (32 %), alors que l'intérêt personnel est mentionné dans 4,3 % des cas. Mais certaines spécificités des formations professionnelles, comme la mise en stage et l'accent sur la dimension pratique sont mentionnées à hauteur de 39,6 %, ce qui incite à rechercher dans les chapitres suivants les motifs propres à l'orientation dans les filières professionnelles, avec des critères différents de ceux qui prévalent dans les filières générales.

Par comparaison, les raisons invoquées pour le choix de l'enseignement de spécialité en terminales générale et technologique privilégient nettement l'intérêt pour la matière.

Tableau II.32

Motifs de choix de l'enseignement de spécialité en terminales générale et technologique (en %)

	Il m'intéresse	Les autres ne m'intéressaient pas	Il renforce la spécialité du bac	Il convient mieux à mes résultats	NR	Total
Term G	45,9	12,8	12,0	27,1	2,2	100
Term T	50,8	15,9	10,5	19,6	3,3	100
Ensemble	48,1	14,1	11,3	23,8	2,7	100

Les raisons de choix se partagent pour moitié entre l'invocation d'un intérêt personnel d'une part et des considérations liées à l'institution, à son offre et l'évaluation fournie par les enseignants, d'autre part. En terminale technologique la mention de l'intérêt personnel est plus fréquente qu'en terminale générale, alors que la contrainte des résultats scolaires sur le choix est au contraire moins fréquente.

3.2.2. Attributs attachés à l'établissement et choix d'inscription

Les appréciations portant sur l'établissement privilégient la sociabilité et les contraintes géographiques plutôt que des critères d'ordre proprement scolaires : entretenir de bonnes relations entre élèves (31,3 % des avis formulés) et la proximité du domicile (19,4 %) passent avant le jugement selon lequel « les élèves en difficultés se sentent bien aidés » ou qu'il y règne « une bonne discipline ».

Si on considère que la question des bonnes relations est une préoccupation générale qui dépasse vraisemblablement le cadre de l'établissement, l'ordre d'apparition des attributs suivants revêt un intérêt particulier. En premier lieu, la proximité du domicile est peu évoquée hors EN en 3^{ème}, 2^{nde} et terminale technologique, dont les recrutements ne sont pas soumis à la carte scolaire. En revanche, ce dernier argument ne vaut pas pour les CAP/ BEP qui le mentionnent à hauteur de 16-17 % aussi bien dans l'EN qu'en dehors. En second lieu, la réputation de l'établissement est particulièrement mentionnée en Bac Pro, ainsi qu'en CAP/ BEP dans l'EN Ceci relativise les appréciations précédentes tendant à valoriser les contraintes matérielles dans le choix de la spécialité professionnelle. Les élèves de l'enseignement professionnel sont tout aussi réceptifs à certaines dimensions symboliques des formations et des conditions dans lesquelles elles

sont dispensées. En troisième lieu, on retiendra que l'aide apportée aux élèves en difficulté retient l'attention assez rarement, et nettement moins souvent dans l'EN (8,6 %) qu'en dehors (14 % dont 18,7 % en CAP/ BEP). Ceci peut sembler paradoxal dans la mesure où nous avons déjà constaté que les élèves hors EN étaient en moyenne les plus âgés et donc sans doute moins en attente d'une aide. On constate aussi que dans l'EN, cet attribut reconnu à l'établissement décroît rapidement de la 3^{ème} (11,3 %) à la terminale (4,7 %). Cette tendance peut être lue de deux manières : soit les élèves prennent rapidement une certaine autonomie, et sont moins attentifs à ce registre, soit ils demeurent attentifs à l'existence d'une aide mais ils en bénéficient de moins en moins au fil de leur parcours.

Tableau II.33

Attributs attachés à l'établissement (en %)

	Bonne discipline	Les élèves en difficultés se sentent bien aidés	Bonnes relations entre les élèves	Les élèves s'y sentent en sécurité	La sélection y est trop forte	Il a bonne réputation	Proche du domicile familiale	Ensemble des réponses
3 ^{ème} EN	11,9	11,3	29,4	3,2	1,0	12,1	31,0	100
2 ^{nde} EN	11,9	9,0	37,6	6,9	1,9	14,3	18,4	100
Term G/T EN	11,7	4,7	30,5	7,0	1,2	19,8	25,1	100
CAP/ BEP EN	8,1	11,4	29,9	2,2	7,4	22,7	18,3	100
BP, Term P EN	9,9	11,2	34,5	2,6	2,6	22,4	16,8	100
<i>Ensemble EN</i>	<i>11,1</i>	<i>8,6</i>	<i>32,5</i>	<i>5,2</i>	<i>2,4</i>	<i>17,6</i>	<i>22,7</i>	<i>100</i>
3 ^{ème} hors EN	23,6	16,7	25,0	0,0	0,0	27,8	6,9	100
2 ^{nde} hors EN	15,8	12,7	34,8	3,6	1,4	28,1	3,6	100
Term T hors EN	16,1	2,2	42,3	8,0	3,6	22,6	5,1	100
CAP/ BEP hors EN	17,8	18,7	25,7	4,0	2,3	14,1	17,5	100
BP, Term P hors EN	16,8	10,4	23,6	4,8	3,2	27,6	13,6	100
<i>Ensemble hors EN</i>	<i>17,4</i>	<i>14,0</i>	<i>28,7</i>	<i>4,3</i>	<i>2,3</i>	<i>21,0</i>	<i>12,3</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>13,1</i>	<i>10,3</i>	<i>31,3</i>	<i>4,9</i>	<i>2,4</i>	<i>18,6</i>	<i>19,4</i>	<i>100</i>

Le choix de l'établissement

Tableau II.34

Inscriptions et tentatives d'inscription dans un autre établissement (en %)

	Inscription hors secteur scolaire	Tentative d'inscription autre établissement...	...public	...privé	nsp	Ensemble des individus
3 ^{ème} EN	27,0	9,6	7,7	1,6	0,3	100
2 ^{nde} EN	22,2	15,9	12,9	2,8	0,2	100
Term G/T EN	33,0	15,6	14,1	1,4	0,2	100
CAP/ BEP EN	42,5	29,1	18,9	7,0	3,2	100
BP, Term P EN	43,0	39,5	30,2	7,0	2,3	100
<i>Ensemble EN</i>	<i>31,8</i>	<i>19,2</i>	<i>15,0</i>	<i>3,2</i>	<i>0,9</i>	<i>100</i>
3 ^{ème} hors EN	61,5	9,6	7,7	0,0	1,9	100
2 ^{nde} hors EN	69,5	17,2	12,5	3,9	0,8	100
Term T hors EN	65,9	18,2	14,8	0,0	3,4	100
CAP/ BEP hors EN	44,8	24,0	12,9	9,7	1,5	100
BP, Term P hors EN	45,2	13,1	7,1	4,2	1,8	100
<i>Ensemble hors EN</i>	<i>51,9</i>	<i>19,3</i>	<i>11,5</i>	<i>6,1</i>	<i>1,7</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>38,3</i>	<i>19,2</i>	<i>13,9</i>	<i>4,1</i>	<i>1,2</i>	<i>100</i>

Une part élevée des jeunes déclare ne pas être inscrits dans l'établissement à proximité de leur domicile, celui dans lequel ils auraient dû normalement s'inscrire, échappant ainsi vraisemblablement pour bon nombre aux règles d'affectation définies par « la carte scolaire » : 31,8 % dans l'EN et 51,9 % hors EN. Ce dernier taux est en partie imputable au caractère départemental ou régional des établissements, comme les

CFA ou les Lycées Agricoles qui sont en nombre limité. Dans l'EN, en revanche, cette explication est d'autant moins plausible que, si les spécialités professionnelles sont inégalement réparties sur le territoire, ce n'est pas le cas pour les élèves de 3^{ème} et de 2^{nde} qui font état d'une inscription dans un autre établissement dans lequel ils étaient censés s'inscrire à hauteur de 27 % en 3^{ème} et 22,2 % en 2^{nde}.

De plus, 19,2 % des jeunes ont tenté de s'inscrire dans un autre établissement que celui dans lequel ils ont été interrogés, dont 13,9 % dans un autre établissement public et seulement 4,1 % dans le privé. Ce taux atteint 39,5 % pour les élèves de Bac Pro EN et 29,1 % pour les élèves de CAP EN.

Tableau II.35

Motifs des demandes d'inscription dans un autre établissement (en %)

	Meilleur réparation du diplôme	Pour la spécialité que je voulais	Par commodité pour le transport	Pour être avec des amis	Autre	NR	Ensemble
3 ^{ème} EN	13,3	26,7	3,3	13,3	36,7	6,7	100
2 ^{nde} EN	16,2	48,5	7,4	7,4	17,6	2,9	100
Term G/T EN	9,0	43,8	20,2	9,0	16,9	1,1	100
CAP/ BEP EN	18,1	50,6	14,5	3,6	7,2	6,0	100
BP, Term P EN	22,1	48,5	7,4	7,4	10,3	4,3	100
<i>Ensemble EN</i>	<i>15,7</i>	<i>45,9</i>	<i>12,1</i>	<i>7,4</i>	<i>15,1</i>	<i>3,8</i>	<i>100</i>
3 ^{ème} hors EN	0,0	20,0	20,0	20,0	40,0	0,0	100
2 ^{nde} hors EN	4,5	31,8	27,3	4,5	22,7	9,2	100
Term T hors EN	0,0	12,5	50,0	6,3	25,0	6,2	100
CAP/ BEP hors EN	10,3	41,2	13,4	12,4	18,6	4,1	100
BP, Term P hors EN	9,1	31,8	18,2	4,5	31,8	4,6	100
<i>Ensemble hors EN</i>	<i>8,0</i>	<i>35,2</i>	<i>19,8</i>	<i>9,9</i>	<i>22,2</i>	<i>4,9</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>13,2</i>	<i>42,4</i>	<i>14,6</i>	<i>8,2</i>	<i>17,4</i>	<i>4,2</i>	<i>100</i>

Parmi ceux qui ont tenté de s'inscrire dans un autre établissement, les raisons invoquées sont le plus souvent liées au parcours scolaire : le choix de la spécialité, même dans les filières d'enseignement général. Les contraintes de transport viennent ensuite, particulièrement hors EN, alors que dans l'EN, une préparation au diplôme jugée meilleure est mentionnée en second rang, qu'il s'agisse de l'enseignement professionnel, technologique ou général.

3.2.3. Appréciations sur l'orientation et les conditions des choix

Tableau II.36

Appréciations sur l'orientation et l'aide au choix (en %)

	Satisfait de l'orientation	Soutien des enseignants dans les choix	Soutien des parents dans les choix	Mal informé	Pas d'aide des enseignants à choisir	Pas d'aide des parents à choisir	Conseil de classe injuste	Ensemble
3 ^{ème} EN	79,7	57,6	77,8	11,6	18,3	10,9	12,5	100
2 ^{nde} EN	83,4	69,2	86,4	20,1	21,5	13,3	8,4	100
Term G/T EN	84	67,5	87,7	37,1	32,9	13,2	8,8	100
CAP/ BEP EN	69,1	56,8	79,3	28,1	30,9	9,5	15,4	100
BP, Term P EN	70,9	57,6	82	43	37,2	9,3	14,5	100
<i>Ensemble EN</i>	<i>79,4</i>	<i>63,5</i>	<i>83,7</i>	<i>27,6</i>	<i>27,6</i>	<i>11,8</i>	<i>11</i>	<i>100</i>
3 ^{ème} hors EN	76,9	51,9	78,8	7,7	19,2	5,8	21,2	100
2 ^{nde} hors EN	88,3	76,6	93	20,3	19,5	7	5,5	100
Term T hors EN	77,3	67	88,6	33,0	27,3	6,8	17	100
CAP/ BEP hors EN	79,7	50,2	83,9	21,5	34,2	9,9	17,6	100
BP, Term P hors EN	88,7	53,6	85,1	16,1	28	6,5	11,9	100
<i>Ensemble hors EN</i>	<i>82,4</i>	<i>56,8</i>	<i>85,7</i>	<i>20,6</i>	<i>29</i>	<i>8,2</i>	<i>14,8</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>80,4</i>	<i>61,3</i>	<i>84,4</i>	<i>25,3</i>	<i>28,1</i>	<i>10,7</i>	<i>12,2</i>	<i>100</i>

Si une part écrasante s'estime finalement satisfaite de son orientation et des soutiens apportés (80,4 %), tant par les parents que par les enseignants, 25,3 % des jeunes interrogés s'estiment mal informés, soit un sur quatre. Un peu plus déplore ne pas avoir reçu suffisamment d'aide des enseignants à choisir, 28,1 %. Enfin, 12,2 % des jeunes pensent avoir été victimes d'une injustice du conseil de classe. En dépit de quelques variations selon la classe d'enquête, ces niveaux d'insatisfaction sont d'une assez grande constance pour attirer l'attention.

Dans le détail, le taux de satisfaction est maximal en terminales générale et technologique EN et en seconde hors EN, et minimal en CAP/ BEP et Bac Pro EN. Pour autant, les élèves de terminales générale et technologique se déclarent à peine moins souvent mal informés (37,1 %) que les Bac Pro EN (43 %), et mentionnent un peu plus souvent que l'ensemble n'avoir pas été suffisamment aidés à faire leurs choix par leurs parents ainsi que par les enseignants. Sans doute certains d'entre eux sont-ils pris en tension entre la satisfaction d'être demeurés dans une filière d'enseignement général, tout en prenant conscience de la difficulté à trouver des voies d'accès sur le marché du travail avec cette formation. Les réponses des élèves de Bac Pro sont plus homogènes : à la fois moins souvent satisfaits et s'estimant plus souvent mal informés, ils regrettent aussi plus que l'ensemble le manque d'aide au choix de la part des enseignants. Ils déclarent aussi un peu plus que la moyenne avoir été victimes d'une injustice lors d'un conseil de classe. Cette appréciation est toutefois plus fréquente à d'autres niveaux, comme en CAP/ BEP hors EN et terminale technologique hors EN.

Ceci incite à observer de plus près les diverses sources d'aide à l'orientation dont les jeunes ont pu bénéficier.

Tableau II.37

Aides générales à l'orientation selon leur source (en %)

	Média	Professeur principal	Conseiller d'orientation	Conseiller principal d'éducation	Proviseur, principal ou adjoint	Parents	Journée porte ouverte	Stage en entreprise	Copains	Ensemble des répondants
3 ^{ème} EN	20,3	35,0	28,6	2,6	11,6	77,5	25,7	33,8	23,2	100
2 ^{nde} EN	27,6	31,3	26,6	1,9	5,4	77,3	22,4	25,0	33,2	100
Term G/T EN	23,6	30,4	26,9	1,9	3,0	70,8	35,5	15,5	36,4	100
CAP/ BEP EN	10,5	34,7	33,7	6,7	11,6	60,0	35,8	24,9	21,1	100
BP, Term P EN	4,1	25,6	32,0	4,1	9,3	57,0	43,6	29,1	15,1	100
<i>Ensemble EN</i>	19,9	31,7	28,7	3,0	7,1	70,5	31,4	23,9	28,7	100
3 ^{ème} hors EN	13,5	13,5	19,2	3,8	5,8	73,1	38,5	23,1	32,7	100
2 ^{nde} hors EN	13,3	44,5	42,2	7,8	9,4	82,8	48,4	28,9	25,0	100
Term T hors EN	10,2	13,6	27,3	3,4	4,5	73,9	56,8	21,6	26,1	100
CAP/ BEP hors EN	9,4	17,8	23,3	1,2	5,0	63,9	33,7	40,1	15,1	100
BP, Term P hors EN	11,3	17,9	20,8	1,2	3,6	64,3	38,7	39,3	20,2	100
<i>Ensemble hors EN</i>	10,7	21,2	25,8	2,6	5,4	68,5	39,6	35,2	19,9	100
<i>Ensemble</i>	17,0	28,3	27,8	2,9	6,5	69,8	34,1	27,5	25,9	100

Méthode : les réponses ne sont pas exclusives les unes des autres.

Lorsque la question est posée sur le plan général de leur parcours de formation, les aides mentionnées se concentrent unanimement sur les parents (69,8 %). Plus les élèves sont jeunes dans ces parcours, plus ils mentionnent leurs parents. Les journées « portes ouvertes » sont elles aussi souvent mentionnées dans la plupart des classes enquêtées (34,1 %). Ce type d'aide présente l'intérêt de donner à voir l'offre de formation d'un établissement dans une aire locale déterminée. En cela, elle présuppose déjà un certain ancrage local mais pas de ressources culturelles familiales particulières. De plus, son caractère public ne nécessite pas de mobiliser un quelconque capital relationnel, ni d'avoir à négocier une entrevue individualisée avec un représentant de l'institution. Autre expérience pratique, le fait d'avoir suivi un stage en entreprise, est mentionné pour l'ensemble dans 27,5 % des réponses, ce qui atteste d'une relation déjà établie avec le monde professionnel pour une part significative des jeunes, et relativise l'idée d'une coupure infranchissable tant qu'on demeure en formation initiale. Ils sont mentionnés en second rang dans l'enseignement professionnel hors EN (40,1 % en CAP/ BEP), comportant beaucoup d'apprentis, mais aussi, de manière plus inattendue auprès des élèves de 3^{ème} qui connaissent depuis peu la formule d'un stage court en entreprise (33,8 %).

Ensuite, les sources sont moins unanimement partagées : Les professeurs principaux sont les plus fréquemment mentionnés dans l'enseignement général mais aussi professionnel de l'EN (31,7 %), ainsi que, ponctuellement les conseillers d'orientation (28,7 %). Les chefs d'établissement et les conseillers principaux d'éducation, présents dans les conseils de classe, sont plus rarement cités : respectivement dans 6,5 % et 3 % des réponses. La contribution des conseillers d'orientation peut paraître sous-estimée vis-à-vis des professeurs dans la mesure où les élèves n'ont en principe la possibilité d'en voir qu'un dans l'établissement, le plus souvent sur rendez-vous, alors qu'ils côtoient quotidiennement une dizaine de professeurs. Encore que, parmi ceux-ci, seul le professeur principal a explicitement pour mission, et consacre un temps spécifique aux tâches d'orientation, notamment au travers de la « fiche navette » des vœux d'affectation qui circule essentiellement en 3^{ème} et en 2^{nde}, mais parfois aussi aux autres niveaux.

On observe quelques cumuls de réponses selon que l'on se situe dans une filière d'enseignement général ou professionnel ou selon le type d'établissement. Certes, les stages en entreprise sont mentionnés très fréquemment dans l'ensemble des filières professionnelles. Certes aussi, l'organisation de journées portes ouvertes est jugée favorablement par les élèves de terminale professionnelle et de brevet professionnel (39 %), de même qu'en terminales générale et technologique et dans l'enseignement agricole. C'est toutefois aussi dans ces mêmes terminales que l'information est jugée insuffisante (mais pas dans l'enseignement agricole).

De plus, les terminales pro et brevets pro s'estiment moins souvent aidés dans leurs choix par un conseiller d'orientation (25,5 % contre 27,8 % pour l'ensemble), de même que dans les établissements d'enseignement

agricole (23,4 %). L'aide des professeurs est moins souvent mentionnée dans les filières professionnelles que générales (BEPA-CAPA : 16,3 % ; Bac Pro-BP : 23,5 %, CAP-BEP : 27 %), pour des taux allant de 28,2 % en terminales générale et technologique à 34,4 % en seconde. Dans l'ensemble, cette appréciation varie donc du simple au double entre les types de classe. On notera que l'aide du chef d'établissement ou de son adjoint est mentionnée particulièrement en CAP-BEP et en 3^{ème}. Finalement, les élèves les moins souvent satisfaits de leur situation actuelle se trouvent aussi en CAP-BEP (73,4 % sont satisfaits) et en Bac Pro-BP (77,8 %). La marge n'est toutefois pas si grande avec les terminales générales et technologiques (83,1 %), les BEPA-CAPA (83,7 %), et les 2^{ndes} (84,5 %). Dans l'ensemble, les expériences pratiques semblent considérées comme une source d'information assez rare mais importante, alors que les indications fournies par les personnels d'enseignement et d'éducation sont jugées insuffisantes et moins souvent perçues comme une aide, surtout dans l'enseignement professionnel.

Un certain écart est constaté dans les réponses apportées selon la formulation de la question, puisque l'aide d'un professeur principal est ici mentionnée dans 28,3 % des cas, alors que l'aide des enseignants dans le tableau précédent est signalée dans 61,3 % (« soutien dans les choix ») ou dans 71,9 % (« aide à choisir »). On peut penser aussi que la réponse varie suivant le contexte sémantique de la question. Dans le cas présent, la question est formulée en termes assez généraux à propos du parcours suivi, alors que dans le cas précédent, elle a trait à des choix précis, dont certains ont fait l'objet d'un refus.

Lorsque la question est mentionnée sur un plan général, le jeune interrogé semble s'exprimer par défaut, peut-être au regard de l'aide familiale, alors que lorsqu'elle est resserrée sur un palier précis d'orientation, elle semble plus objectivée dans un cadre institutionnel. Cet écart de représentation peut avoir des implications sur le conseil à l'orientation : s'il est dispensé en termes d'informations générales et dans une situation de face à face individualisé, l'aide serait plutôt perçue par analogie avec la sociabilité familiale, alors que si le conseil est ancré sur des expériences pratiques (stages, visites...) et à l'occasion ou dans la perspective de paliers précis où des choix alternatifs sont mis en évidence, l'aide mettrait plus aisément en rapport le parcours du jeune avec les cadres institutionnels de l'école et du marché du travail. À ce stade, la notion de « choix d'orientation » est à prendre sous condition « d'aide » de la famille, avec un « soutien » des enseignants. Deux ancrages semblent influencer nettement sur la perception de l'aide reçue : une expérience personnelle au sein de la famille ou dans une entreprise, et la confrontation à une échéance. Il reste toutefois à préciser ce qui dans cette expérience fait l'objet d'une appropriation dans le parcours original du jeune et ce qui le précède dans son environnement familial et local.

3.2.4. Représentations du professeur, de l'élève et des proches

Tableau II.38

Statut et rôles attribués aux professeurs (en %)

	Personnes qui vous aident à comprendre	Des porteurs de connaissance	Des adultes face aux jeunes	Des fonctionnaires	Gens qui ont de l'autorité	Des proches	Ensemble des réponses
3 ^{ème} EN	30,2	23,5	22,2	15,5	7,8	0,7	100
2 ^{nde} EN	32,4	26,5	18	17,3	5,5	0,4	100
Term G/T EN	33,3	37	13,9	12,8	2,2	0,8	100
CAP/ BEP EN	33,5	25,4	16,2	18,9	5,3	0,8	100
BP, Term P EN	33,4	33,8	15,2	14,1	3,1	0,3	100
<i>Ensemble EN</i>	<i>32,6</i>	<i>29,9</i>	<i>16,8</i>	<i>15,5</i>	<i>4,5</i>	<i>0,6</i>	<i>100</i>
3 ^{ème} hors EN	32,6	11,6	17,4	17,4	20,9	0	100
2 ^{nde} hors EN	37,1	21,1	15,1	18,1	5,6	3,0	100
Term T hors EN	35,8	25,2	8,6	23,2	7,3	0	100
CAP/ BEP hors EN	34,5	23,1	18,7	16,8	5,7	1,2	100
BP, Term P hors EN	39,8	27,2	6,8	21,7	2,9	1,6	100
<i>Ensemble hors EN</i>	<i>36</i>	<i>23,2</i>	<i>14,5</i>	<i>18,7</i>	<i>6,2</i>	<i>1,4</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>33,7</i>	<i>27,8</i>	<i>16,1</i>	<i>16,5</i>	<i>5,1</i>	<i>0,9</i>	<i>100</i>

Les deux attributs reconnus aux professeurs sont en premier lieu d'être des personnes qui aident à comprendre et en second lieu des porteurs de connaissance. Ceci suggère que la dimension pédagogique de la relation d'enseignement est plus valorisée que la représentation ancienne du maître détenteur du savoir. Toutefois, ceci n'est pas vrai pour les classes de terminales générale, technologique et professionnelle de l'EN, que la proximité de l'examen rapproche de la préoccupation en termes de savoir. Ce n'est pas un effet propre de l'examen en lui-même, puisqu'on ne voit pas l'équivalent dans les terminales hors EN. Les autres attributs sont moins fréquents : le fait d'être un adulte face à des jeunes est considéré aussi fréquemment que le statut de fonctionnaire. On peut y voir une distance vis-à-vis de ce que l'on appelle couramment la citoyenneté : les adultes et les représentants de l'État seraient englobés dans un même registre quelque peu lointain. Deux cas extrêmes ne vérifient pas cette hypothèse : les plus jeunes, en 3^{ème} valorisent la perception comme adulte, alors que ceux qui sont parmi les plus âgés en Bac Pro hors EN, mettent l'accent sur le professeur comme fonctionnaire. Par ailleurs, la dimension affective de la proximité du professeur n'est que rarement évoquée.

Tableau II.39

Auto-évaluation des élèves (en %)

	Grosses difficultés	Un peu de difficultés	Assez bon élève	Bon élève	Excellent élève	Ensemble des répondants
3 ^{ème} EN	10,7	34,4	28,2	22,7	3,9	100
2 ^{nde} EN	4,2	42	34,9	15,1	3,8	100
Term G/T EN	4,1	43,1	36,3	15,1	1,4	100
CAP/ BEP EN	5	40,6	34,9	14,9	4,6	100
BP, Term P EN	4,7	31,4	42,4	19,8	1,7	100
<i>Ensemble EN</i>	<i>5,5</i>	<i>39,7</i>	<i>34,9</i>	<i>16,9</i>	<i>3,0</i>	<i>100</i>
3 ^{ème} hors EN	16,3	53,1	20,4	8,2	2	100
2 ^{nde} hors EN	3,9	41,7	37,8	15,7	0,8	100
Term T hors EN	1,1	44,8	36,8	14,9	2,3	100
CAP/ BEP hors EN	7,7	40,8	31,8	15,7	4	100
BP, Term P hors EN	4,8	34,5	46,7	12,7	1,2	100
<i>Ensemble hors EN</i>	<i>6,4</i>	<i>40,8</i>	<i>35,5</i>	<i>14,6</i>	<i>2,7</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>5,8</i>	<i>40,1</i>	<i>35,1</i>	<i>16,1</i>	<i>2,9</i>	<i>100</i>

Les trois quarts des jeunes s'estiment être assez bons élèves ou rencontrer un peu de difficultés, alors que seulement 5,8 % s'estiment en grosse difficulté. Dans le détail, toutefois, cette proportion est deux à trois fois plus élevée en classe de 3^{ème}. Ceux qui s'estiment être de bons élèves sont les plus fréquents en 3^{ème} EN mais aussi en terminale pro EN.

Tableau II.40

Évaluation de l'élève par le professeur (en %)

	Grosses difficultés	Un peu de difficultés	Assez bon élève	Bon élève	Excellent élève	Ensemble
3 ^{ème} EN	17,5	30,1	20,4	21	11	100
2 ^{nde} EN	11,5	30,8	26,5	19,7	11,5	100
Term G/T EN	15,7	30	30,6	16,7	7,1	100
CAP/ BEP EN	20,3	25,7	25,2	19,4	9,5	100
BP, Term P EN	12,1	24,1	34,5	16,4	12,9	100
<i>Ensemble EN</i>	<i>15,3</i>	<i>29,2</i>	<i>27</i>	<i>18,7</i>	<i>9,8</i>	<i>100</i>
3 ^{ème} hors EN	3,6	25	32,1	28,6	10,7	100
2 ^{nde} hors EN	15,5	29,1	29,1	19,4	6,8	100
Term T hors EN	3,3	26,2	52,5	14,8	3,3	100
CAP/ BEP hors EN	13,9	24,8	31,1	24,5	5,6	100
BP, Term P hors EN	5,7	31,4	30,7	26,4	5,7	100
<i>Ensemble hors EN</i>	<i>10,9</i>	<i>27,1</i>	<i>32,8</i>	<i>23,3</i>	<i>5,8</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>14</i>	<i>28,6</i>	<i>28,7</i>	<i>20</i>	<i>8,7</i>	<i>100</i>

Le jugement des professeurs est quelque peu différent sans s'éloigner radicalement de la perception des élèves. La proportion d'élèves assez bons ou ayant un peu de difficultés est de 57,3 % et non plus 75 %. Mais le reste des appréciations est plus dispersé : le jugement comme étant un excellent élève est exprimé à hauteur de 8,7 % et non 2,9 % selon les autoévaluations, de même les élèves en grande difficulté seraient 14 % de l'échantillon et non 5,8 %. Dans le détail, les élèves en grande difficulté se rencontreraient le plus en CAP-BEP, ce que ne semblent pas partager les élèves eux-mêmes, alors que viennent ensuite les 3^{èmes}. Les excellents élèves se trouveraient plus fréquemment en Bac Pro, en 3^{ème} et en 2^{nde} EN.

Tableau II.41

Écart entre évaluation du professeur et auto-évaluation de l'élève (en %)

	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	Ensemble des répondants
3 ^{ème} EN	0	2	1,6	25,2	40,5	25,5	4,6	0,7	100
2 ^{nde} EN	0	0,5	3,3	19,1	39,2	31,7	5,7	0,5	100
Term G/T EN	0	0	2,8	25,2	42,8	25,4	3,4	0,4	100
CAP/ BEP EN	0,5	1,8	5,9	24,7	35,6	19,6	10	1,8	100
BP, Term P EN	0,9	0	3,4	28,4	30,2	31,9	5,2	0	100
<i>Ensemble EN</i>	<i>0,1</i>	<i>0,8</i>	<i>3,2</i>	<i>23,7</i>	<i>39,5</i>	<i>26,8</i>	<i>5,3</i>	<i>0,6</i>	<i>100</i>
3 ^{ème} hors EN	0	0	0	0	32	40	24	4	100
2 ^{nde} hors EN	0	2	2,9	24,5	39,2	26,5	3,9	1	100
Term T hors EN	0	0	1,6	11,5	49,2	34,4	3,3	0	100
CAP/ BEP hors EN	0	2	5	21,3	30,7	30	9,3	1,7	100
BP, Term P hors EN	0	0	2,9	14,5	43,5	34,8	4,3	0	100
<i>Ensemble hors EN</i>	<i>0</i>	<i>1,3</i>	<i>3,7</i>	<i>18,5</i>	<i>36,7</i>	<i>31,3</i>	<i>7,3</i>	<i>1,1</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>0,1</i>	<i>0,9</i>	<i>3,3</i>	<i>22,3</i>	<i>38,7</i>	<i>28,1</i>	<i>5,9</i>	<i>0,8</i>	<i>100</i>

Si l'on confronte les deux jugements, on observe qu'il y a convergence dans 38,7 % des cas, et que les écarts ne dépassent pas 1 point sur une échelle de 1 à 5, dans 50,4 % des cas. Les cas de sous-évaluation ou de surévaluation par les élèves eux-mêmes sont donc finalement assez peu fréquents (10,9 % des élèves) et devraient donc aller dans le sens d'une légitimité du jugement des professeurs quant au travail scolaire.

La tendance à la dévalorisation est la plus fréquente chez les élèves de CAP/ BEP (11,8 % dans l'EN et 11 % hors EN) mais la tendance à la surévaluation est la plus fréquente dans les mêmes classes. Ceci signifie que les représentations de ces élèves sont nettement moins en conformité avec le jugement des professeurs. On peut penser que celui-ci est d'autant moins bien compris, et, dans les cas de survalorisation par l'élève, d'autant moins légitime.

Les proches et l'image de soi

Une partie de la propension à se projeter dans le futur tient sans doute à la possibilité même de se projeter dans son propre entourage au présent, c'est-à-dire d'avoir construit une image de soi au fil des attentes réciproques expérimentées dans le parcours biographique et scolaire. Les réponses sont à prendre avec précaution compte tenu d'une variabilité individuelle probable. Toutefois, quelques régularités émergent, avant même de croiser ces images avec d'autres variables de position scolaire et sociale. En premier lieu, 88,6 % des jeunes déclarent avoir « beaucoup de copains et de copines », mais 42 % seulement sont tout à fait d'accord avec cette proposition, le reste étant « plutôt d'accord ». La réserve peut avoir son importance pour une question conventionnelle à laquelle il est un peu difficile de se soustraire (le questionnaire a été rempli individuellement mais en situation collective de groupe classe, en présence de deux enquêteurs, et parfois, d'un enseignant). Un commentaire analogue peut être dressé lorsqu'ils déclarent dans des proportions proches « être à l'aise » avec des jeunes de leur âge. Un effet de classe d'âge favorise vraisemblablement un taux élevé de réponse concernant les liens de sociabilité avec les pairs : « avoir beaucoup de copains » et « se sentir à l'aise avec les jeunes » de son âge est une norme à laquelle on se soumet volontiers, au moins dans les représentations, fussent-elles de l'ordre de la reconstruction. On observe du reste que les élèves de terminale technologique et professionnelle hors EN, les plus âgés, semblent prendre quelques distances avec cette norme (6 à 8 points de moins que l'ensemble). En second lieu, la sociabilité familiale fait l'objet d'une appréciation plus différenciée : elle est plus valorisée dans

l'enseignement professionnel EN, alors que les apprentis hors EN s'en sont objectivement déjà plus souvent détachés.

Tableau II.42

Images de soi (en %)

	Beaucoup de copains	Souvent content de moi	Satisfait de mon physique	A l'aise avec les jeunes de mon âge	Ne suis pas quelqu'un de facile à vivre	Me décourage facilement	Content de ma vie de famille	Ai du mal à me concentrer	Ensemble
3 ^{ème} EN	90,2	56,7	56	83,8	49,7	44,1	76,6	48,2	100
2 ^{nde} EN	92,9	48,3	50,6	90,6	32,2	39,9	76,4	51,3	100
Term G/T EN	87,3	47,8	59,4	86,2	35,4	35,5	77,2	48,4	100
CAP/ BEP EN	91,4	66	70,4	87,4	37,8	44,4	84,7	55,9	100
BP, Term P EN	89,5	70,9	74,4	91,3	37,2	28,5	85,9	52,3	100
<i>Ensemble EN</i>	<i>90,1</i>	<i>54,7</i>	<i>59,9</i>	<i>87,5</i>	<i>37,7</i>	<i>38,8</i>	<i>78,9</i>	<i>50,7</i>	<i>100</i>
3 ^{ème} hors EN	90	54,0	70,6	88	48	29,4	76	64	100
2 ^{nde} hors EN	89	57	50,8	81,3	43,8	37	82,7	48,4	100
Term T hors EN	87,2	60,2	69	79,3	40,2	35,6	81,6	54	100
CAP/ BEP hors EN	85,5	66,3	61,1	83	47,3	43,3	77,7	53,9	100
BP, Term P hors EN	80,2	68,7	66,3	83	47	33,9	83,8	60,0	100
Ensemble hors EN	85,4	64	6	82,7	46	38,8	80	54,9	100
Ensemble	88,6	57,7	60,6	86	40,3	38,8	79,3	52,0	100

En troisième lieu, 38 à 42 % des jeunes estiment n'être pas faciles à vivre, ne pas être souvent contents d'eux mêmes, et se décourager facilement, voire, sur le plan personnel, ne pas être globalement satisfaits de leur physique. Ce sentiment de malaise est plus perceptible encore lorsque 52 % déclarent avoir souvent du mal à se concentrer. L'image de soi est plus ou moins positivement perçue selon qu'elle renvoie à des traits personnels ou au contexte scolaire : concernant les traits personnels (perception de l'apparence physique), les élèves de seconde sont plus dans le doute alors que les élèves de CAP/ BEP et Bac Pro EN expriment le plus de satisfaction. Ce clivage déborde sur la question d'être « souvent content de soi » : alors que les élèves de CAP/ BEP et Bac Pro ont là encore une image positive d'eux-mêmes, les secondes et terminales générales et technologiques expriment beaucoup plus de doutes. Peut-on en déduire que dans l'enseignement général et technologique, on se situe moins sur le plan personnel que sur le plan scolaire ? Non, si on considère ceux qui disent se décourager facilement et avoir du mal à se concentrer : les élèves de CAP/ BEP et de Bac Pro partagent le plus ce point de vue. On est donc tenté de reconnaître à ceux-ci une certaine réflexivité quant à leur condition d'élève.

3.3. L'orientation contre le diplôme valorisé : obstacles et coups d'arrêts

Au fil de leur parcours, les élèves ont rencontrés divers obstacles qui les ont contraints à bifurquer au regard de la filière qu'ils espéraient suivre. Trois de ces obstacles sont ici présentés : le rejet d'inscription dans un établissement, le refus de passage dans une classe supérieure de la même filière, le refus d'orientation dans une autre filière ou une autre spécialité de la même filière.

3.3.1. Le rejet de demande d'inscription

Le premier motif de rejet d'une demande d'inscription dans un autre établissement porte sur le manque de place, donc sur le recrutement avec *numerus clausus*, ainsi que le constat d'un rejet du dossier. Dans les deux cas, qui totalisent 50,4 % des demandes rejetées, se dessine une sélection sur critère de niveau des résultats

antérieurs des élèves lorsque les capacités sont déjà en grande partie pourvues par les demandes d'inscriptions issues du secteur géographique.

Tableau II.43

Motifs de rejet d'une inscription dans un autre établissement (en %)

	Frais d'inscription trop élevé	Pas assez de place	Mon dossier n'a pas été retenu	Trop loin du domicile parental	Autre	Ensemble des individus
3 ^{ème} EN	0	20	20	10	23,3	100
2 ^{nde} EN	2,9	22,1	20,6	16,2	35,3	100
Term G/T EN	2,2	36	22,5	10,1	25,8	100
CAP/ BEP EN	7,2	27,7	31,3	7,2	15,7	100
BP, Term P EN	5,9	26,5	32,4	13,2	16,2	100
<i>Ensemble EN</i>	<i>4,1</i>	<i>27,8</i>	<i>26</i>	<i>11,2</i>	<i>23,1</i>	<i>100</i>
3 ^{ème} hors EN	0	40	0	0	20	100
2 ^{nde} hors EN	0	13,6	13,6	13,6	50	100
Term T hors EN	0	18,8	12,5	12,5	50	100
CAP/ BEP hors E.N	6,2	20,6	26,8	14,4	22,7	100
BP, Term P hors EN	0	31,8	18,2	0	31,8	100
<i>Ensemble hors EN</i>	<i>3,7</i>	<i>21,6</i>	<i>21,6</i>	<i>11,7</i>	<i>30,2</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>4</i>	<i>25,8</i>	<i>24,6</i>	<i>11,4</i>	<i>25,4</i>	<i>100</i>

L'ensemble des individus correspond à ceux qui ont répondu avoir tenté une inscription dans un autre établissement que celui qu'ils fréquentent actuellement.

Ces rejets auraient particulièrement affectés les élèves de CAP/ BEP et Bac Pro mais aussi de terminales générales et technologiques dans l'EN (plus de 58 % des motifs de rejets).

3.3.2. Le refus de passage en classe supérieure et le « redoublement »

Tableau II.44

Classes redoublées selon le niveau de classe actuellement suivi (en %)

Classe actuelle	Classes de redoublement			Ensemble redoublants	Échantillon
	6 ^{ème} -5 ^{ème} seulement	4 ^{ème} -3 ^{ème} seulement	6 ^{ème} -5 ^{ème} et 4 ^{ème} -3 ^{ème}		
3 ^{ème} EN	8	8,7	0,6	17,4	100
2 ^{nde} EN	0,9	8,2	0	9,1	100
Term G/T EN	2,1	6,7	0,2	9	100
CAP/ BEP EN	21,1	13,3	0,7	35,1	100
BP, Term P EN	21,5	13,4	1,7	36,6	100
<i>Ensemble EN</i>	<i>7,8</i>	<i>9,3</i>	<i>0,5</i>	<i>17,6</i>	<i>100</i>
3 ^{ème} hors EN	25	7,7	0	32,7	100
2 ^{nde} hors EN	0	12,5	1,6	14,1	100
Term T hors EN	0	4,5	1,1	5,7	100
CAP/ BEP hors EN	18,1	10,6	1,2	30	100
BP, Term P hors EN	13,7	14,3	2,4	30,4	100
<i>Ensemble hors EN</i>	<i>13</i>	<i>10,8</i>	<i>1,4</i>	<i>25,2</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>9,5</i>	<i>9,8</i>	<i>0,8</i>	<i>20,1</i>	<i>100</i>

Dans l'ensemble de l'échantillon, 20,1 % des élèves ont redoublé au moins une fois au collège, 17,6 % pour les élèves de l'EN, et 25,2 % pour les élèves hors EN. Ces proportions sont à rapprocher avec précaution des taux généraux de redoublement sur le plan national, pour ceux qui sont calculés en coupe à une date donnée. Les informations issues de l'échantillon sont longitudinales, et portent donc sur le parcours propre des individus interrogés. De plus, ont été exclus ici les réorientations, c'est-à-dire le fait de passer dans une autre filière (générale, technologique, professionnelle), même si le niveau de classe est le même : par exemple de 4^{ème} générale à 4^{ème} technologique.

3.3.3. Le refus de vœu d'orientation

Indépendamment des refus d'inscription, les jeunes mentionnent aussi le fait de s'être vus refuser un vœu d'orientation à l'entrée d'une classe ou d'un niveau de classe, au regard de ce qu'ils espéraient faire « au départ ». Cette indication est à prendre avec précaution dans la mesure où la probabilité de se voir refuser un vœu dépend entre autres choses de la longueur de chemin déjà parcouru : un élève de terminale aura rencontré au moins trois occasions de plus d'être refoulé à l'entrée d'une classe qu'un élève de 3^{ème}, et le plus souvent plus, si l'on tient compte des réorientations entre filières générale, technologique et professionnelle.

On observe que les refus de vœu sont importants (18,7 %), aussi bien dans l'EN qu'au dehors. On comprend aisément qu'ils croissent au fil de la carrière. Il est toutefois frappant de remarquer que les refus ont été plus souvent rencontrés par les jeunes de l'enseignement professionnel, singulièrement pour les jeunes actuellement en Bac Pro et en CAP/ BEP. On peut se demander si c'est uniquement un effet des multiples spécialités possibles qui s'offrent au choix des jeunes, bien plus nombreuses il est vrai, que dans l'enseignement général.

Si l'on regarde maintenant à quelles occasions les refus ont été opposés aux jeunes, on constate qu'ils sont les plus fréquents à l'entrée en seconde puis en 1^{re} où se nouent sans doute le plus de tensions. On constate ensuite que le choix de la spécialité de BEP donne lui aussi lieu à tensions.

Pour plus de la moitié des cas (58,7 %), le vœu refusé se situe à l'entrée en 4^{ème}, 3^{ème}, 2^{nde}, 1^{re} générale ou technologique ou terminale générale ou technologique, et pour le reste, à l'entrée dans un établissement professionnel ou le choix d'une spécialité professionnelle. Si l'on considère que les refus d'entrée en 4^{ème}, 3^{ème}, 2^{nde} relèvent pour partie du redoublement plus que d'un choix alternatif d'orientation, les vœux refusés d'orientation proprement dits se partageraient donc à peu près pour moitié entre la filière générale et la filière professionnelle.

Tableau II.45

Refus de vœux d'orientation (en %)

	Refus de vœu	Ensemble Échantillon
3 ^{ème} EN	10,3	100
2 ^{nde} EN	15,2	100
Term G/T EN	16,9	100
CAP/ BEP EN	28,8	100
BP, Term P EN	34,3	100
<i>Ensemble EN</i>	<i>18,9</i>	<i>100</i>
3 ^{ème} hors EN	9,6	100
2 ^{nde} hors EN	14,8	100
Term T hors EN	6,8	100
CAP/ BEP hors EN	23,3	100
BP, Term P hors EN	17,3	100
<i>Ensemble hors EN</i>	<i>18,2</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>18,7</i>	<i>100</i>

Tableau II.46

Répartition des refus de vœux selon la classe demandée (en %)

	4 ^{ème} / 3 ^{ème}	2 ^{nde}	1 ^{re} G ou T	Section Term G ou T	LP	Spé CAP	Spé BEP	1 ^{re} adapt.	Spé 1 ^{re} Term Pro	CFA	Ensemble Refus
Échantillon EN	6,3	26,0	28,1	5,7	8,4	4,5	12,3	0,6	2,4	5,7	100
Échantillon hors EN	8,5	20,9	9,8	3,3	13,7	9,8	14,4	1,3	4,6	13,7	100
Ensemble	7,0	24,4	22,4	4,9	10,1	6,2	12,9	0,8	3,1	8,2	100

3.3.4.L'arrêt volontaire

Tableau II.47

Les arrêts d'étude envisagés selon le niveau de classe (en %)

	Envisage d'arrêter ses études à l'issue du diplôme préparé	Ensemble
3 ^{ème} EN	10,6	100
2 ^{nde} EN	11,4	100
Term G/T EN	5,8	100
CAP/ BEP EN	24,6	100
BP, Term P EN	36,0	100
<i>Ensemble EN</i>	<i>14,0</i>	<i>100</i>
3 ^{ème} hors EN	7,7	100
2 ^{nde} hors EN	11,7	100
Term T hors EN	11,4	100
CAP/ BEP hors EN	30,0	100
BP, Term P hors EN	56,0	100
<i>Ensemble hors EN</i>	<i>29,0</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>18,8</i>	<i>100</i>

Sans surprise, les élèves de l'enseignement professionnel mentionnent le plus souvent l'intention d'arrêter leurs études à l'issue du diplôme en cours de préparation.

Tableau II.48

Les motifs d'arrêt d'étude (en %)

	Résultats scolaires insuffisants	Lassitude	Moyens financiers	plus élevés non nécessaires pour trouver	Obligation de déménager	Envie de travailler le plus tôt possible	S'estime en âge de travailler	Ensemble arrêt d'études
3 ^{ème} EN	54,5	69,7	0,0	21,2	9,1	57,6	48,5	100
2 ^{nde} EN	49,0	51,0	16,3	26,5	2,0	32,7	30,6	100
Term G/T EN	36,4	75,8	12,1	30,3	3,0	66,7	51,5	100
CAP/ BEP EN	32,9	58,6	11,4	25,7	4,3	57,1	60,0	100
BP, Term P EN	27,4	79,0	19,4	38,7	3,2	77,4	75,8	100
<i>Ensemble EN</i>	<i>38,1</i>	<i>66,0</i>	<i>13,0</i>	<i>29,1</i>	<i>4,0</i>	<i>58,7</i>	<i>55,5</i>	<i>100</i>
3 ^{ème} hors EN	50,0	50,0	0,0	0,0	0,0	25,0	0,0	100
2 ^{nde} hors EN	33,3	53,3	13,3	20,0	0,0	53,3	40,0	100
Term T hors EN	40,0	60,0	10,0	30,0	0,0	50,0	50,0	100
CAP/ BEP hors EN	30,6	70,2	9,1	36,4	8,3	69,4	66,9	100
BP, Term P hors EN	25,5	79,8	7,4	45,7	2,1	68,1	60,6	100
<i>Ensemble hors EN</i>	<i>29,5</i>	<i>72,1</i>	<i>8,6</i>	<i>38,1</i>	<i>4,9</i>	<i>66,4</i>	<i>61,1</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>33,8</i>	<i>69,0</i>	<i>10,8</i>	<i>33,6</i>	<i>4,5</i>	<i>62,5</i>	<i>58,2</i>	<i>100</i>

Méthode : les réponses ne sont pas exclusives les unes des autres.

Toutefois, parmi ceux qui mentionnent cette intention, les motifs sont variables. La lassitude est le plus souvent exprimée, surtout par les élèves de Bac Pro qu'ils soient ou non dans l'EN (79 %). Ils sont toutefois suivis des terminales générales et technologiques EN (75,8 %). On peut penser que les motifs sont d'ordre différent car ceux-ci ne mentionnent pas aussi souvent que les précédents l'envie de travailler au plus tôt ou le fait de s'estimer en âge de travailler.

Tableau II.49

Age souhaitable de fin d'étude (en %)

	16 ans	18ans	20ans	23ans	25ans	26 ans et plus	Ensemble des individus
3 ^{ème} EN	5,2	13,1	24,8	32,7	13,4	10,8	100
2 ^{nde} EN	0,7	2,4	16,0	48,9	23,6	8,4	100
Term G/T EN	0,2	1,8	10,9	49,1	29,9	8,2	100
CAP/ BEP EN	2,2	11,6	44,4	27,8	8,3	5,8	100
BP, Term P EN	0,0	3,6	27,3	50,9	10,9	7,3	100
<i>Ensemble EN</i>	<i>1,5</i>	<i>5,7</i>	<i>21,5</i>	<i>42,9</i>	<i>20,2</i>	<i>8,2</i>	<i>100</i>
3 ^{ème} hors EN	1,9	19,2	50,0	23,1	0,0	5,8	100
2 ^{nde} hors EN	1,6	4,7	35,2	35,2	16,4	7,0	100
Term T hors EN	0,0	8,0	33,0	42,0	10,2	6,8	100
CAP/ BEP hors EN	4,0	11,8	36,3	32,2	10,1	5,5	100
BP, Term P hors EN	0,6	10,4	31,7	39,6	11,6	6,1	100
<i>Ensemble hors EN</i>	<i>2,4</i>	<i>10,5</i>	<i>35,7</i>	<i>34,6</i>	<i>10,7</i>	<i>6,0</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>1,8</i>	<i>7,2</i>	<i>26,1</i>	<i>40,2</i>	<i>17,1</i>	<i>7,5</i>	<i>100</i>

Une norme de l'âge souhaitable de fin d'études se dégage autour de 23 ans (40,2 %), particulièrement en 2^{nde} et terminale générale, technologique et professionnelle EN (respectivement 48,9 %, 49,1 % et 50,9 %). Ensuite, une norme de second ordre apparaît à 20 ans auprès des élèves de CAP/ BEP qu'ils soient dans l'EN (44,4 %) ou non (36,3 %). Aux extrêmes, un âge limite au plus tard à 18 ans est le plus mentionné par les élèves de 3^{ème}, plus jeunes, suivis des CAP/ BEP. Un âge de 25 ans et au-delà est le plus exprimé par les élèves de 2^{nde} et terminales générale et technologique.

3.4. Normes de diplômes et appropriations de parcours professionnels

3.4.1. Parcours de formation de proximité

Modèle de parcours de formation dans la famille et l'environnement

Le fait d'avoir d'un parent ou d'un proche qui a déjà emprunté la même voie de formation peut servir de modèle, ou au moins faire entrer cette voie dans le champ des possibles.

Tableau II.50

Proches ayant suivi des études similaires (en %)

	Père / mère	Grand parent	Oncle tante	Frère sœur	Cousin	Ami personnel	Ami de la famille	Voisin	Connaissance	Ensemble des individus
3 ^{ème} EN	14,8	3,9	16,4	12,5	21,9	21,2	25,7	7,1	7,1	100
2 ^{nde} EN	15,2	3,0	14,3	11,9	22,2	30,4	26,6	7,2	11,7	100
Term G/T EN	7,0	1,9	11,2	8,8	18,6	32,3	29,5	7,6	11,8	100
CAP/ BEP EN	11,2	2,8	16,5	8,8	16,5	42,8	25,6	8,4	8,8	100
BP, Term P EN	1,7	1,2	7,6	8,1	19,2	42,4	23,3	11,0	9,9	100
<i>Ensemble EN</i>	<i>10,5</i>	<i>2,6</i>	<i>13,4</i>	<i>10,1</i>	<i>19,8</i>	<i>32,6</i>	<i>26,9</i>	<i>7,9</i>	<i>10,3</i>	<i>100</i>
3 ^{ème} hors EN	13,5	7,7	17,3	11,5	25,0	32,7	26,9	32,7	0,0	100
2 ^{nde} hors EN	10,9	2,3	11,7	11,7	24,2	37,5	32,8	15,6	14,8	100
Term T hors EN	6,8	3,4	6,8	5,7	14,8	50,0	34,1	21,6	14,8	100
CAP/ BEP hors EN	13,4	5,2	18,3	11,1	25,7	46,5	23,0	16,1	6,2	100
BP, Term P hors EN	4,8	0,6	10,7	8,9	18,5	42,9	16,7	10,1	7,7	100
<i>Ensemble hors EN</i>	<i>10,6</i>	<i>3,8</i>	<i>14,5</i>	<i>10,2</i>	<i>22,9</i>	<i>43,9</i>	<i>24,6</i>	<i>16,4</i>	<i>8,3</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>10,6</i>	<i>3,0</i>	<i>13,7</i>	<i>10,2</i>	<i>20,8</i>	<i>36,2</i>	<i>26,2</i>	<i>10,6</i>	<i>9,6</i>	<i>100</i>

Méthode : les réponses ne sont pas exclusives les unes des autres.

La sociabilité joue ici un rôle plus important que la famille puisque 36,2 % des jeunes mentionnent un ami personnel et 26,2 % un ami de la famille. Ceci est particulièrement vrai hors EN, avec un effet d'âge probable. Viennent seulement ensuite les membres de la famille, en premier lieu les cousins (21 %), les oncles et tantes (14 %), et enfin seulement les parents (11 %) et les frères et sœurs (10 %). Ces réponses se cumulent rarement : 3,2 % citent à la fois un ami personnel et un ami de la famille, 2,2 % citent à la fois un ami personnel et un cousin, 2 % citent un ami personnel et un oncle ou un voisin.

Certes, chacun a en général plus d'amis et de cousins que de pères et de mères, pourtant les écarts constatés relativisent le poids généralement accordé à la qualification des parents.

Le père, la mère et la fratrie sont le plus souvent mentionnés en 3^{ème} et 2^{nde} EN, alors que les grands-parents et les cousins le sont plus hors EN, particulièrement en CAP/ BEP, mais aussi en 3^{ème} et 2^{nde}.

3.4.2. Valeur attachée au diplôme choisi

Tableau II.51

Motifs de choix du diplôme préparé (en %)

	Permet de trouver un emploi	Débouche sur des métiers qui attirent	Laisse la porte ouverte pour plus tard	Donne des facilités pour s'adapter dans la vie	Avoir un bon salaire	Se mettre a son compte	Ensemble des réponses
3 ^{ème} EN	18,3	36,1	15,6	7,5	14,5	8,1	100
2 ^{nde} EN	11,4	44,2	18,8	4,1	16,9	4,5	100
Term G/T EN	15,9	43,0	15,7	6,9	14,6	3,8	100
CAP/ BEP EN	25,2	25,7	13,3	7,7	14,4	13,7	100
BP, Term P EN	23,7	26,7	12,0	8,7	18,3	10,7	100
<i>Ensemble EN</i>	<i>17,5</i>	<i>37,7</i>	<i>15,7</i>	<i>6,7</i>	<i>15,5</i>	<i>7,0</i>	<i>100</i>
3 ^{ème} hors EN	26,2	15,5	7,1	9,5	14,3	27,4	100
2 ^{nde} hors EN	10,0	46,0	10,0	4,7	8,1	21,3	100
Term T hors EN	11,9	42,4	15,2	7,3	9,3	13,9	100
CAP/ BEP hors EN	26,8	20,0	10,4	9,0	14,1	19,8	100
BP, Term P hors EN	16,9	17,3	12,3	6,3	18,6	28,6	100
<i>Ensemble hors EN</i>	<i>20,6</i>	<i>25,4</i>	<i>11,0</i>	<i>7,7</i>	<i>13,6</i>	<i>21,7</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>18,5</i>	<i>33,6</i>	<i>14,1</i>	<i>7,0</i>	<i>14,9</i>	<i>11,9</i>	<i>100</i>

Méthode : les réponses ne sont pas exclusives les unes des autres.

Le motif de choix du diplôme le plus fréquent est l'attraction pour un métier (33,6 % c'est-à-dire un critère d'orientation personnelle plus que l'invocation d'une contrainte. Ceci est particulièrement vrai des élèves de 2^{nde} et de terminales générale et technologique. À l'opposé, les élèves de CAP/ BEP et de Bac Pro invoquent le moins souvent cet attrait (le plus souvent moins d'un quart des réponses). On ne sera donc pas surpris que le deuxième argument exprimé (18,5 %), la possibilité de trouver un emploi, le soit le plus souvent par ces élèves de l'enseignement professionnel (un sur quatre). On retrouve la même opposition dans les arguments suivants, se réserver des possibilités de choix ultérieures (14,1 %) et avoir un bon salaire (14,9 %) : le premier est préféré des élèves de 2^{nde} et de terminales générale et technologique, alors que le second l'est des élèves de CAP/ BEP et de Bac Pro. La perspective de se mettre à son compte est invoquée trois fois plus souvent hors de l'EN (21,7 %) que dans l'EN (7,0 %).

3.4.3. Utilité du diplôme sur le marché du travail et dans l'entreprise

Tableau II.52

Utilités des diplômes au moment de la transaction sur le marché du travail (en %)

	Choisir un emploi	Productivité proportionnelle au niveau de diplôme	S'adapter à la demande de l'employeur	Non synonyme de compétence	L'employeur sélectionne les compétences	Salaire proportionnel aux responsabilités	Ensemble des individus
3 ^{ème} EN	74,6	52,4	63,7	56,3	73,0	63,7	100
2 ^{nde} EN	78,5	45,1	66,6	50,7	66,6	69,9	100
Term G/T EN	69,8	28,6	67,3	48,3	68,2	76,4	100
CAP/ BEP EN	69,1	48,1	70,5	53,7	64,2	75,1	100
BP, Term P EN	64,5	31,4	70,9	55,2	65,1	83,7	100
<i>Ensemble EN</i>	<i>72,1</i>	<i>40,2</i>	<i>67,4</i>	<i>51,8</i>	<i>67,7</i>	<i>73,1</i>	<i>100</i>
3 ^{ème} hors EN	69,2	42,3	67,3	53,8	67,3	78,8	100
2 ^{nde} hors EN	78,9	35,2	70,3	56,3	68,0	68,8	100
Term T hors EN	73,9	22,7	77,3	65,9	60,2	77,3	100
CAP/ BEP hors EN	61,4	35,6	69,6	55,0	69,1	68,8	100
BP, Term P hors EN	51,2	21,4	75,6	47,6	66,1	72,6	100
<i>Ensemble hors EN</i>	<i>63,8</i>	<i>31,8</i>	<i>71,5</i>	<i>54,8</i>	<i>67,3</i>	<i>71,1</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>69,4</i>	<i>37,5</i>	<i>68,7</i>	<i>52,8</i>	<i>67,6</i>	<i>72,4</i>	<i>100</i>

Méthode : les réponses ne sont pas exclusives les unes des autres.

Nombreuses sont les utilités que plus des deux tiers des jeunes reconnaissent aux diplômes sur le marché du travail et dans l'entreprise. Les représentations les plus partagées peuvent être distinguées en trois ordres.

L'une est celle selon laquelle « un bon diplôme, c'est avoir un niveau général qui permet de s'adapter à ce que demande l'entreprise » (68,7 %). C'est plutôt dans les classes de terminales technologique et professionnelle hors EN que l'on reconnaît un bon diplôme en ce qu'il permet de s'adapter à ce que demande l'employeur. Dans ces classes, on est à la fois dans un registre de détention de qualification à faire valoir et de proximité de la confrontation au marché du travail. On retrouve la représentation du diplôme comme un signal de niveau général, non nécessairement opérationnel dans l'immédiat, mais révélant un potentiel d'adaptabilité. Cette logique est souvent opposée aux modèles du capital humain dans leur version étroite de rétributions actualisées proportionnelles à l'investissement éducatif consenti ajouté de ses coûts d'opportunité. En fait, la représentation comme signal, n'en est peut-être pas aussi éloignée, s'il s'agit de « révéler » des potentialités non manifestes mais rentables à terme.

Selon une seconde utilité mentionnée, « un bon diplôme est celui qui permet de choisir entre plusieurs emplois de spécialités différentes » (69,4 %). Ce point de vue est particulièrement partagé par les plus jeunes (3^{ème} et 2^{nde} EN) mais aussi par les 2^{nde} hors EN (78,9 %) et les élèves de terminale technologique hors EN (73,9 %). Les élèves de CAP/ BEP et de Bac Professionnel hors EN, au nom du principe de réalité, pensent déjà que ce n'est pas toujours le cas. Les idées de concurrence limitée et de choix alternatifs semblent prévaloir, ici au bénéfice du salarié. La logique sous-jacente est celle de l'avantage comparatif entre emplois : c'est alors le salarié qui est en capacité de mettre les entreprises en concurrence au regard des qualifications multiples dont le diplôme permet de faire état.

Dans la troisième réponse choisie « l'employeur ne cherchera pas chez un salarié les compétences les plus nombreuses, mais juste celles dont il a besoin » (67,6 %). Les CAP/ BEP hors EN mentionnent le plus cette utilité (69,1 %), ainsi que les élèves de 3^{ème} (73 %). La représentation sous-jacente est que l'avantage comparatif intervient entre les compétences offertes par le salarié, et parmi lesquelles l'employeur choisit celles qui lui sont directement utiles. Il n'est donc pas nécessaire qu'elles soient très nombreuses ou très élevées. C'est donc l'employeur qui en tire le plus avantage.

Dans les trois cas, on s'éloigne d'une vision mécaniste de l'adaptation offre/demande. Les représentations des relations entre niveau de diplôme et productivité en termes d'échelle proportionnelle présentent autant de distance critique vis-à-vis d'une perception trop adéquationniste.

Elles sont de celles qui font le moins consensus (37,5 %), et de même que celle selon laquelle « Les plus diplômés obtiennent les meilleurs emplois, alors qu'ils ne sont pas toujours les plus compétents » (52,8 %). Pourtant, les élèves de 3^{ème} E.N. et de CAP EN semblent souvent convaincus de la proportion entre niveau de diplôme et productivité, alors qu'en dehors de l'EN on en est moins assuré, en même temps qu'on doute de la compétence des plus diplômés (terminale technologique hors EN 65,9 %, 2^{nde} hors EN 56,3 %). Enfin, c'est plutôt dans les classes de terminales technologique et professionnelle hors EN que l'on voit aussi plus souvent une proportionnalité entre le salaire et les responsabilités que l'on se voit confier.

Utilités des diplômes en termes de statut social de l'emploi

Tableau II.53

Contreparties attendues du métier projeté sur le plan professionnel (en %)

	Avoir la sécurité de l'emploi	Décider moi-même de la façon de faire mon travail	Travailler dans le domaine qui passionne	Travailler sans changer de région	Vivre et travailler dans un cadre agréable	Ensemble des individus
3 ^{ème} EN	9,1	20,3	79,4	8,1	41,2	100
2 ^{nde} EN	16,1	18,7	77,9	5,0	42,7	100
Term G/T EN	29,7	20,3	78,1	4,3	40,1	100
CAP/ BEP EN	16,3	14,8	59,3	13,0	40,7	100
BP, Term P EN	25,0	24,4	66,1	6,5	48,8	100
<i>Ensemble EN</i>	<i>20,2</i>	<i>19,4</i>	<i>74,1</i>	<i>6,7</i>	<i>41,9</i>	<i>100</i>
3 ^{ème} hors EN	8,5	29,8	76,6	17,0	59,6	100
2 ^{nde} hors EN	8,6	34,4	87,5	10,9	56,3	100
Term T hors EN	15,7	38,6	78,3	9,6	47,0	100
CAP/ BEP hors EN	17,4	32,0	66,5	6,6	45,3	100
BP, Term P hors EN	14,5	45,2	69,3	5,4	48,2	100
<i>Ensemble hors EN</i>	<i>14,7</i>	<i>35,6</i>	<i>72,1</i>	<i>8,0</i>	<i>48,6</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>18,4</i>	<i>24,7</i>	<i>73,5</i>	<i>7,1</i>	<i>44,1</i>	<i>100</i>

Méthode : Les jeunes avaient la possibilité de choisir deux items parmi ceux de ces deux tableaux. Des taux faibles donnent donc des indications de hiérarchie entre items, mais les écarts entre classes demeurent porteurs de signification.

Le registre de l'intérêt personnel, de la passion et du goût est le plus souvent évoqué dans les classes générales et technologiques. En revanche, la sécurité de l'emploi ne revient pas aussi souvent qu'on aurait pu l'attendre (18,4 %). Elle est plus fréquente chez les élèves de terminales générale et technologique EN, qui sont en principe encore assez loin d'aborder le marché du travail, tout en ayant avancé en âge. Pour leur part, les élèves de 3^{ème} et 2^{nde} ne se posent pas encore, ou pas souvent, cette question, pour une raison d'âge (29,7 %), mais les élèves de CAP/ BEP EN non plus, comme si leur destinée leur semblait déjà tracée. Pour ceux-ci, l'attachement à la région d'origine est élevé : 13 % soit deux fois plus que dans l'ensemble (7,1 %). Les plus mobiles seraient en terminales générale et technologique EN et en Bac Pro hors EN.

Voyager beaucoup est envisagé par 13,8 % des jeunes, particulièrement dans l'EN (16,5 % contre 8,1 % hors EN). Les Bac Pro seraient donc moins mobiles qu'il n'y paraissait dans le tableau précédent : ils seraient prêts à se déplacer hors de la région pour trouver un emploi, qui présenterait toutefois des qualités de sédentarité. Du reste, ils mentionnent plus que les autres la recherche de temps libre pour la vie de famille (35,1 % EN, 39,8 % hors EN contre 32,3 % dans l'ensemble), alors qu'avoir du temps libre simplement pour faire autre chose est plus revendiqué en classe de CAP/ BEP.

Tableau II.54

Contreparties attendues du métier projeté sur le plan extra-professionnel (en %)

	Avoir beaucoup de temps libre pour faire autre chose	Gagner beaucoup d'argent	Me faire beaucoup de relations	Me laisser du temps libre pour ma vie de famille	Voyager beaucoup	Ensemble des individus
3 ^{ème} EN	7,8	56,8	16,6	28,4	14,5	100
2 ^{nde} EN	9,1	43,4	13,7	32,1	18,9	100
Term G/T EN	10,1	33,8	14,0	32,9	19,6	100
CAP/ BEP EN	9,3	58,5	10,4	33,7	12,6	100
BP, Term P EN	6,0	52,4	10,1	35,1	10,1	100
<i>Ensemble EN</i>	8,9	45,9	13,4	32,3	16,5	100
3 ^{ème} hors EN	6,4	42,6	8,5	23,4	2,1	100
2 ^{nde} hors EN	6,3	30,5	11,7	27,3	12,5	100
Term T hors EN	7,2	30,1	9,6	32,5	13,3	100
CAP/ BEP hors EN	6,6	50,4	12,8	32,0	7,9	100
BP, Term P hors EN	3,0	45,2	9,6	39,8	4,2	100
<i>Ensemble hors EN</i>	5,9	43,7	11,4	32,4	8,1	100
<i>Ensemble</i>	7,9	45,2	12,8	32,3	13,8	100

3.5. Modèles de parcours professionnels et anticipation du statut social**3.5.1. Projet de métier**

Contrairement à l'idée répandue selon laquelle les jeunes n'auraient guère de projets précis dans le long terme, 62,6 % nomment un métier (ou plusieurs) qu'ils voudraient faire « plus tard », et 25,4 % un domaine d'activité. Dans l'ensemble, 88 % formulent donc une idée de leur devenir professionnel. L'attachement à la sociabilité familiale ne les empêche pas de se préoccuper de leur devenir sur le marché du travail. Encore faudra-t-il départager ce qui, dans ces métiers, relève du rêve ou d'un « hyper-réalisme » social incitant à l'autocensure.

On observe une diversité plus grande de métiers en 2^{nde} et terminales générale et technologique EN, les élèves de Bac Pro hors EN ayant le plus restreint leurs projets. Les professions de services non marchands de la santé et de l'éducation sont les trois 1^{res} mentionnées en 2^{nde} et terminales générale et technologique, alors que celles de l'industrie et de l'artisanat viennent en premier en CAP/ BEP et Bac Pro EN, suivies des services marchands. On note toutefois que les métiers de militaire, policier et garde viennent en 6^{ème} rang, aussi bien dans les filières générales qu'en CAP/ BEP, et que les professeurs viennent en 7^{ème} rang en Bac Pro EN

Hors de l'EN, le métier d'agriculteur vient souvent en tête, en partie, mais pas seulement, du fait des établissements enquêtés. L'artisanat précède les services commerciaux en CAP/ BEP, à l'inverse des Bac Pro. Les professions du service non marchand de la santé et du soin viennent au 8^{ème} et 9^{ème} rang en CAP/ BEP, et celles de l'éducation au 9^{ème} rang en Bac Pro.

Tableau II.55

Métiers envisagés selon le niveau de classe

2 nd e Term. Gén. Et Tech. EN	CAP/ BEP MEN	BP, TermP MEN
<p>Infirmier, Puéricultrice, Sage femme Professeur, Professeur des écoles Médecin, Pharmacien, Psychologue Menuisier, Charpentier, Maçon Ingénieur Militaire, Policier, Garde Journaliste, Agent publicité Assistante sociale, Éducateur Chercheur, Traducteur Informaticien, Technicien Comptable Juriste Agent maintenance, Mécanicien Artiste Kiné, Orthophoniste Vétérinaire Coiffeur, Esthéticienne, Styliste Artisan, Commerçant, Entrepreneur Architecte Secrétaire, Assistante de direction Cadre, Chef Menuisier, Charpentier, Maçon Décorateur, Dessinateur Pompier Hôtesse de l'air Humanitaire Aide soignante, Assistante maternelle, Aide à la personne Paysagiste, Fleuriste Cuisinier, Serveur Animateur Agriculteur Plombier, Électricien Carrossier, Chaudronnier, Tourneur Chauffeur Sportif professionnel</p>	<p>Agent maintenance, Mécanicien Plombier, Électricien Coiffeur, Esthéticienne, Styliste Menuisier, Charpentier, Maçon Carrossier, Chaudronnier, Tourneur Militaire, Policier, Garde Chauffeur Agent commercial, Vendeur Pompier Artisan, Commerçant, Entrepreneur Décorateur, Dessinateur Professeur, Professeur des écoles Informaticien, Technicien Secrétaire, Assistante de direction Journaliste, Agent publicité Assistante sociale, Éducateur Ingénieur Boulanger, Boucher Cuisinier, Serveur Animateur Sportif professionnel Agriculteur Infirmier, Puéricultrice, Sage femme</p>	<p>Agent maintenance, Mécanicien Menuisier, Charpentier, Maçon Plombier, Électricien Coiffeur, Esthéticienne, Styliste Décorateur, Dessinateur Agent commercial, Vendeur Professeur, Professeur des écoles Comptable Informaticien, Technicien Artisan, Commerçant, Entrepreneur Militaire, Policier, Garde Carrossier, Chaudronnier, Tourneur Pompier Secrétaire, Assistante de direction Cadre, Chef Agriculteur Chauffeur Architecte Sportif professionnel Ingénieur Aide soignante, Assistante maternelle, Aide à la personne Juriste Cuisinier, Serveur</p>
2 nd e Term. Tech hors EN	CAP/ BEP hors MEN	BP, TermP hors MEN
<p>Agriculteur Vétérinaire Militaire, Policier, Garde Paysagiste, Fleuriste Agent Commercial, Vendeur Animateur Informaticien, Technicien Artisan, Commerçant, Entrepreneur Ingénieur Architecte Cadre, Chef Sportif professionnel Journaliste, Agent publicité Assistante sociale, Éducateur Juriste Infirmier, Puéricultrice, Sage femme Professeur, Professeur des écoles Plombier, Électricien Médecin, Pharmacien, Psychologue Aide soignante, Assistante maternelle, Aide à la personne Chauffeur Chercheur, Traducteur Cuisinier, Serveur Secrétaire, Assistante de direction Artiste Kiné, Orthophoniste</p>	<p>Menuisier, Charpentier, Maçon Agriculteur Paysagiste, Fleuriste Boulanger, Boucher Coiffeur, Esthéticienne, Styliste Agent Commercial, Vendeur Aide soignante, Assistante maternelle, Aide à la personne Infirmier, Puéricultrice, Sage femme Plombier, Électricien Agent maintenance, Mécanicien Militaire, Policier, Garde Chauffeur Carrossier, Chaudronnier, Tourneur Cuisinier, Serveur Artisan, Commerçant, Entrepreneur Pompier Vétérinaire Professeur, Professeur des écoles Ingénieur Journaliste, Agent publicité Assistante sociale, Éducateur Secrétaire, Assistante de direction Sportif professionnel Informaticien, Technicien Juriste Décorateur, Dessinateur Architecte Animateur Humanitaire Hôtesse de l'air</p>	<p>Agriculteur Menuisier, Charpentier, Maçon Coiffeur, Esthéticienne, Styliste Paysagiste, Fleuriste Boulanger, Boucher Menuisier, Charpentier, Maçon Plombier, Électricien Cuisinier, Serveur Professeur, Professeur des écoles Agent maintenance, Mécanicien Militaire, Policier, Garde Humanitaire Animateur Sportif professionnel Vétérinaire Artisan, Commerçant, Entrepreneur Pompier</p>

3.5.2. Connaissance du métier projeté

Les questions sur l'existence d'un proche ou d'un lieu par lequel les jeunes ont eu connaissance du métier projeté ne suscite qu'une fois sur deux une réponse : nous venons de voir que 47,4 % n'ont pas d'idée précise d'un métier, et étaient incités à se détourner de cette question, auxquels se cumulent les non-réponses propres à cette question, soit au total 51,8 % de l'échantillon.

Tableau II.56

Connaissance du métier projeté : non réponses (en %)

	Non Réponses
3 ^{ème} EN	48,2
2 ^{nde} EN	50,7
Term G/T EN	51,0
CAP/ BEP EN	47,7
BP, Term P EN	48,3
<i>Ensemble EN</i>	<i>49,6</i>
3 ^{ème} hors EN	59,6
2 ^{nde} hors EN	50,8
Term T hors EN	67,0
CAP/ BEP hors EN	58,7
BP, Term P hors EN.	48,2
<i>Ensemble hors EN</i>	<i>56,3</i>
<i>Ensemble</i>	<i>51,8</i>

Parmi les répondants, les sources de connaissances du métier projeté se séparent en deux ensembles selon qu'elles sont situées à l'école ou dans l'environnement familial et local.

Tableau II.57

Connaissance du métier projeté à l'école ou par les médias (en %)

	COP	CPE	Média à la maison	Proviseur, principal ou adjoint	Revue CDI, bibliothèque	Un enseignant	Ensemble
3 ^{ème} EN	15,4	2,0	56,2	2,5	17,4	6,5	100
2 ^{nde} EN	8,4	0,4	55,1	1,1	28,1	7,0	100
Term G/T EN	12,1	0,3	50,4	0,8	24,4	12,1	100
CAP/ BEP EN	23,0	3,7	34,6	5,8	18,8	14,1	100
BP, Term P EN	21,2	0,0	45,2	1,9	17,3	14,4	100
<i>Ensemble EN</i>	<i>14,4</i>	<i>1,1</i>	<i>49,5</i>	<i>2,1</i>	<i>22,5</i>	<i>10,4</i>	<i>100</i>
3 ^{ème} hors EN	28,0	0,0	44,0	0,0	28,0	0,0	100
2 ^{nde} hors EN	7,9	2,2	52,8	2,2	28,1	6,7	100
Term T hors EN	12,2	0,0	48,8	0,0	26,8	12,2	100
CAP/ BEP hors EN	20,6	0,5	45,6	4,9	19,6	8,8	100
BP, Term P hors EN	20,4	0,9	38,0	1,9	22,2	16,7	100
Ensemble hors EN	17,8	0,9	45,4	3,0	22,9	10,1	100
<i>Ensemble</i>	<i>15,4</i>	<i>1,0</i>	<i>48,3</i>	<i>2,3</i>	<i>22,6</i>	<i>10,3</i>	<i>100</i>

L'influence de la télévision se fait sentir sur la réponse mentionnant les médias à la maison, surtout pour les plus jeunes. Mais c'est ensuite la lecture de revues, dans une bibliothèque ou au centre de documentation de l'établissement qui est mentionnée (22,6 %), plus spécifiquement des élèves de 2^{ndes} et de terminales générale et technologique. Le CDI comme source d'information semble donc bien identifié dans ces établissements. En troisième lieu les conseillers d'orientation sont mentionnés à hauteur de 15,4 %, et plus particulièrement en CAP/ BEP et Bac Pro (20-23 %). Ils sont toutefois le moins mentionné en 2^{nde} (moins de 9 %), et en terminales générale et technologique (12,2 %). Les enseignants viennent ensuite (10,3 %) et sont eux aussi le plus souvent mentionnés dans l'enseignement professionnel (Bac Pro hors EN 16,7 %, Bac Pro EN 14,4 %,

CAP/ BEP EN 14,1 %). Ils sont mentionnés aussi souvent que les conseillers d'orientation dans les classes de terminales générales et technologiques (12,2 %).

Tableau II.58

Connaissance du métier projeté dans l'environnement social et familial (en %)

	Père Mère	Oncle Tante	Cousins	Ami de la famille	Grands parents	Frères Sœurs	Ami personnel	Voisin	Connaissance	Autres	Ensemble
3 ^{ème} EN	13,6	14,7	11,9	19,8	4,0	4,0	17,5	3,4	5,6	5,6	100
2 ^{nde} EN	11,2	13,1	7,8	26,2	4,9	4,9	13,1	4,4	5,3	9,2	100
Term G/T EN	9,3	14,2	10,4	29,1	4,5	3,4	11,9	4,9	6,3	6,0	100
CAP/ BEP EN	14,1	14,1	8,7	17,0	1,9	5,3	21,8	5,8	4,9	6,3	100
BP, Term P EN	9,1	12,4	11,6	24,8	4,1	1,7	24,8	5,8	3,3	2,5	100
<i>Ensemble EN</i>	<i>11,5</i>	<i>13,8</i>	<i>9,9</i>	<i>23,7</i>	<i>3,9</i>	<i>4,0</i>	<i>16,9</i>	<i>4,8</i>	<i>5,3</i>	<i>6,2</i>	<i>100</i>
3 ^{ème} hors EN	11,8	15,8	7,9	14,5	11,8	2,6	9,2	17,1	0,0	9,2	100
2 ^{nde} hors EN	18,4	13,2	8,0	16,1	10,3	3,4	8,0	10,3	5,7	6,3	100
Term T hors EN	16,5	11,7	8,7	16,5	10,7	1,0	15,5	11,7	2,9	4,9	100
CAP/ BEP hors EN	14,0	15,7	12,9	14,7	6,1	4,3	18,5	8,1	1,5	4,1	100
BP, Term P hors EN	19,6	11,6	8,7	13,0	4,3	2,9	20,3	6,5	2,9	10,1	100
<i>Ensemble hors EN</i>	<i>15,8</i>	<i>14,1</i>	<i>10,4</i>	<i>14,9</i>	<i>7,7</i>	<i>3,4</i>	<i>15,6</i>	<i>9,5</i>	<i>2,6</i>	<i>6,0</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>13,5</i>	<i>14,0</i>	<i>10,1</i>	<i>19,5</i>	<i>5,7</i>	<i>3,7</i>	<i>16,3</i>	<i>7,0</i>	<i>4,0</i>	<i>6,1</i>	<i>100</i>

Là encore, les amis, personnels ou de la famille, sont les sources les plus citées (16,3 % et 19,5 %), alors que la famille est au total mentionnée dans 47 % des réponses. Toutefois, le père et la mère qui étaient les plus cités par les plus jeunes de 3^{ème} et 2^{nde} le sont ici par les élèves hors EN, notamment en Bac Pro (19,6 %) et technologiques (16,5 %), ainsi qu'en 2^{nde} professionnelle (18,4 %). Dans les deux cas, le modèle de diplôme ou le modèle professionnel, les terminales EN de toutes filières citent le moins souvent le père et la mère. La référence à la famille élargie aux oncles, tantes et cousins demeure la plus fréquente en CAP/ BEP hors EN. Dans l'ensemble les modèles possibles se partagent pour moitié entre la famille et l'environnement social local, ce qui relativise les hypothèses de reproduction familiale.

3.5.3. Conversations et activités en rapport avec le métier projeté

Tableau II.59

Conversations au sujet de l'avenir professionnel avec les parents et les amis (en %)

	Conversation avec les parents		Conversation avec les amis	
	Jamais	Rarement	Jamais	Rarement
3 ^{ème} EN	2,6	10,7	5,2	21,9
2 ^{nde} EN	2,4	10,2	2,4	20,2
Term G/T EN	1,6	8,5	0,7	9,8
CAP/ BEP EN	4,3	12,1	3,2	18,1
BP, Term P EN	2,4	12,9	2,3	8,7
<i>Ensemble EN</i>	<i>2,5</i>	<i>10,3</i>	<i>2,4</i>	<i>15,7</i>
3 ^{ème} hors EN	3,9	0,0	3,9	19,6
2 ^{nde} hors EN	1,6	7,8	1,6	15,7
Term T hors EN	2,4	4,7	1,1	5,7
CAP/ BEP hors EN.	6,0	9,3	3,8	8,8
BP, Term P hors EN	2,4	4,8	3,6	6,0
<i>Ensemble hors EN</i>	<i>4,1</i>	<i>7,1</i>	<i>3,1</i>	<i>9,6</i>
<i>Ensemble</i>	<i>3,0</i>	<i>9,3</i>	<i>2,7</i>	<i>13,7</i>

Les conversations au sujet de l'avenir professionnel avec les parents sont les plus rares en classe de CAP/ BEP (Jamais ou rarement : 16,4 % dans l'EN, 15,3 % hors EN contre 12,3 % dans l'ensemble). Dans l'EN,

les élèves de CAP/ BEP en parlent aussi le moins souvent avec les amis (21,3 % contre 16,4 % dans l'ensemble). Les élèves de Bac Pro hors EN en parlent au contraire le plus souvent, aussi bien avec les parents que les amis (jamais ou rarement : 7,1 % avec les parents, 6,8 % avec les amis).

Tableau II.60

Activités extrascolaires en rapport avec le projet professionnel (en %)

	animation	sport	culture	Ensemble des individus
3 ^{ème} MEN	13,2	36,7	12,5	100
2 ^{nde} MEN	10,3	31,3	17,8	100
Term G/T MEN	16,2	30,4	26,4	100
CAP/ BEP MEN	10,2	34,7	12,3	100
BP, TermP MEN	4,7	30,8	12,8	100
<i>Ensemble EN</i>	<i>12,1</i>	<i>32,5</i>	<i>18,2</i>	<i>100</i>
3 ^{ème} hors MEN	19,2	25,0	13,5	100
2 ^{nde} hors MEN	12,5	51,6	15,6	100
Term T hors MEN	14,8	39,8	22,7	100
CAP/ BEP hors ME	10,4	26,2	9,9	100
BP, TermP hors MEN	6,0	29,8	4,8	100
<i>Ensemble hors EN</i>	<i>10,8</i>	<i>32,1</i>	<i>11,3</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>11,7</i>	<i>32,4</i>	<i>16,0</i>	<i>100</i>

Les élèves de CAP/ BEP et Bac Pro hors EN, souvent apprentis déclarent moins que les autres des activités sportives en rapport avec leur projet professionnel : celui-ci est déjà fortement engagé, et, de plus, il les mobilise à mi-temps, laissant moins de possibilité matérielle de diversification des occupations. Ceux qui en déclarent le plus sont en seconde hors EN ou en 3^{ème} EN, lorsque le projet est moins précis et le temps hebdomadaire plus large. Les activités d'animation sont plus mentionnées par les terminales générales (encadrement d'enfants), et le moins par les terminales professionnelles. Cet écart entre filière générale et filière professionnelle s'accroît à propos des activités culturelles.

3.5.4. Projection dans le futur

Tableau II.61

Optimisme ou pessimisme déclarés quant à l'avenir professionnel (en %)

	optimiste	pessimiste	Ensemble des répondants
3 ^{ème} EN	81,3	18,7	100
2 ^{nde} EN	74,5	25,5	100
Term G/T EN	78,7	21,3	100
CAP/ BEP EN	79,9	20,1	100
BP, Term P EN	78,8	21,2	100
<i>Ensemble EN</i>	<i>78,3</i>	<i>21,7</i>	<i>100</i>
3 ^{ème} hors EN	80,0	20,0	100
2 ^{nde} hors EN	81,9	18,1	100
Term T hors EN	82,8	17,2	100
CAP/ BEP hors EN	84,0	16,0	100
BP, Term P hors EN	86,1	13,9	100
<i>Ensemble hors EN</i>	<i>83,7</i>	<i>16,3</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>80,1</i>	<i>19,9</i>	<i>100</i>

Une vision optimiste semble largement partagée (80,1 %), un peu plus en CAP/ BEP et Bac Pro hors EN, un peu moins en 2^{nde} EN. De manière générale, les inquiétudes semblent plus grandes dans l'EN, ce qui pose la question de la distance école / entreprise : ceux qui en sont objectivement les plus proches, parce qu'ils y travaillent comme apprentis, comme stagiaires, ou parce que leur diplôme les y destinent à très court terme ne sont pas les plus inquiets.

Représentation du devenir à l'âge de 25 ans

Tableau II.62

Positions sociales et professionnelles envisagées (en %)

	Être autonome	Occuper un poste important	Être propriétaire	Fonder une famille	Vivre à la campagne	Vivre à l'étranger	Ensemble des individus
3 ^{ème} EN	84,9	54,3	76,5	75,6	21,9	32,5	100
2 ^{nde} EN	91,6	46,7	70,3	61,7	25,7	30,1	100
Term G/T EN	95,1	49,0	56,1	51,5	23,7	36,2	100
CAP/ BEP EN	86,3	53,7	73,7	78,2	44,6	22,5	100
BP, Term P EN	95,9	60,5	70,3	77,9	55,2	26,2	100
<i>Ensemble EN</i>	<i>91,1</i>	<i>51,3</i>	<i>67,4</i>	<i>65,1</i>	<i>30,3</i>	<i>30,9</i>	<i>100</i>
3 ^{ème} hors EN	69,2	48,1	67,3	78,8	67,3	11,5	100
2 ^{nde} hors EN	93,8	43,8	68,8	64,8	84,4	21,1	100
Term T hors EN	94,3	52,3	68,2	56,8	85,2	22,7	100
CAP/ BEP hors EN	87,6	59,7	73,5	84,4	66,1	15,1	100
BP, Term P hors EN	92,9	66,1	68,5	81,0	66,1	11,3	100
<i>Ensemble hors EN</i>	<i>89,2</i>	<i>57,0</i>	<i>70,8</i>	<i>77,5</i>	<i>71,0</i>	<i>15,8</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>90,5</i>	<i>53,1</i>	<i>68,5</i>	<i>69,1</i>	<i>43,4</i>	<i>26,0</i>	<i>100</i>

L'attente d'autonomie en premier lieu est largement partagée (90,5 %), surtout par les terminales de toutes filières. Elle superpose toutefois sans doute deux registres : l'autonomie familiale et l'autonomie professionnelle. En second lieu, l'aspiration à la propriété est importante (68,5 %), avec peut-être la même ambivalence. Pourtant les deux modalités ne se cumulent pas : l'autonomie est plus présentée comme perspective dans les classes de terminale, ce qui implique une certaine prise de risque, alors que l'aspiration à la propriété est nettement revendiquée en classe de CAP/ BEP (73,7 %), outre les 2^{nde} EN (76,5 %), traduisant une demande forte de sécurité.

Du reste, fonder une famille est le plus souvent projeté par ces mêmes élèves de CAP/ BEP (EN 78,2 %, hors EN 84,4 % contre 69,1 % dans l'ensemble). À l'opposé les élèves de terminales générale et technologique le mentionnent le moins (EN 51,5 %, hors EN 56,8 %), alors que les Bac Pro se situent à mi-chemin entre ces deux publics.

En troisième lieu, ceux-ci revendiquent plutôt un poste « important », exprimant vraisemblablement une attente de reconnaissance du poste recherché, en termes non seulement professionnels mais aussi de statut social.

En quatrième lieu, les positions dans le mode de vie induites par le métier exercé montrent que vivre à la campagne est projeté le plus souvent en 2^{nde} et terminale technologique hors EN, c'est-à-dire pour l'essentiel, des élèves en MFR et en lycées agricoles. Mais plus largement, les élèves hors EN, sans doute plus en prise avec le marché du travail local envisagent aux deux tiers cette possibilité, contre 30 % pour l'EN. Symétriquement, vivre à l'étranger (26 %) est envisagé en 3^{ème}, 2^{nde} et terminales générale et technologique plus qu'ailleurs, alors que les élèves de Bac Pro hors EN (11,3 %) et les CAP/ BEP hors EN (15,1 %) ne l'envisagent que rarement.

Les distractions bénéficient sans doute d'un effet d'âge (79,1 %), sauf en 3^{ème}, et sont le moins mentionnées chez les Bac Pro (76,2 % tout de même dans l'EN et 65,5 % hors EN). Ensuite les activités sportives sont souvent mentionnées (40,1 %), mais sont un peu plus fréquentes chez les élèves de 2^{nde} hors EN, les terminales technologiques hors EN et les Bac Pro EN. Les moins sportifs se rencontrent en CAP/ BEP hors EN et en Bac Pro hors EN (faute de temps ?)

Enfin, les projets d'engagement politique ou humanitaire atteignent un niveau important (39,6 %), puisqu'ils rivalisent avec les activités sportives. Les activités politiques sont les plus envisagées en terminales générales et technologiques (EN 13,7 %, hors EN 10,2 %), et les activités humanitaires aussi, outre les classes de 2^{nde} (EN 42,5 %, hors EN 35,2 %). Ceci illustre la présence d'une recherche de sens aux activités chez les jeunes et demande à être mis en vis-à-vis des inquiétudes fréquentes en matière de citoyenneté.

Tableau II.63

Activités et loisirs projetés (en %)

	Activité politique	Cause humanitaire	Faire du sport	Sortir, faire la fête	Être célèbre	Ensemble des individus
3 ^{ème} EN	6,8	33,4	42,1	76,8	17,7	100
2 ^{nde} EN	9,8	42,5	43,9	81,8	17,5	100
Term G/T EN	13,7	40,9	37,6	82,2	7,7	100
CAP/ BEP EN	4,9	20,7	43,2	81,4	17,9	100
BP, Term P EN	6,4	29,1	48,8	76,2	14,5	100
<i>Ensemble EN</i>	<i>9,4</i>	<i>35,6</i>	<i>41,9</i>	<i>80,5</i>	<i>14,2</i>	<i>100</i>
3 ^{ème} hors EN	3,8	9,6	30,8	73,1	5,8	100
2 ^{nde} hors EN	9,4	35,2	60,9	85,2	10,2	100
Term T hors EN	10,2	31,8	50,0	80,7	9,1	100
CAP/ BEP hors EN	5,0	20,8	29,5	77,2	11,4	100
BP, Term P hors EN	4,2	14,9	28,0	65,5	8,3	100
<i>Ensemble hors EN</i>	<i>6,0</i>	<i>22,3</i>	<i>36,2</i>	<i>76,2</i>	<i>10,0</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>8,3</i>	<i>31,3</i>	<i>40,1</i>	<i>79,1</i>	<i>12,8</i>	<i>100</i>

3.5.5. Les représentations associées aux compétences

De nombreuses questions ont été posées pour tenter de cerner quelles sont les représentations qui sont associées aux compétences multiples, telles que perçues par le jeune, du point de vue de sa valeur propre, mais aussi telles que l'école les transmet, toujours du point de vue des jeunes. Enfin, les élèves expriment leurs représentations des attentes de la part des entreprises, telles qu'ils les anticipent. L'objectif est ici de s'abstraire temporairement des intitulés de diplômés et de postes de travail pour tenter de mettre directement en relation les contenus de compétences à partir de ses trois foyers d'identification, la personne, le système de formation et l'entreprise.

Tableau II.64

Représentations associées à certaines compétences du point de vue individuel (en %)

	Mobilité réduite à proximité famille	L'intérêt individuel avant le collectif	L'esprit d'initiative	Autonomie	Réceptivité	Rejet de la dépendance	Rejet du doute	Ne pas juger du bien-fondé d'une tâche	Ensemble des individus
3 ^{ème} MEN	26,4	33,4	38,9	41,2	66,2	41,2	50,8	34,4	100
2 ^{nde} MEN	24,3	29,4	36,7	41,1	72,4	45,8	42,8	27,6	100
Term G/T MEN	14,9	22,8	37,4	42,4	78,2	49,6	39,9	19,5	100
CAP/ BEP MEN	29,8	33,3	37,5	43,2	62,5	37,2	43,5	31,6	100
BP, Term P MEN	26,2	29,1	43,6	45,9	69,2	44,2	51,2	37,2	100
<i>Ensemble EN</i>	<i>22,7</i>	<i>28,6</i>	<i>38,1</i>	<i>42,3</i>	<i>71,3</i>	<i>44,6</i>	<i>44,2</i>	<i>27,8</i>	<i>100</i>
3 ^{ème} hors EN	34,6	34,6	53,8	40,4	51,9	32,7	61,5	48,1	100
2 ^{nde} hors EN	19,5	24,2	43,8	38,3	62,5	41,4	52,3	26,6	100
Term T hors EN	13,6	20,5	63,6	53,4	75,0	54,5	35,2	31,8	100
CAP/ BEP hors EN	30,7	38,9	44,3	44,8	54,2	38,6	49,0	34,2	100
BP, Term P hors EN	22,6	29,2	61,3	41,1	56,0	45,2	47,6	30,4	100
<i>Ensemble hors EN</i>	<i>25,8</i>	<i>32,5</i>	<i>50,2</i>	<i>43,7</i>	<i>57,9</i>	<i>41,7</i>	<i>48,6</i>	<i>32,9</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>23,7</i>	<i>29,9</i>	<i>42,0</i>	<i>42,8</i>	<i>66,9</i>	<i>43,7</i>	<i>45,6</i>	<i>29,4</i>	<i>100</i>

Méthode : les réponses ne sont pas exclusives les unes des autres.

Une certaine réceptivité à l'égard des collègues semble répondre à une préoccupation « d'humanité » dans les relations de travail (66,9 %). Elle est la plus valorisée en terminales générale et technologique, mais aussi en 2^{nde}, où la composante affective liée à l'âge biaise peut-être cette modalité. Le même commentaire

s'appliquerait quant au fait d'assumer une certaine interdépendance à l'égard de son entourage (ensemble 56,3 %). La capacité à agir en situation d'incertitude (54,4 %) est, elle, la moins répandue en 3^{ème}, 2^{nde} et en Bac Pro EN (48,8 %).

Du point de vue du rapport à la tâche, l'esprit d'initiative est le plus valorisé par les élèves de Bac Pro (61,3 %) et terminale technologique (63,6 %) hors EN, et de manière générale dans toutes les classes hors EN : 50,2 % contre 38,1 % dans l'EN ce qui mériterait plus ample réflexion. D'un autre côté, cette ligne de clivage ne se retrouve pas lorsqu'on demande s'il est préférable de juger du bien-fondé d'une tâche : les élèves de Bac Pro EN et de CAP/ BEP hors EN y souscrivent le moins, outre les élèves de 3^{ème}, à l'inverse de 2^{nde} et terminales générales et technologiques EN. Les jeunes de CAP/ BEP et de 3^{ème} sont ceux qui mentionnent le plus les considérations liées à la préservation de l'intérêt individuel et la proximité de la famille.

Tableau II.65

Représentations associées à certaines compétences dans un contexte professionnel (en %)

	Méfiance à l'égard de la hiérarchie	Travail en équipe	Nécessité d'un leader	Exécuter avant de prévoir	Transférabilité des compétences	Capacités équivalentes aux autres	Réussite imputable aux circonstances	Ensemble des individus
3 ^{ème} MEN	37,9	46,9	27,7	53,4	40,2	65,3	42,4	100
2 ^{nde} MEN	34,3	44,4	26,2	51,2	50,5	60,5	43,9	100
Term G/T MEN	27,4	41,7	23,2	49,7	57,1	69,1	48,0	100
CAP/ BEP MEN	37,2	44,6	27,0	50,5	40,4	58,9	34,7	100
BP, Term P MEN	32,6	41,9	25,0	59,3	57,6	72,7	42,4	100
<i>Ensemble EN</i>	<i>33,0</i>	<i>43,7</i>	<i>25,5</i>	<i>51,8</i>	<i>49,9</i>	<i>65,0</i>	<i>43,3</i>	<i>100</i>
3 ^{ème} hors EN	25,0	38,5	26,9	51,9	32,7	51,9	44,2	100
2 ^{nde} hors EN	33,6	35,9	21,9	55,5	46,9	57,8	39,8	100
Term T hors EN	42,0	31,8	17,0	53,4	60,2	63,6	50,0	100
CAP/ BEP hors EN	36,1	35,4	17,6	55,7	45,8	62,6	42,8	100
BP, Term P hors EN	33,3	40,5	20,2	60,1	50,0	70,8	42,9	100
<i>Ensemble hors EN</i>	<i>35,1</i>	<i>36,3</i>	<i>19,3</i>	<i>56,1</i>	<i>47,5</i>	<i>63,0</i>	<i>43,2</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>33,7</i>	<i>41,3</i>	<i>23,5</i>	<i>53,2</i>	<i>49,1</i>	<i>64,4</i>	<i>43,3</i>	<i>100</i>

Méthode : les réponses ne sont pas exclusives les unes des autres.

La légitimité de la qualification professionnelle est sans doute particulièrement recherchée par les jeunes de Bac Pro, expliquant le fait qu'ils revendiquent le plus d'avoir des capacités équivalentes aux autres (EN 72,7 %, hors EN 70,8 %), à la différence des élèves de CAP/ BEP (EN 58,9 %). Toutefois, ils imputent la réussite en général à peine moins que la moyenne aux circonstances, ce qui fait du reste l'objet d'une opinion assez uniformément partagée. L'imputation de la réussite aux circonstances est la plus fréquente en terminales générale et technologique et la moins fréquente en CAP/ BEP.

Certaines compétences en milieu de travail, comme la capacité à prévoir, sont aussi particulièrement identifiées en terminales générale et technologique EN. Ce qui semble être moins le cas en en Bac Pro. La possibilité de transfert des compétences d'un domaine à un autre est en revanche partagée par l'ensemble des terminales générales, technologiques et professionnelles, pour des motifs qui divergent vraisemblablement : une formation opérationnelle en Bac Pro et la référence à la culture générale dans les autres filières.

D'une autre côté, la distance à l'égard de la hiérarchie est la plus répandue en CAP/ BEP (EN 37,2 %, hors EN 36,1 %), ainsi qu'en 3^{ème} (effet âge) et en terminale technologique hors EN. Pour ces derniers, il se peut qu'intervienne le projet d'installation comme indépendant pour ceux qui sont en lycée agricole. Les élèves de CAP/ BEP EN sont aussi ceux reconnaissant la nécessité d'un leader (outre les 3^{èmes} et 2^{ndes}), anticipent par ces deux modalités une certaine dépendance à l'égard des rapports de pouvoir dans l'entreprise.

Enfin, en dehors des Bac Pro qui se situent dans la moyenne, le travail en équipe est particulièrement retenu dans les classes de l'EN (43,7 % contre 36,3 % hors EN).

Les compétences perçues dans les contenus de formation

Tableau II.66

Représentations associées à certaines compétences individuelles perçues dans les contenus de formation (en %)

	Mobilité réduite à proximité famille	L'intérêt individuel avant le collectif	L'esprit d'initiative	Autonomie	Réceptivité	Rejet des situations de dépendance	Rejet des situations d'incertitude	Ne pas juger du bien-fondé d'une tâche	Ensemble des individus
3 ^{ème} EN	12,2	28,6	38,3	48,6	37,9	32,8	34,1	31,5	100
2 ^{nde} EN	9,6	32,5	42,8	45,1	32,9	30,4	30,8	34,8	100
Term G/T EN	9,8	27,2	38,1	40,2	25,5	25,3	21,4	30,6	100
CAP/ BEP EN	8,1	31,2	37,2	36,5	28,4	27,7	28,1	23,9	100
BP, Term P EN	10,5	29,7	27,3	34,9	27,3	30,2	27,9	28,5	100
<i>Ensemble EN</i>	<i>10,0</i>	<i>29,6</i>	<i>38,1</i>	<i>41,8</i>	<i>30,1</i>	<i>28,7</i>	<i>27,6</i>	<i>30,5</i>	<i>100</i>
3 ^{ème} hors EN	15,4	28,8	21,2	38,5	30,8	28,8	9,6	17,3	100
2 ^{nde} hors EN	5,5	33,6	35,2	39,8	35,2	27,3	34,4	26,6	100
Term T hors EN	11,4	37,5	22,7	30,7	22,7	14,8	25,0	29,5	100
CAP/ BEP hors EN	13,4	22,3	18,1	31,2	34,7	27,2	26,2	18,8	100
BP, Term P hors EN	8,3	27,4	23,2	35,1	33,9	25,0	23,2	20,2	100
<i>Ensemble hors EN</i>	<i>11,1</i>	<i>27,0</i>	<i>22,4</i>	<i>33,7</i>	<i>33,1</i>	<i>25,6</i>	<i>25,7</i>	<i>21,3</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>10,3</i>	<i>28,8</i>	<i>33,0</i>	<i>39,2</i>	<i>31,1</i>	<i>27,7</i>	<i>27,0</i>	<i>27,5</i>	<i>100</i>

Méthode : les réponses ne sont pas exclusives les unes des autres.

Concernant la réceptivité relationnelle à l'égard des collègues de travail, les terminales générales et technologiques qui en reconnaissent en premier la nécessité, sont aussi ceux qui la trouvent le moins souvent dans les formations dispensées (hors EN 22,7 % contre 31,1 % pour l'ensemble, EN 25,5 %).

L'esprit d'initiative qui était le plus valorisé hors EN, notamment en Bac Pro, est aussi le moins reconnu dans les contenus de formation par ces mêmes classes (EN 38,1 %, hors EN 22,4 %).

La capacité de jugement qui était la plus revendiquée en 2^{nde} et terminales générale et technologique, est aussi trouvée le moins souvent à l'école par ces mêmes classes.

Enfin, la préservation de l'intérêt individuel recherchée en CAP/ BEP est le moins fréquemment retrouvée en formation par ceux d'entre eux qui sont hors EN, c'est-à-dire le plus souvent apprentis. Quant au fait d'opposer la proximité familiale à la mobilité, fréquent en CAP/ BEP également, il est le moins apparent à l'école pour ceux d'entre eux qui sont dans l'EN, mais aussi pour les élèves de 2^{nde} hors EN et de Bac Pro hors EN.

À propos du jugement selon lequel on détient des capacités équivalentes aux autres, là encore, on constate une curieuse désaffection : les Bac Pro attachés à la légitimité de leurs capacités vis-à-vis des autres, regrettent aussi le plus souvent que l'école ne les y aide pas plus (EN 20,3 %, hors EN 20,8 % contre 25,1 % dans l'ensemble estimant cette compétence transmise par l'école). Ce jugement est aussi partagé par les élèves en CAP/ BEP, qui ne se prévalaient pourtant pas d'un tel jugement pour eux-mêmes.

En revanche, on ne trouve pas de symétrie de tel ordre pour la capacité à prévoir dont la transmission par l'école est bien peu partagée dans l'EN à la différence des classes hors EN Ceci est surtout vrai dans les filières générales et technologiques.

La transférabilité des compétences est reconnue dans les contenus de formation par les élèves de terminales générale et technologique mais non par les Bac Pro EN qui la revendiquaient (39,5 % contre 50,3 % dans l'ensemble).

La nécessité d'un leader serait transmise à l'école particulièrement du point de vue des élèves de CAP/ BEP hors EN, qui valorisaient aussi cet aspect.

Enfin, le travail en équipe, valorisé par les élèves de l'EN, est jugé transmis par l'école le plus souvent en 3^{ème}, 2^{nde} et terminales générale et technologique EN, mais beaucoup moins fréquemment du point de vue des élèves en CAP/ BEP (EN 27,4 %, hors EN 21,5 % contre 32,3 % dans l'ensemble).

Tableau II.67

Représentations associées à certaines compétences professionnelles perçues dans les contenus de formation (en %)

	Méfiance à l'égard de la hiérarchie	Travail en équipe	Nécessité d'un leader	Exécuter avant de prévoir	Transférabilité des compétences	Capacités équivalentes aux autres	Réussite imputable aux circonstances	Ensemble des individus
3 ^{ème} EN	25,4	38,3	21,5	44,1	55,3	28	33,1	100
2 ^{nde} EN	24,3	35,3	16,8	47,4	57,2	33,6	25,5	100
Term G/T EN	25,5	38,0	17,8	48,2	62,6	27,4	22,5	100
CAP/ BEP EN	24,9	27,4	21,8	28,8	44,9	21,8	29,1	100
BP, Term P EN	30,8	27,3	17,4	34,3	39,5	20,3	32,6	100
<i>Ensemble EN</i>	<i>25,6</i>	<i>34,6</i>	<i>18,8</i>	<i>42,8</i>	<i>54,9</i>	<i>27,4</i>	<i>27,1</i>	<i>100</i>
3 ^{ème} hors EN	21,2	15,4	26,9	19,2	40,4	23,1	25,0	100
2 ^{nde} hors EN	27,3	39,1	16,4	38,3	46,1	24,2	32,8	100
Term T hors EN	30,7	34,1	25,0	34,1	50,0	19,3	23,9	100
CAP/ BEP hors EN	25,2	21,5	26,0	24,3	35,1	18,3	27,0	100
BP, Term P hors EN	28,0	32,7	19,6	31,5	44,6	20,8	23,8	100
<i>Ensemble hors EN</i>	<i>26,4</i>	<i>27,4</i>	<i>23,2</i>	<i>28,6</i>	<i>40,6</i>	<i>20,1</i>	<i>26,8</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>25,9</i>	<i>32,3</i>	<i>20,2</i>	<i>38,2</i>	<i>50,3</i>	<i>25,1</i>	<i>27,0</i>	<i>100</i>

Méthode : les réponses ne sont pas exclusives les unes des autres.

La représentation des attentes des entreprises

Tableau II.68

Représentations associées à certaines compétences individuelles et anticipées comme attendues des entreprises (en %)

	Mobilité réduite à proximité famille	L'intérêt individuel avant le collectif	L'esprit d'initiative	Autonomie	Réceptivité	Rejet des situations de dépendance	Rejet des situations d'incertitude	Ne pas juger du bien-fondé d'une tâche	Ensemble des individus
3 ^{ème} EN	16,7	16,7	34,7	24,8	16,7	24,8	26	31,8	100
2 ^{nde} EN	7,2	19,2	36,0	24,5	15,0	24,5	36,4	36,4	100
Term G/T EN	8,8	24,4	51,8	30,1	13,2	27,8	49,4	45,3	100
CAP/ BEP EN	14,7	16,5	44,2	18,9	10,9	14	29,1	26,0	100
BP, Term P EN	11,0	20,9	55,2	29,7	14,0	20,9	26,7	32,6	100
<i>Ensemble EN</i>	<i>11,0</i>	<i>20,2</i>	<i>44,1</i>	<i>25,9</i>	<i>13,9</i>	<i>23,6</i>	<i>36,7</i>	<i>36,4</i>	<i>100</i>
3 ^{ème} hors EN	15,4	19,2	34,6	30,8	7,7	23,1	15,4	26,9	100
2 ^{nde} hors EN	13,3	21,9	38,3	27,3	15,6	21,1	29,7	32,8	100
Term T hors EN	12,5	18,2	47,7	34,1	9,1	31,8	43,2	39,8	100
CAP/ BEP hors EN	11,1	17,1	44,1	22,5	13,6	15,1	23	36,9	100
BP, Term P hors EN	8,3	14,3	49,4	33,9	12,5	13,7	30,4	32,1	100
<i>Ensemble hors EN</i>	<i>11,3</i>	<i>17,5</i>	<i>44,0</i>	<i>27,3</i>	<i>12,9</i>	<i>18,0</i>	<i>27,1</i>	<i>35,0</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>11,1</i>	<i>19,3</i>	<i>44,1</i>	<i>26,4</i>	<i>13,6</i>	<i>21,8</i>	<i>33,6</i>	<i>36,0</i>	<i>100</i>

Méthode : les réponses ne sont pas exclusives les unes des autres.

Concernant la réceptivité relationnelle à l'égard des collègues de travail, les terminales générales et technologiques ne se prononcent guère quant aux attentes de l'entreprise. Les élèves de 2^{nde} y sont le plus attentifs, à l'inverse des élèves de terminale technologique hors EN.

L'esprit d'initiative qui était le plus valorisé et le moins reconnu dans les contenus de formation par les élèves hors EN, notamment en Bac Pro, est aussi particulièrement identifié par ceux-ci comme correspondant à une attente de la part des entreprises.

La capacité de jugement qui était la plus revendiquée et trouvée le moins souvent à l'école par les élèves de 2^{nde} et terminales générale et technologique, est aussi le moins souvent anticipée par ces derniers dans les entreprises (54,7 % contre 64 % dans l'ensemble), à la différence des CAP/ BEP EN qui ne le revendiquaient pas spécifiquement.

Enfin, la préservation de l'intérêt individuel recherchée en CAP/ BEP est le moins fréquemment retrouvée en formation par ceux d'entre eux qui sont hors EN, est aussi peu anticipée dans l'entreprise par ces élèves. Il s'agirait donc plutôt d'un arbitrage vie professionnelle *versus* vie familiale. En revanche, les terminales générales et technologiques qui se détachaient le plus de cet individualisme, sont aussi ceux qui l'identifient le plus comme faisant partie des attentes de l'entreprise (EN 24,4 % contre 19,3 % dans l'ensemble).

Quant au fait d'opposer la proximité familiale à la mobilité, fréquent en CAP/ BEP, ceux d'entre eux qui sont dans l'EN s'attendent à des attentes conformes à cette aspiration, de même que les élèves de 3^{ème}. Ceci ne semble pas partagé par les élèves de 2^{nde} et de terminales générale et technologique EN (8,8 % contre 11,1 % dans l'ensemble).

Tableau II.69

Représentations associées à certaines compétences professionnelles et anticipées comme attendues des entreprises (en %)

	Méfiance à l'égard de la hiérarchie	Travail en équipe	Nécessité d'un leader	Exécuter avant de prévoir	Transférabilité des compétences	Capacités équivalentes aux autres	Réussite imputable aux circonstances	Ensemble des individus
3 ^{ème} EN	25,4	28,3	31,8	25,1	21,5	19,3	15,8	100
2 ^{nde} EN	28,5	27,1	37,1	26,9	24,3	18,5	15,0	100
Term G/T EN	26,5	32,2	47,1	28,6	28,6	17,4	13,9	100
CAP/ BEP EN	22,1	30,9	19,3	28,8	19,3	16,1	16,5	100
BP, Term P EN	24,4	34,3	34,3	32,0	21,5	16,3	14,5	100
<i>Ensemble EN</i>	<i>25,9</i>	<i>30,3</i>	<i>36,3</i>	<i>27,9</i>	<i>24,1</i>	<i>17,7</i>	<i>15,0</i>	<i>100</i>
3 ^{ème} hors EN	17,3	30,8	15,4	38,5	26,9	19,2	19,2	100
2 ^{nde} hors EN	23,4	34,4	33,6	30,5	19,5	16,4	10,9	100
Term T hors EN	11,4	28,4	35,2	28,4	14,8	20,5	17,0	100
CAP/ BEP hors EN	22,0	31,4	23,8	26,7	21,5	17,3	12,6	100
BP, Term P hors EN	14,9	33,9	30,4	38,1	24,4	19,6	11,3	100
<i>Ensemble hors EN</i>	<i>19,4</i>	<i>32,0</i>	<i>27,3</i>	<i>30,5</i>	<i>21,4</i>	<i>18,1</i>	<i>13,0</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>23,8</i>	<i>30,8</i>	<i>33,4</i>	<i>28,8</i>	<i>23,3</i>	<i>17,8</i>	<i>14,3</i>	<i>100</i>

Méthode : les réponses ne sont pas exclusives les unes des autres.

La capacité à prévoir en situation de travail, dont on a vu qu'elle était peu identifiée par les élèves de Bac Pro est aussi la moins attendue par ceux-ci dans les entreprises.

La transférabilité des compétences, valorisée et reconnue dans les contenus de formation par les élèves de terminales générale et technologique est aussi attendue par eux de la part des entreprises (EN 28,6 % contre 23,3 % dans l'ensemble).

La nécessité d'un leader valorisée par les élèves de CAP/ BEP EN, identifiée dans les contenus de formation plutôt par les élèves de CAP/ BEP hors EN, n'est perçue ni par les uns ni par les autres comme faisant l'objet d'une attente particulière dans l'entreprise, du moins au regard des autres jeunes (CAP/ BEP EN 19,3 %, hors EN 23,8 % contre 33,4 % dans l'ensemble). Ce sont les élèves de terminales générale et technologique qui anticipent le plus fréquemment cette attente dans les entreprises.

Enfin, le travail en équipe, valorisé et bien perçu dans les contenus de formation par les élèves de l'EN, à l'exception toutefois des CAP/ BEP, est anticipé dans les entreprises selon une autre ligne de clivage : les Bac Pro pour le plus fréquent (dans l'EN ou en dehors), par opposition aux élèves de 3^{ème} et de 2nde EN

4. VALEURS ET UTILITÉS DU DIPLÔME SELON LE CURSUS

4.1. Caractéristiques de la population interrogée selon le cursus

L'ensemble des données sont ici présentées et commentées au prisme de ces carrières et parcours. Elles permettent de situer les sous-populations les unes par rapport aux autres ainsi qu'au regard de l'ensemble.

4.1.1. Composition par âge

Tableau II.70

Age selon le cursus (en %)

	moins de 15 ans	15 ans	16 ans	17 ans	18 ans	plus de 18 ans	Ensemble des répondants
Carrières générales	16,4	40,6	12,8	21,7	7,1	1,4	100
Carrières technologiques	1,6	4,5	19,1	39,7	28,5	6,6	100
Carrières professionnelle	0,0	7,2	2,3	27,1	24,3	39,0	100
<i>Total Carrières</i>	<i>9,3</i>	<i>24,6</i>	<i>12,4</i>	<i>27,5</i>	<i>16,1</i>	<i>10,2</i>	<i>100</i>
Parcours accumulation	0,0	0,0	0,0	3,6	10,7	85,7	100
Parcours retour	0,0	0,0	8,8	8,8	11,8	70,6	100
Parcours bifurcation	0,0	2,5	8,4	30,2	29,1	29,8	100
<i>Total Parcours</i>	<i>0,0</i>	<i>1,9</i>	<i>7,2</i>	<i>24,3</i>	<i>24,8</i>	<i>41,9</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>7,9</i>	<i>21,2</i>	<i>11,6</i>	<i>27,0</i>	<i>17,4</i>	<i>14,8</i>	<i>100</i>

La dispersion des âges dépend certes de la classe dans laquelle on est parvenu à l'intérieur d'un cursus. Toutefois, si l'âge médian est plus élevé lorsqu'on est dans une carrière technologique et encore plus dans une carrière professionnelle, ce critère s'applique de manière beaucoup plus différenciée entre les parcours. Les parcours bifurcation sont les plus précoces, à partir de 17 ans, alors que les parcours accumulation mènent à des âges plus élevés, au-delà de 18 ans dans 85,7 % des cas. Les parcours retour, en revanche commencent un peu plus tôt à partir de 16 ans. Une fois sur trois ils concernent des jeunes de 18 ans ou moins.

4.1.2. Part des filles

Tableau II.71

Proportion de filles selon le cursus (en %)

Carrières générales	57,4
Carrières technologiques	49,4
Carrières professionnelles	32,6
<i>Total carrières</i>	<i>48,3</i>
Accumulation	56,9
Retour	41,2
Bifurcation	38,7
<i>Total parcours</i>	<i>41,7</i>
<i>Ensemble</i>	<i>47,3</i>

Certains cursus sont très différenciés selon le genre, puisque les filles sont nettement plus nombreuses à emprunter une carrière standard dans les filières générales (57,4 %), mais aussi dans les parcours d'accumulation de diplômes (56,9 %). Elles sont en revanche moins nombreuses dans les orientations standardisées des filières générales vers l'enseignement professionnel (32,6 %), ainsi que dans les parcours faits de bifurcations successives (38,7 %). Les classes dans lesquelles ces cursus sont les plus représentés permettent de mieux comprendre ces déséquilibres.

4.1.3. Origine socioprofessionnelle

Tableau II.72

La profession du père (en %)

	Indépendants	Cadres	Intermédiaires	Employés	Ouvriers	Retraités, inactifs	Absents, nr	Ensemble
Carrières générales	15,7	20,3	17,8	12,2	23,2	4,8	6,0	100
Carrières technologiques	16,9	9,9	11,8	12,7	33,1	7,3	8,3	100
Carrières professionnelles	18,6	3,3	7,5	10,5	40,4	9,5	10,3	100
<i>Total Carrières</i>	<i>16,8</i>	<i>13,4</i>	<i>13,7</i>	<i>11,8</i>	<i>30,1</i>	<i>6,6</i>	<i>7,7</i>	<i>100</i>
Parcours accumulation	20,7	8,6	6,9	8,6	37,9	6,9	10,3	100
Parcours retour	20,6	8,8	0,0	8,8	41,2	17,6	2,9	100
Parcours bifurcation	19,9	3,1	6,2	10,6	36,0	7,2	17,1	100
<i>Total Parcours</i>	<i>20,1</i>	<i>4,4</i>	<i>5,7</i>	<i>10,2</i>	<i>36,7</i>	<i>8,1</i>	<i>14,8</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>17,3</i>	<i>12,1</i>	<i>12,5</i>	<i>11,5</i>	<i>31,1</i>	<i>6,9</i>	<i>8,7</i>	<i>100</i>

On ne constate pas d'inégalités de cursus dans l'accès au type *carrière*. Les horizons prévisibles sont aussi accessibles à 1 % près dans chacune des catégories d'origine que dans l'ensemble de l'échantillon. De ce point de vue, on ne peut conclure à une inégalité qui gratifierait les uns de carrières « sécurisées », au détriment d'autres. En revanche, les parcours sont plus concentrés chez les enfants de père ouvrier, plus imprévisibles et soumis aux aléas des obstacles, des échecs et des réussites.

Les carrières technologiques donneraient un exemple de démocratisation de l'accès à un niveau de classe : la proportion des milieux d'origine des élèves est proche des celles de l'ensemble de l'échantillon. Elle s'en écarte de plus ou moins 1 %, et ponctuellement de 3 %, au bénéfice des enfants de père ouvrier et au détriment des enfants de père cadre.

Toutefois, l'hypothèse d'égalité relative d'accès à un cursus en forme de carrière est à nuancer dès que l'on poursuit l'investigation en détail des autres carrières suivies. Les carrières générales sont à l'avantage des cadres dont la part atteint presque le double de leur part dans l'échantillon (20,3 % contre 12,1 % dans l'échantillon). Les professions intermédiaires en bénéficient aussi avec une proportion de 1,5 fois leur part dans l'échantillon (17,8 % / 12,5 %). À l'opposé, on ne sera guère surpris de voir les enfants d'ouvriers particulièrement sous-représentés (23,2 % / 31,1 %), d'un tiers de moins que dans l'échantillon.

La carrière générale-professionnelle, au contraire, voit deux catégories nettement surreprésentées : les retraités et chômeurs (9,5 % / 6,9 %) soit 1,4 fois leur part, avant les ouvriers : 1,3 fois leur part. Les enfants de milieux réputés aisés sont sous-représentés mais n'en sont pas absents : 3,3 % / 12,1 % pour les cadres, soit 4 fois moins, de même que les professions intermédiaires (7,5 % / 12,5 %).

Sur l'ensemble des carrières fréquentes, on retiendra que seul l'accès aux carrières demeurées à l'intérieur des filières générales oppose les cadres et les ouvriers, coïncidant avec la vulgate courante sur les inégalités sociales à l'école.

Deux interrogations viennent alors à l'esprit : faut-il en déduire que les inégalités d'orientation ici représentées sont radicalement différentes et reposent sur d'autres oppositions que les inégalités de performances scolaires ? Doit-on penser qu'une grande partie des inégalités de performances scolaires sont interprétées résiduellement à l'aune de cette seule filière générale tant valorisée dans la culture française, transmise par les personnels et appropriée à leur manière par les familles... mais aussi les chercheurs ?

L'accès à un cursus en forme de parcours est plus inégalitaire, comme nous l'avons vu. Un effet de composition intervient, il est vrai, dans la mesure où la majorité de ces parcours aboutissent finalement dans l'enseignement professionnel. Mais les ouvriers, là encore, ne sont pas les plus surreprésentés : les enfants dont le père est absent sont 1,7 fois plus nombreux que dans l'échantillon, alors qu'ils n'étaient par ailleurs, pas particulièrement sous-représentés dans l'accès aux cursus en forme de carrières. Ce n'est qu'en second rang que l'on trouve les ouvriers et les retraités et chômeurs à un niveau de surreprésentation équivalent : 1,2 fois leur part dans l'échantillon. Ces jeunes en situation familiale précaire se concentrent particulièrement dans les parcours bifurcation dans lesquels ils sont deux fois plus nombreux que dans l'ensemble, alors que, par ailleurs, les enfants de cadres y sont particulièrement sous-représentés : 4 fois moins que dans l'ensemble de l'échantillon.

Les ouvriers sont les plus concentrés dans les parcours « retour » où ils représentent 1,3 fois leur part dans l'échantillon, mais dans ce type de parcours, ce sont les retraités et chômeurs qui sont de loin les plus surreprésentés : 2,5 fois leur part dans l'échantillon. La surreprésentation des enfants d'indépendants est proche de celle des ouvriers : 1,2 fois leur part globale.

Enfin, les parcours accumulation rapprochent aussi les enfants d'indépendants et d'ouvriers qui sont surreprésentés à hauteur de 1,2 fois leur part globale. Une attention particulière sera portée aux enfants de cadres supérieurs dans ces deux derniers parcours retour et accumulation : parmi ceux qui ont un cursus en forme de parcours, ils sont très fréquents (2 fois leur part dans les parcours), alors qu'ils sont très rares en parcours bifurcation. Les enfants d'employés y sont aussi les moins représentés.

L'ensemble des parcours donne à voir une population où les cadres et les professions intermédiaires sont rares, encore que présentes ponctuellement. D'un autre côté, la catégorie la plus fréquente est de très loin celle des pères absents. Les oppositions connues de performances scolaires entre enfants de cadres et d'ouvriers ne se retrouvent pas ici : les enfants d'ouvriers ne sont jamais, dans quelque parcours que ce soit la catégorie unique la plus surreprésentée : tout au plus partagent-ils cette surreprésentation dans les parcours accumulation. Ailleurs, les enfants de retraités et de chômeurs dominent dans les parcours retour, et les enfants de père absent dans les parcours bifurcation. Parmi les enfants ayant suivi un cursus sous forme de parcours, les cadres supérieurs, l'autre terme des oppositions courantes, ne sont nettement sous-représentés que dans un parcours sur trois : les bifurcations. Dans les deux autres cas, les enfants d'employés sont les plus clairement sous-représentés, et les professions intermédiaires sont, elles, les plus nettement sous-représentées dans les parcours retour.

La profession de la mère

Tableau II.73

La profession de la mère (en %)

	Indépendants	Cadres	Intermédiaires	Employés	Ouvriers	Retraités, inactifs	Absents, nr	Ensemble
Carrières générales	8,1	13,9	14,8	41,7	6,7	11,9	2,9	100
Carrières technologiques	8,3	5,1	10,8	45,2	11,5	15,9	3,2	100
Carrières professionnelles	7,4	1,4	6,1	41,8	16,6	21,2	5,5	100
<i>Total Carrières</i>	<i>7,9</i>	<i>8,7</i>	<i>11,4</i>	<i>42,2</i>	<i>10,5</i>	<i>15,5</i>	<i>3,8</i>	<i>100</i>
Parcours accumulation	8,6	0,0	5,2	44,8	24,1	10,3	6,9	100
Parcours retour	14,7	0,0	5,9	41,2	11,8	23,5	2,9	100
Parcours bifurcation	9,2	1,4	7,2	41,4	14,4	20,5	5,8	100
<i>Total Parcours</i>	<i>9,6</i>	<i>1,0</i>	<i>6,8</i>	<i>41,9</i>	<i>15,6</i>	<i>19,3</i>	<i>5,7</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>8,1</i>	<i>7,6</i>	<i>10,7</i>	<i>42,2</i>	<i>11,3</i>	<i>16,0</i>	<i>4,1</i>	<i>100</i>

L'accès au cursus en forme de carrière est analogue à celui des pères : il semble plus égalitaire encore puisque les écarts ne dépassent pas plus ou moins d'1 % au regard de l'échantillon d'ensemble.

En revanche, l'accès aux cursus en forme de parcours semble plus inégalitaire, puisqu'on constate 7 fois moins d'enfants de mères cadres, au lieu de 3 fois moins chez les pères. De plus, les enfants d'ouvrières sont de 38 % plus nombreux, contre + 28 % chez les pères. Là encore, ce ne sont pas les enfants d'ouvrières qui

sont les plus surreprésentés mais les enfants de mères absentes (+ 39 %), bien que l'effectif en chiffres absolus demeure modeste.

Comme chez les pères, les parcours bifurcation concentrent les enfants de mères de professions inconnues, absentes du ménage par séparation ou disparition (+ 42 %), puis en second rang, les enfants de retraités et chômeurs s.a.p. (+ 28 %) et l'ouvriers (+ 27 %).

Les parcours retour concentrent, comme chez les pères une nouvelle fois, les enfants de retraités et chômeurs (+ 47 %), mais cette fois-ci, ce sont les enfants d'indépendants qui y sont le plus surreprésentés (+ 82 %).

Enfin, les parcours accumulation sont ceux où l'on retrouve plus du double des enfants d'ouvriers par rapport à l'ensemble de l'échantillon.

La profession des mères apporte quelques nuances : si les catégories de sous et de surreprésentation sont les mêmes que chez les pères, avec quelques écarts d'intensité, les enfants d'ouvrières sont nettement plus représentés dans les parcours accumulation alors que chez les pères, ils s'y trouvent en compagnie des pères indépendants. Ceux-ci demeurent les plus fréquents dans les parcours retour, comme chez les pères. Enfin, l'absence de mères cadres supérieures est ici très nette, ce qui n'était pas le cas chez les pères.

4.1.4. Situation familiale

Tableau II.74

Situation familiale (en %)

	Père & mère	Un parent & beau parent	Un parent seul	En couple	Seul ou en internat	Autre & nr
Carrières générales	69,1	8,1	15,6	0,5	3,4	3,3
Carrières technologiques	66,6	8,0	15,0	1,6	6,4	2,5
Carrières professionnelles	61,8	8,5	14,7	4,8	5,8	4,4
<i>Total Carrières</i>	<i>66,4</i>	<i>8,2</i>	<i>15,2</i>	<i>2,0</i>	<i>4,6</i>	<i>3,5</i>
Parcours accumulation	39,7	1,7	10,3	29,3	12,1	6,9
Parcours retour	47,1	2,9	5,9	14,7	11,8	17,6
Parcours bifurcation	54,8	9,2	15,4	8,2	5,8	6,5
<i>Total Parcours</i>	<i>51,8</i>	<i>7,6</i>	<i>13,8</i>	<i>12,0</i>	<i>7,3</i>	<i>7,6</i>
<i>Ensemble</i>	<i>64,3</i>	<i>8,1</i>	<i>15,0</i>	<i>3,5</i>	<i>5,0</i>	<i>4,1</i>

On constate tout d'abord que si deux jeunes sur trois vivent chez leurs deux parents, c'est plus souvent le cas dans les carrières (66,4 %) que dans les parcours (51,8 %) et singulièrement des parcours accumulation (39,7 %). Si un sur six vit en famille monoparentale en moyenne, certains vivent dans des situations particulières : ainsi, 29,3 % des jeunes en parcours accumulation vivent en couple et 12,1 % vivent seuls ou en internat. D'autre part, 14,7 % des jeunes en parcours retour vivent en couple et 11,8 % vivent seuls ou en internat.

4.1.5. Origine géographique

La mobilité des pères est assez faible puisqu'un sur quatre est né hors de la région d'enquête, mais elle l'est particulièrement dans les parcours accumulation (12 % des pères sont nés hors de la région d'enquête), dans les carrières professionnelles (16 %) et les parcours bifurcations (17 %). Elle est plus forte dans les carrières générales (32 %).

La mobilité des mères est en général plus forte que celle des pères puisqu'une sur deux est née hors de la région d'enquête. Toutefois, une sur trois est née hors région dans les carrières professionnelles et les parcours accumulation et bifurcation. Dans l'ensemble, les deux principaux enseignements sont qu'en dehors d'une plus grande mobilité pour les parents d'élèves en carrières générales, on constate peu de différences entre les cursus, à un niveau de mobilité faible dans les filières professionnelles. D'autre part, ces données par cursus varient peu selon que l'on observe la mobilité du père ou celle de la mère.

Tableau II.75

Lieu de naissance du père (en %)

	Département	Région hors département	France hors région	UE hors France	Afrique du Nord	Afrique autre	Reste du Monde	NR	Ensemble des individus
Carrières générales	61,2	6,4	15,5	1,8	3,4	1,5	1,5	8,7	100
Carrières technologiques	71,3	5,4	10,5	1,3	3,5	1,6	0,6	5,7	100
Carrières professionnelles	73,1	11,0	10,3	0,4	2,5	0,7	0,7	1,1	100
<i>Total Carrières</i>	<i>66,5</i>	<i>7,7</i>	<i>13,2</i>	<i>1,3</i>	<i>3,1</i>	<i>1,3</i>	<i>1,1</i>	<i>5,9</i>	<i>100</i>
Parcours accumulation	72,4	15,5	8,6	0,0	0,0	0,0	0,0	3,4	100
Parcours retour	61,8	8,8	17,6	0,0	0,0	0,0	5,9	5,9	100
Parcours bifurcation	75,3	7,2	13,0	0,3	1,0	0,7	0,3	2,1	100
<i>Total Parcours</i>	<i>73,7</i>	<i>8,6</i>	<i>12,8</i>	<i>0,3</i>	<i>0,8</i>	<i>0,5</i>	<i>0,8</i>	<i>2,6</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>67,5</i>	<i>7,9</i>	<i>13,1</i>	<i>1,1</i>	<i>2,8</i>	<i>1,2</i>	<i>1,1</i>	<i>5,4</i>	<i>100</i>

Tableau II.76

Lieu de naissance de la mère (en %)

	Département	Région hors département	France hors région	UE hors France	Afrique du Nord	Afrique autre	Reste du Monde	NR	Ensemble des individus
Carrières générales	33,0	13,3	31,0	3,4	4,0	1,3	1,9	12,0	100
Carrières technologiques	51,9	10,5	22,0	1,9	4,1	2,2	0,6	6,7	100
Carrières professionnelles	50,0	16,3	22,8	2,1	3,1	1,3	1,3	3,1	100
<i>Total Carrières</i>	<i>41,1</i>	<i>13,9</i>	<i>27,1</i>	<i>2,8</i>	<i>3,8</i>	<i>1,4</i>	<i>1,5</i>	<i>8,4</i>	<i>100</i>
Parcours accumulation	43,1	25,9	20,7	1,7	3,4	1,7	0,0	3,4	100
Parcours retour	47,1	11,8	26,5	0,0	2,9	0,0	2,9	8,8	100
Parcours bifurcation	51,7	12,3	26,0	1,0	1,7	0,7	0,7	5,8	100
<i>Total Parcours</i>	<i>50,0</i>	<i>14,3</i>	<i>25,3</i>	<i>1,0</i>	<i>2,1</i>	<i>0,8</i>	<i>0,8</i>	<i>5,7</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>42,4</i>	<i>13,9</i>	<i>26,8</i>	<i>2,5</i>	<i>3,5</i>	<i>1,3</i>	<i>1,4</i>	<i>8,0</i>	<i>100</i>

4.1.6. Diplôme des parents

Tableau II.77

Le diplôme du père (en %)

	III et +	IV	V	VI	NR	Ensemble des individus
Carrières générales	19,8	14,6	15,9	7,8	41,9	100
Carrières technologiques	8,6	11,8	22,3	8,6	48,7	100
Carrières professionnelles	3,5	7,1	28,8	9,2	51,4	100
<i>Total Carrières</i>	<i>13,0</i>	<i>11,8</i>	<i>20,9</i>	<i>8,4</i>	<i>45,9</i>	<i>100</i>
Parcours accumulation	3,4	8,6	32,8	8,6	46,6	100
Parcours retour	5,9	5,9	38,2	14,7	35,3	100
Parcours bifurcation	4,1	10,6	26,7	7,5	51,0	100
<i>Total Parcours</i>	<i>4,2</i>	<i>9,9</i>	<i>28,6</i>	<i>8,3</i>	<i>49,0</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>11,7</i>	<i>11,5</i>	<i>22,1</i>	<i>8,4</i>	<i>46,3</i>	<i>100</i>

Les données sur le diplôme du père tendent à confirmer l'hypothèse d'une relative démocratisation d'accès aux carrières technologiques : la proportion des pères par niveau de diplôme est proche de celle de l'échantillon à plus ou moins 1 % près pour les niveaux IV, V et VI, et à 3 % près pour les niveaux III du

supérieur. Pour le reste les inégalités sont plus nettes : les pères de niveau III et plus sont surreprésentés en carrière générale ainsi que les pères de niveau IV (respectivement 1,7 et 1,3 fois leur part dans l'échantillon). Les pères de niveaux V sont quant à eux 1,3 fois plus nombreux en carrière générale-professionnelle que dans l'ensemble.

Côté parcours, ces pères de niveau V sont légèrement surreprésentés dans les parcours bifurcation. Comme dans le cas précédent, il est probable que le nombre important de non-réponses pour ces deux parcours (51 %) conduisent à sous-évaluer les basses qualifications d'une part et les qualifications professionnelles d'autre part, auxquelles la notion même de diplôme, comme titre « de papier » est la plus étrangère. Pour ceux qui ont répondu, les enfants de père disposant d'un niveau V sont les plus concentrés dans les parcours retour, de même que les pères de niveau VI sans diplôme (1,7 fois). Les premiers mais non les seconds sont par ailleurs surreprésentés dans les parcours accumulation (1,5 fois leur part dans l'échantillon).

Tableau II.78

Le diplôme de la mère (en %)

	III et +	IV	V	VI	NR	Ensemble des individus
Carrières générales	19,3	19,8	13,9	8,1	38,8	100
Carrières technologiques	8,6	15,3	14,6	12,7	48,7	100
Carrières professionnelles	4,0	10,3	21,8	11,6	52,3	100
<i>Total Carrières</i>	<i>12,9</i>	<i>16,1</i>	<i>16,5</i>	<i>9,9</i>	<i>44,5</i>	<i>100</i>
Parcours accumulation	5,2	12,1	24,1	8,6	50,0	100
Parcours retour	5,9	5,9	26,5	26,5	35,3	100
Parcours bifurcation	4,5	15,4	21,6	13,0	45,5	100
<i>Total Parcours</i>	<i>4,7</i>	<i>14,1</i>	<i>22,4</i>	<i>13,5</i>	<i>45,3</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>11,7</i>	<i>15,8</i>	<i>17,4</i>	<i>10,4</i>	<i>44,6</i>	<i>100</i>

La carrière technologique paraît un peu moins égalitaire ici puisque les écarts à l'égard de l'échantillon sont couramment de plus ou moins 3 %. Les mères sans diplôme de niveau VI y sont 2,3 fois représentées par rapport à leur part d'ensemble. La représentation des niveaux de diplômes de la mère dans la carrière générale coïncide exactement avec celle des pères : 1,7 fois leur part au niveau III et 1,3 fois leur part au niveau IV. De même, dans la carrière générale-professionnelle, les mères de niveau V sont 1,3 fois plus nombreuses que leur part d'ensemble.

Côté parcours, ces mères de niveau V sont aussi un peu surreprésentées dans les parcours bifurcation. Pour les élèves qui ont répondu, les mères de niveau V sont concentrées dans les parcours retour : 2,6 fois leur part, soit beaucoup plus que les pères de même niveau (1,7). Une homologie de même ordre se retrouve dans les parcours accumulation : les mères de niveau V sont surreprésentées mais pas celles de niveau VI.

Dans l'ensemble, le niveau V des parents prévaut fréquemment dans l'ensemble des parcours et dans la carrière professionnelle, ce qui peut être lu dans deux directions : un cantonnement intergénérationnel dans ces niveaux de diplômes dans les cursus autres que les carrières et autres que générales et technologiques, cette dernière étant la seule à suggérer une image de fluidité intergénérationnelle. Une autre interprétation serait que le niveau V des parents donne lieu à des cursus d'une grande diversité, puisqu'on en repère ici quatre qui se subdivisent eux-mêmes chacun en deux sous-types. Plus la diversité est grande, plus elle implique des orientations non subies mais comportant une part de choix. L'existence de stratégies d'orientation deviendrait alors plausible. Enfin, si cette diversité devait s'accroître dans le temps, on serait alors fondé à parler de diversification et donc de nouvelles formes de démocratisation dans le sens d'accès à des cursus au bénéfice de catégories sociales qui en étaient antérieurement privées.

4.1.7. Situation scolaire des jeunes interrogés

Tableau II.79

Répartition des élèves par niveau de classes selon le cursus (en %)

	3 ^{ème} MEN	2 ^{nde} MEN	Term G/T MEN	CAP/ BEP MEN	BP, Term P MEN	Total MEN	3 ^{ème} hors MEN	2 ^{nde} hors MEN	Term T hors MEN	CAP/ BEP hors MEN	BP, Term P hors MEN	Total hors MEN	Ensemble
Carrières générales	24,6	35,2	29,6			89,4	0,2	10,4				10,6	100
Carrières technologiques	1,3		58,9			60,2	13,7	0,6	25,5			39,8	100
Carrières professionnelles	1,7			30,5	17,6	49,7				37,5	12,7	50,3	100
<i>Total Carrières</i>	<i>14,0</i>	<i>19,0</i>	<i>24,3</i>	<i>9,7</i>	<i>5,6</i>	<i>72,6</i>	<i>2,0</i>	<i>5,7</i>	<i>3,6</i>	<i>12,0</i>	<i>4,1</i>	<i>27,4</i>	<i>100</i>
Parcours accumulation				13,8	20,7	34,5				17,2	48,3	65,5	100
Parcours retour		11,8	11,8	5,9	2,9	32,4		2,9	5,9	23,5	35,3	67,6	100
Parcours bifurcation	0,7	0,3	8,6	19,9	12,0	41,4	2,1	0,3	2,1	41,1	13,0	58,6	100
<i>Total Parcours</i>	<i>0,5</i>	<i>1,3</i>	<i>7,6</i>	<i>17,7</i>	<i>12,5</i>	<i>39,6</i>	<i>1,6</i>	<i>0,5</i>	<i>2,1</i>	<i>35,9</i>	<i>20,3</i>	<i>60,4</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>12,0</i>	<i>16,4</i>	<i>21,8</i>	<i>10,9</i>	<i>6,6</i>	<i>67,7</i>	<i>2,0</i>	<i>4,9</i>	<i>3,4</i>	<i>15,5</i>	<i>6,5</i>	<i>32,3</i>	<i>100</i>

Les classes sont celles de l'élève au moment de l'enquête, et non l'une de celles qu'il escompte atteindre ou par lesquelles il est déjà passé. En premier lieu, les modèles de *carrières* sont les plus fréquents dans l'EN à hauteur des trois-quarts (72,6 %), alors qu'à l'inverse les *parcours* sont plus fréquents hors EN (60,4 %).

Sans surprise, les carrières au sein des filières générales sont concentrées dans les classes d'enquêtes de 3^{ème}, 2^{nde} et terminale EN pour les neuf dixièmes. Les carrières vers l'enseignement technologique sont plus réparties, puisque 40 % d'entre elles aboutissent hors EN, dont un quart en terminale technologique. Enfin, les carrières vers le professionnel ont été relevées le plus souvent en CAP/ BEP : hors EN (37,5 %), puis dans l'EN (30,5 %). Les parcours, quant à eux, sont nettement plus fréquents hors EN (plus de souplesse dans les orientations ?). Les Bac Pro concentrent les parcours d'accumulation (48,3 %) et les parcours de retour (35,3 %), alors que les CAP/ BEP concentrent les parcours de bifurcations (41,1 %).

4.2. Le diplôme par l'orientation : conditions d'accès selon le cursus

4.2.1. Les motifs de choix de la spécialité

Tableau II.80a

Motifs de choix de l'enseignement de spécialité en terminale générale ou technologique (en %)

	Il m'intéresse	Les autres ne m'intéressaient pas	Il renforce la spé du bac	Il réduit la spé du bac	Il convient à mes résultats	Ensemble des élèves en Term G ou T
Carrières générales	71,6	20,6	18,6	1,4	42,1	100
Carrières technologiques	75,6	24,8	16,1	0,8	28,3	100
Carrières professionnelles	-	-	-	-	-	-
<i>Total Carrières</i>	<i>73,3</i>	<i>22,4</i>	<i>17,6</i>	<i>1,2</i>	<i>36,3</i>	<i>100</i>
Parcours accumulation	-	-	-	-	-	-
Parcours retour	50,0	16,7	33,3	0,0	66,7	100
Parcours bifurcation	80,6	12,9	9,7	3,2	29,0	100
<i>Total Parcours</i>	<i>75,7</i>	<i>13,5</i>	<i>13,5</i>	<i>2,7</i>	<i>35,1</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>73,4</i>	<i>21,9</i>	<i>17,3</i>	<i>1,3</i>	<i>36,3</i>	<i>100</i>

Le choix par intérêt personnel est le plus répandu dans les parcours bifurcation, et non dans les carrières générales, comme on aurait pu s'y attendre, alors que la contrainte des résultats scolaires est la plus invoquée dans les parcours retour.

Tableau II.80b

Motifs de choix de l'enseignement de spécialité en CAP, BEP, Bac Pro (en %)

	Diplôme nécessaire pour le métier que je veux faire plus tard	J'aimais bien les matières	Il convenait mieux à mes résultats	Je pourrais reprendre une autre formation plus tard	C'est ce que mes parents m'ont conseillé	Le diplôme est très spécialisé	Il ya moins de théorie et plus de pratique	Les stages en entreprise donnent un début d'expérience	Ensemble des élèves en CAP, BEP et Bac Pro
Carrières générales	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Carrières technologiques	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Carrières professionnelles	57,5	6,8	19,4	10,0	4,1	7,1	21,4	50,8	100
<i>Total Carrières</i>	<i>57,5</i>	<i>6,8</i>	<i>19,4</i>	<i>10,0</i>	<i>4,1</i>	<i>7,1</i>	<i>21,4</i>	<i>50,8</i>	<i>100</i>
Parcours accumulation	56,1	8,8	15,8	1,8	5,3	10,5	22,8	40,4	100
Parcours retour	52,2	8,7	13,0	8,7	4,3	13,0	26,1	43,5	100
Parcours bifurcation	59,3	9,7	15,7	8,1	5,1	3,8	22,5	49,2	100
<i>Total Parcours</i>	<i>58,2</i>	<i>9,5</i>	<i>15,5</i>	<i>7,0</i>	<i>5,1</i>	<i>5,7</i>	<i>22,8</i>	<i>47,2</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>57,7</i>	<i>7,7</i>	<i>18,2</i>	<i>9,0</i>	<i>4,4</i>	<i>6,7</i>	<i>21,8</i>	<i>49,6</i>	<i>100</i>

L'articulation du choix de spécialité avec le métier projeté et aussi avec l'expérience d'un stage en entreprise est la plus fréquemment citée, surtout dans les parcours bifurcation. Les parcours accumulation se réfèrent moins souvent au stage en entreprise, et plus que l'ensemble à l'approfondissement de la spécialisation du diplôme. Mais les parcours retour sont une fois encore originaux : ils mentionnent le moins la contrainte de résultats et deux fois plus que l'ensemble l'approfondissement de la spécialisation du diplôme.

4.2.2. Attributs attachés à l'établissement et choix d'inscription

Tableau II.80c

Attributs attachés à l'établissement (en %)

	Bonne discipline	Les élèves en difficulté se sentent bien aidés	Bonnes relations entre les élèves	Les élèves s'y sentent en sécurité	La sélection y est trop forte	Il a bonne réputation	Proche du domicile familiale	Ensemble des réponses
Carrières générales	11,5	8,1	33,6	5,9	1,2	17,3	22,3	100
Carrières technologiques	16,4	6,1	32,8	5,7	2,1	21,2	15,8	100
Carrières professionnelles	13,3	14,1	29,7	3,4	4,2	19,6	15,8	100
<i>Total Carrières</i>	<i>12,7</i>	<i>9,5</i>	<i>32,4</i>	<i>5,1</i>	<i>2,2</i>	<i>18,5</i>	<i>19,5</i>	<i>100</i>
Parcours accumulation	17,7	11,4	24,1	3,8	1,3	25,3	16,5	100
Parcours retour	12,5	14,6	22,9	8,3	0,0	22,9	18,8	100
Parcours bifurcation	15,0	15,5	25,7	3,1	3,8	17,1	19,8	100
<i>Total Parcours</i>	<i>15,2</i>	<i>14,8</i>	<i>25,2</i>	<i>3,7</i>	<i>3,1</i>	<i>18,8</i>	<i>19,2</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>13,0</i>	<i>10,3</i>	<i>31,4</i>	<i>4,9</i>	<i>2,3</i>	<i>18,6</i>	<i>19,5</i>	<i>100</i>

Nous avons vu que, dans l'ensemble, la sociabilité et les contraintes d'environnement, comme les conditions de transport primaient sur les considérations d'ordre scolaire et pédagogique, dans les motifs de choix d'un établissement. Cette priorité est particulièrement visible dans les carrières générales, alors qu'elle l'est beaucoup moins dans les parcours et notamment les parcours accumulation et retour. Les carrières

technologiques présentent un point de vue mixte : les jeunes se rapprochent de leurs camarades de carrières générales concernant le souci de la sociabilité entre pairs, mais ils ne sont pas très éloignés des élèves des parcours accumulation et des carrières professionnelles pour le souci de la proximité géographique.

Les considérations de bonne réputation qui viennent en troisième rang dans l'ensemble, sur 7 réponses proposées, viennent au premier rang pour les jeunes de parcours accumulation et retour. On peut se demander si ce que les élèves entendent par réputation est lié à une cote d'établissement au regard de critères de performances, comme certaines revues le diffusent à leurs lecteurs, ou s'il s'agit d'une appréciation générale ayant trait à la présentation de soi dans l'environnement familial et local et dans le face-à-face.

Les considérations d'ordres pédagogiques et scolaires viennent ensuite : le fait de se sentir aidé par les professeurs est particulièrement exprimé dans les parcours retour et bifurcation (1,5 fois leur part) mais aussi dans les carrières professionnelles. L'existence d'une bonne discipline est mentionnée plutôt au sein des parcours accumulation et des carrières technologiques, pour lesquels ceci vient au troisième rang des motifs.

En somme, les considérations de sociabilité sont les plus exprimées dans les carrières générales et technologiques, et celles qui portent sur les questions scolaires plutôt dans les parcours. Ceci va à l'encontre de l'idée générale selon laquelle on serait, dans les filières professionnelles, plus distant de l'institution scolaire et de ses missions par un effet de disqualification de registres symboliques. Les jeunes de ces parcours semblent plus réceptifs aux questions d'ordre scolaire et pédagogique que leurs camarades des carrières générales et technologiques. Ceci n'engage toutefois pas la question des attentes à l'égard des institutions et des écarts entre ces attentes et l'offre institutionnelle. Notre objet se limitera à sonder ces écarts en matière d'évaluation du niveau de l'élève par lui-même et par le professeur principal, dans ce que cet écart révèle eu égard aux aides à l'orientation reçues.

Les inscriptions hors secteur sont fréquentes, 38,2 % de l'ensemble. Mais elles sont les plus fréquentes dans les carrières technologiques (55,4 %) et professionnelles (45,9 %), à l'opposé des carrières générales (29 %) pour lesquelles, il est vrai, l'offre est moins différenciée et donc plus uniforme sur le territoire. Pourtant, ceci semble vérifié aussi dans les parcours accumulation pour lesquels les choix de spécialité sont plus larges et dont l'offre est par conséquent plus parsemée sur le territoire (31 %).

Tableau II.81

Inscription hors secteur (en %)

	Inscription hors secteur
Carrières générales	29,0
Carrières technologiques	55,4
Carrières professionnelles	45,9
<i>Total Carrières</i>	38,2
Parcours accumulation	31,0
Parcours retour	44,1
Parcours bifurcation	39,4
<i>Total Parcours</i>	38,5
<i>Ensemble</i>	38,2

Tableau II.82

Tentative d'inscription autre établissement (en %)

	Tentative d'inscription autre établissement
Carrières générales	12,8
Carrières technologiques	19,4
Carrières professionnelles	28,6
<i>Total Carrières</i>	18,8
Parcours accumulation	17,2
Parcours retour	23,5
Parcours bifurcation	22,3
<i>Total Parcours</i>	21,6
<i>Ensemble</i>	19,2

Certains élèves ont tenté de s'inscrire dans un autre établissement (19,2 %). Ceux qui sont en carrière générale-technologique, souvent hors-secteur, semblent avoir trouvé l'établissement de leur choix plus que d'autres puisqu'ils se situent ici dans la moyenne d'ensemble. En revanche, les carrières professionnelles sont à la fois plus souvent hors-secteur et comptent parmi eux ceux qui ont le plus souvent demandé un autre établissement : lorsque ce ne sont pas les mêmes, leur spécialité leur aura été imposée en fonction de l'offre locale disponible à proximité du domicile.

Tableau II.83

Motifs de demandes de changement d'établissement (en %)

	Meilleur préparation du diplôme	Pour la spécialité que je voulais	Par commodité pour le transport	Pour être avec des amis	Autre	Ensemble
Carrières générales	13,2	43,4	10,5	9,2	20,4	100
Carrières technologiques	6,6	34,4	31,1	8,2	16,4	100
Carrières professionnelles	17,3	48,5	9,4	6,9	13,4	100
<i>Total Carrières</i>	<i>14,2</i>	<i>44,6</i>	<i>13,0</i>	<i>8,0</i>	<i>16,4</i>	<i>100</i>
Parcours accumulation	0,0	40,0	10,0	0,0	30,0	100
Parcours retour	0,0	25,0	25,0	0,0	37,5	100
Parcours bifurcation	10,8	30,8	23,1	12,3	20,0	100
<i>Total Parcours</i>	<i>8,4</i>	<i>31,3</i>	<i>21,7</i>	<i>9,6</i>	<i>22,9</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>13,3</i>	<i>42,4</i>	<i>14,5</i>	<i>8,2</i>	<i>17,5</i>	<i>100</i>

Les motifs de demande d'inscription sont en premier lieu le choix de la spécialité. Mais ceci concerne surtout les carrières professionnelles (48,5 %) car les parcours retour et bifurcation le sont beaucoup moins (respectivement 25 et 30,8 %), peut-être plus motivés dans leur choix par les contraintes de transport. On retrouve une opposition analogue lorsque le motif de demande d'inscription est lié à l'espoir d'une meilleure préparation au diplôme : il est survalorisé dans les carrières professionnelles et sous-valorisé dans l'ensemble des parcours.

Tableau II.84

Demandes d'inscriptions adressées dans le secteur privé (en %)

	Privé
Carrières générales	1,9
Carrières technologiques	1,6
Carrières professionnelles	8,5
<i>Total Carrières</i>	<i>4,0</i>
Parcours accumulation	5,2
Parcours retour	2,9
Parcours bifurcation	5,5
<i>Total Parcours</i>	<i>5,2</i>
<i>Ensemble</i>	<i>4,2</i>

Ces demandes ont été adressées à un établissement privé dans 4,2 % des cas, mais le plus souvent de la part des jeunes en carrière générale-professionnelle et en parcours accumulation (respectivement 8,5 % et 5,2 %).

4.2.3. Appréciations sur l'orientation et les conditions des choix

Tableau II.85

Les aides générales dans le cursus de formation (en %)

	Média	Professeur principal	Conseiller d'orientation	Conseiller principal d'éducation	Proviseur, principal ou adjoint	Parents	Journée porte ouverte	Stage en entreprise	Copains	Ensemble
Carrières générales	24,8	32,0	27,2	2,6	5,9	77,9	29,4	24,9	31,2	100
Carrières technologiques	13,7	28,3	31,5	2,5	3,2	66,2	45,2	16,2	33,1	100
Carrières professionnelles	8,4	23,8	28,0	3,7	8,5	61,5	37,1	33,3	17,1	100
<i>Total Carrières</i>	<i>18,0</i>	<i>28,9</i>	<i>28,1</i>	<i>2,9</i>	<i>6,3</i>	<i>71,0</i>	<i>34,1</i>	<i>26,4</i>	<i>27,0</i>	<i>100</i>
Parcours accumulation	6,9	25,9	15,5	0,0	0,0	62,1	34,5	34,5	15,5	100
Parcours retour	17,6	20,6	29,4	5,9	8,8	79,4	26,5	26,5	32,4	100
Parcours bifurcation	11,0	25,3	27,1	2,1	8,9	62,3	35,6	35,3	19,2	100
<i>Total Parcours</i>	<i>10,9</i>	<i>25,0</i>	<i>25,5</i>	<i>2,1</i>	<i>7,6</i>	<i>63,8</i>	<i>34,6</i>	<i>34,4</i>	<i>19,8</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>16,9</i>	<i>28,3</i>	<i>27,7</i>	<i>2,8</i>	<i>6,5</i>	<i>70,0</i>	<i>34,2</i>	<i>27,5</i>	<i>25,9</i>	<i>100</i>

Sur le plan général de l'aide reçue dans le cursus de formation, les carrières générales cumulent un ensemble de cinq aides sans la participation à des journées portes ouvertes ou à un stage en entreprise. Ils citent le plus souvent celle du professeur principal.

Les parcours accumulation déclarent avoir le moins d'aides sauf le stage en entreprise, tout comme, à un moindre degré, les carrières professionnelles.

A mi-chemin, d'un côté, les carrières technologiques cumulent peu d'aides, à l'exception de celles des conseillers d'orientation (31,5 %) et la participation à des journées portes ouvertes. D'un autre côté, les parcours retour cumulent peu d'aide également, sauf celle des parents.

Le niveau global de satisfaction vis-à-vis du cursus suivi est élevé, 80,5 %, et encore plus pour ceux qui suivent une carrière générale (84,1 %). Pourtant, les parcours retour le sont beaucoup moins (70,6 %), les parcours accumulation un peu moins que l'ensemble (75,9 %), et de même pour les carrières professionnelles (76,9 %).

Le soutien apporté par les parents dans les choix présentés à l'institution de formation, fait l'objet d'une relative unanimité (84,5 %), surtout chez ces derniers en parcours retour (88,2 %), mais aussi pour ceux qui sont satisfaits de leur orientation comme dans les carrières générales.

Tableau II.86

Appréciations sur l'orientation et l'aide au choix (en %)

	Mal informé	Conseil de classe injuste	Soutien des enseignants dans les choix	Pas d'aide des enseignants	Soutien des parents dans les choix	Pas d'aide des parents	Satisfait de l'orientation	Ensemble des individus
Carrières générales	22,6	8,4	68,5	22,4	85,4	11,7	84,1	100
Carrières technologiques	31,8	14,0	58,6	33,8	86,6	12,1	79	100
Carrières professionnelles	26,8	15,2	53,4	31,3	82,7	7,9	76,9	100
<i>Total Carrières</i>	<i>25,2</i>	<i>11,3</i>	<i>62,3</i>	<i>26,9</i>	<i>84,7</i>	<i>10,5</i>	<i>81,1</i>	<i>100</i>
Parcours accumulation	31,0	13,8	55,2	31,0	79,3	15,5	75,9	100
Parcours retour	26,5	14,7	52,9	26,5	88,2	11,8	70,6	100
Parcours bifurcation	24,7	18,2	57,5	37,3	83,6	10,3	78,1	100
<i>Total Parcours</i>	<i>25,8</i>	<i>17,2</i>	<i>56,8</i>	<i>35,4</i>	<i>83,3</i>	<i>11,2</i>	<i>77,1</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>25,3</i>	<i>12,2</i>	<i>61,4</i>	<i>28,1</i>	<i>84,5</i>	<i>10,6</i>	<i>80,5</i>	<i>100</i>

Le soutien des professeurs quant à ces choix ou vœux exprimés est perçu de manière plus disparate : pour les uns, comme en carrière générale, il est cumulé avec le soutien des parents et la satisfaction à l'égard de l'orientation suivie. Pour d'autres, comme dans les parcours retour, il est le moins souvent mentionné (52,9 %), par opposition relative au soutien reçu par les parents.

L'aide à formuler des choix de la part des parents est plutôt exprimée dans les carrières professionnelles, et de la part des professeurs dans les carrières générales. À l'inverse, ceux qui déplorent le plus l'insuffisance de cette aide sont plutôt présents dans les parcours accumulation lorsqu'il s'agit des parents, et dans les parcours bifurcation lorsqu'il s'agit des professeurs. C'est aussi dans les parcours accumulation que l'on estime le plus souvent avoir été mal informé (31 % / 25,3 %), de même que dans les carrières technologiques. Le sentiment d'avoir été victime d'une injustice lors d'un conseil de classe est le plus répandu dans les parcours bifurcation (18,2 % / 12,2 %).

En somme, le panorama dressé par ces indicateurs d'aides et de refus est le suivant :

- les jeunes de carrières générales cumulent les appréciations positives et les aides reçues ;
- les parcours, dans leur ensemble, cumulent le moins souvent ces appréciations positives et les aides à l'orientation. Seuls les parcours retour mentionnent spécifiquement une aide, en provenance des parents ;
- les carrières professionnelles et technologiques semblent se situer à la charnière des deux précédents : les premiers cumulent le moins souvent les appréciations positives mais mentionnent l'aide des parents à formuler des choix. Les seconds, cumulent le peu de mention des enseignants comme soutien dans les vœux et dans l'aide à les formuler, mais retiennent celle des parents et se déclarent en même temps plutôt satisfaits de leur orientation.

4.2.4. Représentations du professeur, de l'élève et des proches

Statut et rôles du professeur

Tableau II.87

Statut et rôle des professeurs (en %)

	Personnes qui vous aident à comprendre	Des adultes face aux jeunes	Gens qui ont de l'autorité	Des fonctionnaires	Des proches	Des porteurs de connaissance	Ensemble des réponses
Carrières générales	32,1	17,6	5,2	15,4	0,8	28,8	100
Carrières technologiques	35,2	13,6	6,0	17,5	0,6	27,2	100
Carrières professionnelles	35,5	16,0	4,8	17,4	0,9	25,5	100
<i>Total Carrières</i>	<i>33,6</i>	<i>16,5</i>	<i>5,2</i>	<i>16,3</i>	<i>0,8</i>	<i>27,5</i>	<i>100</i>
Parcours accumulation	38,0	9,0	3,0	12,0	2,0	36,0	100
Parcours retour	32,3	8,1	1,6	16,1	1,6	40,3	100
Parcours bifurcation	33,5	15,6	5,1	18,9	0,8	26,0	100
<i>Total Parcours</i>	<i>34,1</i>	<i>13,9</i>	<i>4,5</i>	<i>17,6</i>	<i>1,0</i>	<i>28,8</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>33,7</i>	<i>16,1</i>	<i>5,1</i>	<i>16,5</i>	<i>0,9</i>	<i>27,7</i>	<i>100</i>

Le professeur est avant tout perçu comme une personne qui aide à comprendre, avant d'être considéré comme un détenteur de connaissances. Les parcours accumulation citent ces deux aspects dans cet ordre (38 % et 36 %), alors que dans la plupart des autres cursus, ces points de vue sont plutôt concurrents. Ainsi, les parcours retour considèrent les professeurs avant tout comme détenteurs de connaissances (40,3 %), nettement plus que comme des personnes qui aident à comprendre : 32,3 %.

La perception comme adulte est la plus courante dans les carrières générales (17,6 %), deux fois plus que dans les parcours accumulation et les parcours retour. Les professeurs sont considérés comme des fonctionnaires par 18,9 % des parcours bifurcation et 17,4 % dans les carrières professionnelles et technologiques, mais seulement 12 % dans les parcours accumulation.

Mais l'image du professeur est liée en partie à l'image que l'élève a de lui-même et de ses performances.

Tableau II.88

Difficultés à l'école (en %)

	Grosses difficultés	Un peu de difficultés	Assez bon élève	Bon élève	Excellent élève	Ensemble réponses
Carrières générales	5,4	39,9	34,0	18,0	2,7	100
Carrières technologiques	6,1	47,4	34,5	10,0	1,9	100
Carrières professionnelles	5,4	38,2	38,3	14,7	3,3	100
<i>Total Carrières</i>	<i>5,5</i>	<i>40,4</i>	<i>35,4</i>	<i>15,8</i>	<i>2,8</i>	<i>100</i>
Parcours accumulation	3,4	37,9	37,9	17,2	3,4	100
Parcours retour	5,9	47,1	35,3	8,8	2,9	100
Parcours bifurcation	7,3	37,5	32,3	19,4	3,5	100
<i>Total Parcours</i>	<i>6,6</i>	<i>38,4</i>	<i>33,4</i>	<i>18,2</i>	<i>3,4</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>5,7</i>	<i>40,1</i>	<i>35,1</i>	<i>16,2</i>	<i>2,9</i>	<i>100</i>

Les jeunes de carrières technologiques et de parcours retour ont en commun de s'auto-évaluer pour 53 % d'entre eux comme ayant un peu ou de grosses difficultés (45,8 % dans l'ensemble). À l'opposé, les parcours bifurcation estiment dans 22,9 % des cas être de bons ou d'excellents élèves (ensemble : 19,1 %). Les carrières générales ne présentent pas de profil spécifique, ils sont proches de l'ensemble de l'échantillon, avec toutefois un peu plus d'auto-estimation de bons et d'excellents élèves : 20,7 %.

Tableau II.89

Notations des enseignants (en %)

	Grosses difficultés	Un peu de difficultés	Assez bon élève	Bon élève	Excellent élève	Ensemble réponses
Carrières générales	14,1	29,2	26,8	20,0	9,9	100
Carrières technologiques	12,2	32,6	33,0	14,8	7,4	100
Carrières professionnelles	14,4	26,6	30,1	21,7	7,1	100
<i>Total Carrières</i>	<i>14,0</i>	<i>28,9</i>	<i>28,5</i>	<i>19,9</i>	<i>8,8</i>	<i>100</i>
Parcours accumulation	11,4	20,5	38,6	18,2	11,4	100
Parcours retour	7,4	25,9	29,6	29,6	7,4	100
Parcours bifurcation	14,5	27,2	29,4	21,5	7,5	100
<i>Total Parcours</i>	<i>13,4</i>	<i>26,1</i>	<i>30,8</i>	<i>21,7</i>	<i>8,0</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>13,9</i>	<i>28,5</i>	<i>28,8</i>	<i>20,1</i>	<i>8,7</i>	<i>100</i>

Globalement, les appréciations des enseignants ne sont pas très différentes : ils estiment aussi que 4 élèves sur 10 ont un peu ou de grosses difficultés. Ils trouvent toutefois que 28,8 % des élèves sont bons ou excellents alors qu'eux-mêmes ne s'auto-évaluaient ainsi que pour 18,9 % d'entre eux.

Tableau II.90

Écarts de notes (en %)

	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	Ensemble réponses
Carrières générales	0,0	0,7	2,7	21,9	41,6	28,1	4,5	0,5	100
Carrières technologiques	0,0	0,0	1,7	22,7	37,6	31,0	6,1	0,9	100
Carrières professionnelles	0,2	1,5	5,1	23,7	32,4	28,0	8,3	0,8	100
<i>Total Carrières</i>	<i>0,1</i>	<i>0,8</i>	<i>3,3</i>	<i>22,5</i>	<i>38,5</i>	<i>28,4</i>	<i>5,8</i>	<i>0,6</i>	<i>100</i>
Parcours accumulation	0,0	0,0	4,5	22,7	36,4	27,3	9,1	0,0	100
Parcours retour	0,0	0,0	0,0	14,8	48,1	18,5	14,8	3,7	100
Parcours bifurcation	0,4	1,8	3,1	21,8	38,7	27,1	5,3	1,8	100
<i>Total Parcours</i>	<i>0,3</i>	<i>1,4</i>	<i>3,0</i>	<i>21,3</i>	<i>39,2</i>	<i>26,4</i>	<i>6,8</i>	<i>1,7</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>0,1</i>	<i>0,9</i>	<i>3,2</i>	<i>22,3</i>	<i>38,6</i>	<i>28,2</i>	<i>5,9</i>	<i>0,8</i>	<i>100</i>

Les écarts d'évaluation entre les professeurs principaux et les jeunes se concentrent dans des cursus différents. Tout d'abord, les jeunes de carrières professionnelles sont les plus éloignés des jugements professoraux : seulement 32,4 % d'entre eux ont une appréciation identique à celle de leur professeur principal, contre 38,6 % dans l'ensemble. Ils sont donc plus nombreux d'un côté à dévaloriser, et d'un autre à survaloriser leurs performances. À l'opposé, les jeunes des carrières générales (41,6 %) et surtout des parcours retour (48,1 %) sont les plus proches d'une appréciation conforme. Mais ces derniers sont aussi particulièrement nombreux à sous-évaluer leurs résultats, de même que les jeunes des carrières technologiques et professionnelles (37 % contre 34,9 % dans l'ensemble).

Sociabilité

Tableau II.91

Sociabilité (en %)

	Beaucoup de copains	Souvent content de moi	Satisfait de mon physique	A l'aise avec les jeunes de mon âge	Ne suis pas quelqu'un de facile à vivre	Me décourage facilement	Content de ma vie de famille	Ai du mal à me concentrer	Ensemble des individus
Carrières générales	89,7	50,8	53,6	86,0	38,8	38,7	77,9	49,5	100
Carrières technologiques	90,0	51,9	65,2	87,4	38,5	37,1	76,4	52,7	100
Carrières professionnelles	87,6	67,9	68,1	86,7	41,0	41,3	84,1	55,3	100
<i>Total Carrières</i>	<i>89,1</i>	<i>56,4</i>	<i>59,9</i>	<i>86,5</i>	<i>39,4</i>	<i>39,3</i>	<i>79,6</i>	<i>51,8</i>	<i>100</i>
Parcours accumulation	82,8	62,1	66,7	86,2	43,1	31,0	80,4	46,6	100
Parcours retour	79,4	50,0	50,0	73,5	47,1	41,2	82,4	52,9	100
Parcours bifurcation	87,2	67,4	65,5	83,1	46,3	37,0	75,9	54,0	100
<i>Total Parcours</i>	<i>85,8</i>	<i>65,0</i>	<i>64,3</i>	<i>82,7</i>	<i>45,9</i>	<i>36,4</i>	<i>77,2</i>	<i>52,8</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>88,6</i>	<i>57,7</i>	<i>60,5</i>	<i>85,9</i>	<i>40,4</i>	<i>38,9</i>	<i>79,3</i>	<i>52,0</i>	<i>100</i>

La sociabilité conventionnelle entre copains est reconnue de manière assez uniforme, sauf dans les parcours retour (79,4 % / 88,6 % dans l'ensemble). Ils mentionnent aussi le moins souvent être à l'aise avec les jeunes de leur âge (73,5 % / 85,9 % dans l'ensemble).

La satisfaction à l'égard de la vie de famille est aussi très répandue, mais elle l'est plus particulièrement dans ces parcours retour (82,4 % / 79,3 %), ainsi que chez les jeunes de carrières professionnelles. Les parcours bifurcation les mentionnent quant à eux le moins souvent (75,9 %).

L'image de soi est positive pour plus de la moitié des jeunes, puisqu'ils déclarent être « souvent content de moi » pour 57,7 % d'entre eux, et être « satisfait de mon apparence physique » pour 60,5 % d'entre eux. Cette image positive est surtout prégnante dans les carrières professionnelles et dans les parcours bifurcation et accumulation, à l'inverse des parcours retour qui ne le mentionnent qu'une fois sur deux exactement.

Les jeunes de carrières générales partagent aussi ces doutes, mais nous avons vu qu'ils n'avaient pas les mêmes appréciations de leurs performances que les précédents.

Les doutes quant au travail scolaire se concentrent justement sur les parcours retour puisqu'ils déclarent le plus souvent se décourager facilement (41,2 % / 38,9 %) et assez souvent avoir du mal à se concentrer (52,9 % / 52 %). Toutefois, les jeunes des carrières professionnelles, « souvent contents d'eux » (67,9 % / 57,7 %), reconnaissent aussi souvent une difficulté à se concentrer (55,3 % / 52 %) et une tendance à se décourager facilement (41,3 % / 38,9 %). Les parcours bifurcation présentent un profil similaire sur ce point.

4.3. L'orientation contre le diplôme valorisé : obstacles et coups d'arrêts selon le cursus

4.3.1. Le rejet de demande d'inscription

Tableau II.92a

Les motifs de refus d'inscription (en %)

	Frais d'inscription trop élevé	Pas assez de place	Mon dossier n'a pas été retenu	Trop loin du domicile parental	Autre	Ensemble individus
Carrières générales	1,3	24,3	19,1	13,8	33,6	100
Carrières technologiques	3,3	32,8	14,8	9,8	31,1	100
Carrières professionnelles	5,9	25,2	29,2	10,9	20,3	100
<i>Total Carrières</i>	<i>3,9</i>	<i>26,0</i>	<i>23,4</i>	<i>11,8</i>	<i>26,7</i>	<i>100</i>
Parcours accumulation	10	20	20	10	30	100
Parcours retour	0	25,0	37,5	0,0	25	100
Parcours bifurcation	4,6	24,6	32,3	10,8	15,4	100
<i>Total Parcours</i>	<i>4,8</i>	<i>24,1</i>	<i>31,3</i>	<i>9,6</i>	<i>18,1</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>4,0</i>	<i>25,7</i>	<i>24,7</i>	<i>11,4</i>	<i>25,3</i>	<i>100</i>

L'ensemble des individus correspond à ceux qui ont répondu avoir tenté une inscription dans un autre établissement que celui qu'ils fréquentent actuellement.

Les motifs de refus d'inscription dans un autre établissement sont pour moitié liés au manque de place et à un rejet du dossier. En fait, alors que dans l'ensemble, ces deux explications se partagent à égalité et semblent se cumuler, elles ne sont pas rapportées par les jeunes des mêmes cursus. Les carrières technologiques sont les plus concernées par le manque de place et les parcours retour et bifurcation par le rejet du dossier sans autre précision. On peut penser que les premiers sont plutôt rationnés par l'offre, alors que pour les seconds, l'offre était peut-être disponible, mais le dossier présenté par la famille a été jugé irrecevable. Il reste que les deux explications peuvent se chevaucher : une commission d'admission peut habiller une sélection en fonction du contenu des dossiers d'un argument de numerus clausus.

4.3.2. Le refus de passage en classe supérieure et le « redoublement »

Tableau II.92b

Élèves ayant redoublé au collège selon le cursus (en %)

	6ème-5ème seulement	4ème-3ème seulement	6ème-5ème et 4ème-3ème	Ensemble redoublants
Carrières générales	2,3	7,6	0,4	10,4
Carrières technologiques	6,1	9,2	0,3	15,6
Carrières professionnelles	17,4	12,2	1,4	31
<i>Total Carrières</i>	<i>7,7</i>	<i>9,3</i>	<i>0,7</i>	<i>17,7</i>
Parcours accumulation	15,5	15,5	0	31
Parcours retour	14,7	2,9	0	17,6
Parcours bifurcation	21,6	12,3	1,4	35,3
<i>Total Parcours</i>	<i>20,1</i>	<i>12</i>	<i>1</i>	<i>33,1</i>
<i>Ensemble</i>	<i>9,5</i>	<i>9,7</i>	<i>0,8</i>	<i>20</i>

On observe que les élèves ayant entamé un parcours ont deux fois plus souvent redoublé (33,1 %) que leurs camarades en carrières (17,7 %). Mais à l'intérieur des parcours, les jeunes en parcours bifurcation ont aussi deux fois plus souvent redoublé que les jeunes en parcours retour. Le redoublement en 6^{ème}-5^{ème} est particulièrement discriminant dans les cursus professionnels, sauf dans les parcours accumulation, où les redoublements en 4^{ème}-3^{ème} sont aussi fréquents.

4.3.3. Le refus de vœu d'orientation

Tableau II.93

Refus de vœux (en %)

	4 ^{ème} / 3 ^{ème}	2 ^{nde}	CFA	LP	Spé CAP	Spé BEP	Spé 1 ^{re} Term Pro	1 ^{re} adapt.	1 ^{re} G ou T	Section Term G ou T	Ensemble réponses
Carrières générales	7,1	32,1	3,6	4,3	2,9	5,7	0,7	0,7	38,6	4,3	100
Carrières technologiques	3,2	11,1	1,6	0	3,2	4,8	1,6	0	57,1	17,5	100
Carrières professionnelles	4,1	25,9	14,0	18,1	8,3	20,2	4,1	0,5	3,1	1,6	100
<i>Total Carrières</i>	<i>5,1</i>	<i>25,8</i>	<i>8,3</i>	<i>10,4</i>	<i>5,6</i>	<i>12,6</i>	<i>2,5</i>	<i>0,5</i>	<i>24,2</i>	<i>5,1</i>	<i>100</i>
Parcours accumulation	12,5	37,5	25,0	0	12,5	12,5	0	0	0	0	100
Parcours retour	20	10	10	20	20	0	10	0	0	10	100
Parcours bifurcation	14,3	17,1	5,7	8,6	7,1	17,1	5,7	2,9	17,1	4,3	100
<i>Total Parcours</i>	<i>14,8</i>	<i>18,2</i>	<i>8,0</i>	<i>9,1</i>	<i>9,1</i>	<i>14,8</i>	<i>5,7</i>	<i>2,3</i>	<i>13,6</i>	<i>4,5</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>6,8</i>	<i>24,4</i>	<i>8,3</i>	<i>10,1</i>	<i>6,2</i>	<i>13,0</i>	<i>3,1</i>	<i>0,8</i>	<i>22,3</i>	<i>5,0</i>	<i>100</i>

Les refus de vœux d'orientation ont eu lieu pour moitié à l'entrée en 2^{nde} et en 1^{re} générale et technologique. L'entrée en 2^{nde} a été refusée surtout à ceux de l'échantillon qui ont ensuite suivi un parcours d'accumulation (37,5 %), et à ceux qui sont tout de même parvenu à demeurer dans l'enseignement général (32,1 %), alors que ceci a beaucoup moins affecté les parcours retour et les carrières technologiques.

L'entrée en 1^{re} générale et technologique en revanche a surtout touché ces derniers (57,1 %), ainsi que ceux qui ont poursuivi une carrière générale (38,6 %).

Les refus d'entrée en CFA et en lycée professionnel concernent en priorité ceux qui ont mené un parcours en enseignement professionnel : les carrières professionnelles tout particulièrement (18,1 %) et les parcours retour (20 %) pour l'accès en lycée professionnel, alors que les refus d'entrée en CFA ont touché les parcours accumulation (25 %). Les effets de composition des lieux dans lesquels se déroulent les cursus interviennent ici nettement.

4.3.4. L'arrêt volontaire

Tableau II.94

Les arrêts d'étude envisagés selon le cursus (en %)

	Envisage d'arrêter ses études à l'issue du diplôme préparé
Carrières générales	9,1
Carrières technologiques	8,9
Carrières professionnelles	31,9
<i>Total Carrières</i>	<i>16,3</i>
Parcours accumulation	48,3
Parcours retour	32,4
Parcours bifurcation	30,5
<i>Total Parcours</i>	<i>33,3</i>
<i>Ensemble</i>	<i>18,8</i>

Les perspectives d'arrêt d'études sont particulièrement présentes dans les parcours, deux fois plus souvent que dans les carrières (33,3 % / 16,3 %). Il est vrai que les parcours concernent souvent des formations courtes. À l'intérieur des parcours, pourtant, certains l'envisagent plus que d'autres : les parcours accumulation (48,3 %) mènent sans doute à plus court terme sur le marché du travail.

Tableau II.95

Les motifs d'arrêt d'étude (en %)

	Résultats scolaires insuffisants	Lassitude	Moyens financiers	Diplômes plus élevés non nécessaires pour trouver un emploi	Obligation de déménager	Envie de travailler le plus tôt possible	S'estime en âge de travailler	Ensemble des répondants
Carrières générales	46,3	59,3	8,3	25,9	4,6	46,3	40,7	100
Carrières technologiques	39,3	67,9	14,3	21,4	0,0	53,6	32,1	100
Carrières professionnelles	30,7	75,1	9,3	38,2	5,3	68,9	66,7	100
<i>Total Carrières</i>	<i>36,0</i>	<i>69,8</i>	<i>9,4</i>	<i>33,2</i>	<i>4,7</i>	<i>60,9</i>	<i>56,2</i>	<i>100</i>
Parcours accumulation	39,3	67,9	28,6	39,3	3,6	71,4	57,1	100
Parcours retour	18,2	54,5	9,1	27,3	9,1	72,7	54,5	100
Parcours bifurcation	25,8	68,5	11,2	34,8	3,4	65,2	66,3	100
<i>Total Parcours</i>	<i>28,1</i>	<i>67,2</i>	<i>14,8</i>	<i>35,2</i>	<i>3,9</i>	<i>67,2</i>	<i>63,3</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>33,9</i>	<i>69,1</i>	<i>10,8</i>	<i>33,7</i>	<i>4,5</i>	<i>62,6</i>	<i>58,1</i>	<i>100</i>

Parmi ceux qui manifestent cette intention, les jeunes des carrières professionnelles sont les plus nombreux à se dire lassés par les études (75,1 %), en particulier ceux qui se trouvent en voie d'achever un Bac Pro. Cette lassitude est associée au fait de s'estimer en âge de travailler (66,7 %, contre 32,1 % en carrières technologiques). À l'opposé, les jeunes des parcours retour expriment le moins cette lassitude (54,5 %), confirmant ainsi le volontarisme de leur projet. En second lieu, on notera que les carrières générales invoquent le plus souvent l'insuffisance de résultats pour justifier un arrêt d'études. De tous, ils associent le plus les performances scolaires et l'orientation. Enfin, la limite des moyens financiers familiaux sont évoqués trois fois plus souvent dans les parcours accumulation (28,6 %) que dans l'ensemble des carrières.

Tableau II.96

Âge souhaitable de fin d'étude (en %)

	16 ans	18ans	20ans	23ans	25ans	26 ans et plus	Ensemble répondants
Carrières générales	1,4	4,8	18,1	43,0	23,9	8,8	100
Carrières technologiques	1,0	7,1	24,2	46,5	15,2	6,1	100
Carrières professionnelles	2,0	10,4	38,2	33,5	10,2	5,7	100
<i>Total Carrières</i>	<i>1,6</i>	<i>6,9</i>	<i>25,3</i>	<i>40,5</i>	<i>18,3</i>	<i>7,4</i>	<i>100</i>
Parcours accumulation	1,7	6,9	27,6	44,8	10,3	8,6	100
Parcours retour	0,0	8,8	23,5	44,1	11,8	11,8	100
Parcours bifurcation	3,9	9,5	31,8	37,5	9,5	7,8	100
<i>Total Parcours</i>	<i>3,2</i>	<i>9,1</i>	<i>30,4</i>	<i>39,2</i>	<i>9,9</i>	<i>8,3</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>1,8</i>	<i>7,2</i>	<i>26,1</i>	<i>40,3</i>	<i>17,1</i>	<i>7,5</i>	<i>100</i>

L'âge d'arrêt d'études considéré comme souhaitable donne des indications complémentaires : l'âge de 23 ans est le plus souvent cité, par 40,3 % des jeunes. Seuls les jeunes suivant une carrière générale-professionnelle envisagent en premier lieu un arrêt à 20 ans, pour 38,2 % d'entre eux. Leurs camarades de la carrière générale citent comme les autres l'âge de 23 ans en premier lieu, puis l'âge de 25 ans, qu'ils sont par ailleurs les seuls à citer à 23,9 %, contre 17,1 % dans l'ensemble.

4.4. Normes, valeurs et utilités du diplôme selon le cursus

4.4.1. Parcours scolaires de proximité

Tableau II.97

Proches ayant suivi des études similaires (en %)

	Père/mère	Grand parents	Oncle tante	Frère sœur	Cousins	Ami personnel	Ami de la famille	Voisin	Connaissance
Carrières générales	12,8	2,9	13,9	11	20,9	28,3	28,8	8,1	11,1
Carrières technologiques	6,1	2,5	9,9	9,2	18,8	40,8	26,8	14,6	10,2
Carrières professionnelles	9,8	2,7	14,3	10,2	20,7	42,8	21,7	12,2	7,2
<i>Total Carrières</i>	<i>10,8</i>	<i>2,8</i>	<i>13,5</i>	<i>10,5</i>	<i>20,5</i>	<i>34,7</i>	<i>26,2</i>	<i>10,3</i>	<i>9,7</i>
Parcours accumulation	1,7	1,7	15,5	5,2	12,1	46,6	22,4	10,3	8,6
Parcours retour	2,9	8,8	11,8	8,8	26,5	32,4	20,6	14,7	14,7
Parcours bifurcation	10,6	4,1	15,8	9,2	24,3	46,9	27,1	13,0	8,9
<i>Total Parcours</i>	<i>8,6</i>	<i>4,2</i>	<i>15,4</i>	<i>8,6</i>	<i>22,7</i>	<i>45,6</i>	<i>25,8</i>	<i>12,8</i>	<i>9,4</i>
<i>Ensemble</i>	<i>10,5</i>	<i>3</i>	<i>13,8</i>	<i>10,2</i>	<i>20,8</i>	<i>36,3</i>	<i>26,2</i>	<i>10,7</i>	<i>9,7</i>

Les amis personnels, ceux de la famille et les voisins sont le plus souvent cités, tout particulièrement dans les parcours : les amis personnels chez les parcours accumulation et bifurcation, les voisins chez les parcours bifurcation et retour. La famille élargie l'est aussi par les mêmes : oncles et tantes par les parcours accumulation et bifurcation, cousins par les parcours bifurcation et retour. La carrière générale présente la spécificité de citer le plus souvent les père et mère, 12,8 % contre 10,5 % dans l'ensemble, alors que ceux-ci sont le plus rarement déclarés dans les parcours accumulation et retour. La carrière générale mentionne aussi le plus souvent un ami de la famille (28,8 % / 26,2 %).

4.4.2. Valeur attachée au diplôme choisi

Tableau II.98

Motifs de choix du diplôme préparé (en %)

	Permet de trouver un emploi	Débouche sur des métiers qui attirent	Laisse la porte ouverte pour plus tard	Donne des facilités pour s'adapter dans la vie	Avoir un bon salaire	Se mettre à son compte	Ensemble
Carrières générales	13,5	41,5	16,2	4,8	14,8	7,0	100
Carrières technologiques	17,9	38,1	12,4	9,7	10,7	9,5	100
Carrières professionnelles	24,5	22,7	10,8	8,3	15,4	16,5	100
<i>Total Carrières</i>	<i>17,8</i>	<i>34,8</i>	<i>13,9</i>	<i>6,6</i>	<i>14,4</i>	<i>10,5</i>	<i>100</i>
Parcours accumulation	19,0	14,0	19,0	6,0	17,0	24,0	100
Parcours retour	22,4	27,6	15,5	8,6	12,1	12,1	100
Parcours bifurcation	20,8	22,8	11,7	8,0	16,5	18,1	100
<i>Total Parcours</i>	<i>20,7</i>	<i>21,9</i>	<i>13,2</i>	<i>7,8</i>	<i>16,1</i>	<i>18,5</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>18,2</i>	<i>32,9</i>	<i>13,8</i>	<i>6,8</i>	<i>14,6</i>	<i>11,7</i>	<i>100</i>

Le registre de l'attrait pour le métier est le plus fréquent surtout chez les jeunes des carrières générales et des carrières technologiques, beaucoup moins dans les parcours accumulation et de manière plus large dans l'ensemble des parcours et les carrières professionnelles.

En second lieu, le registre instrumental guidé par l'espoir de trouver un emploi est symétrique du précédent. Toutefois, les plus instrumentaux sont chez les jeunes des parcours retour.

En troisième lieu, la contrepartie salariale est valorisée dans les parcours accumulation et bifurcation, puis dans la carrière générale-professionnelle. Le fait que les parcours retour la citent moins souvent que l'ensemble peut-être interprété par une priorité à l'accès à l'emploi sur le niveau de salaire escompté.

En quatrième lieu, l'espoir d'ouverture dans les choix ultérieurs est particulièrement exprimé dans les parcours accumulation et retour, ainsi que dans les carrières générales. Ceci exprime sans doute une grande valeur propre attachée au diplôme, justifiant la recherche de cumul de ces titres. Enfin, se mettre à son compte est particulièrement accentué dans les parcours accumulation.

4.4.3. Utilité du diplôme sur le marché du travail et dans l'entreprise

Tableau II.99

Utilités des diplômes au moment de la transaction sur le marché du travail (en %)

	Choisir un emploi	Productivité proportionnelle au niveau de diplôme	S'adapter à la demande de l'employeur	Non synonyme de compétence	L'employeur sélectionne les compétences	Salaires proportionnel aux responsabilités	Ensemble
Carrières générales	75,7	40,8	66,6	52,2	69,5	70,5	100
Carrières technologiques	67,8	31,2	70,1	53,5	64,3	76,8	100
Carrières professionnelles	63,5	39,4	71,4	53,1	66,3	72,5	100
<i>Total Carrières</i>	<i>70,7</i>	<i>39,0</i>	<i>68,6</i>	<i>52,7</i>	<i>67,8</i>	<i>72</i>	<i>100</i>
Parcours accumulation	46,6	22,4	70,7	55,2	70,7	69,0	100
Parcours retour	64,7	26,5	85,3	44,1	61,8	82,4	100
Parcours bifurcation	64,7	30,1	67,5	54,8	66,4	75,0	100
<i>Total Parcours</i>	<i>62,0</i>	<i>28,6</i>	<i>69,5</i>	<i>53,9</i>	<i>66,7</i>	<i>74,7</i>	<i>100</i>
<i>Total</i>	<i>69,4</i>	<i>37,4</i>	<i>68,8</i>	<i>52,9</i>	<i>67,6</i>	<i>72,4</i>	<i>100</i>

La possibilité pour le salarié de choisir entre plusieurs emplois de spécialités différentes est particulièrement envisagée dans les carrières générales (75,7 %), à l'inverse des parcours accumulation (46,6 %) pour un ensemble à hauteur de 69,4 %. D'un autre côté, la possibilité pour l'employeur de choisir entre les compétences du salarié juste celles dont il a besoin est perçue à égalité dans les deux cursus précédents : 70 % contre 67,6 % dans l'ensemble.

La proposition selon laquelle la productivité du salarié est proportionnelle au niveau de diplôme recueille l'assentiment des carrières dans leur ensemble (39 %) plus que des parcours dans leur ensemble (28,6 %). En revanche, les appréciations sur une éventuelle proportionnalité entre le niveau de responsabilité et le salaire sont plus dispersées : les jeunes du parcours retour l'approuvent pour 82,4 % d'entre eux, contre ceux du parcours accumulation (69 %), alors que tous les autres se situent autour d'une moyenne de 72,4 %.

Enfin, l'idée selon laquelle un bon diplôme permet de mieux s'adapter aux demandes de l'entreprise est, à nouveau privilégiée dans le parcours retour (85,3 %), à la différence du parcours bifurcation et de la carrière générale (67 %).

Utilités des diplômes en termes de statut social de l'emploi

Tableau II.100

Contreparties attendues du métier projeté sur le plan professionnel (en %)

	Avoir la sécurité de l'emploi	Décider moi-même de la façon de faire mon travail	Travailler dans le domaine qui me passionne	Travailler sans changer de région	Vivre et travailler dans un cadre agréable	Ensemble
Carrières générales	17,4	22,3	79,6	6,0	41,3	100
Carrières technologiques	23,9	24,6	78,0	7,9	48,5	100
Carrières professionnelles	16,5	26,2	64,3	9,1	45,7	100
<i>Total Carrières</i>	<i>18,0</i>	<i>23,8</i>	<i>74,5</i>	<i>7,2</i>	<i>43,8</i>	<i>100</i>
Parcours accumulation	25,9	36,2	62,1	8,6	53,4	100
Parcours retour	15,2	27,3	72,7	12,1	21,2	100
Parcours bifurcation	20,5	28,6	67,8	5,7	46,3	100
<i>Total Parcours</i>	<i>20,9</i>	<i>29,7</i>	<i>67,4</i>	<i>6,7</i>	<i>45,2</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>18,5</i>	<i>24,7</i>	<i>73,5</i>	<i>7,2</i>	<i>44,0</i>	<i>100</i>

Le registre du goût pour le métier ultérieur est le plus répandu dans les carrières générales et technologiques. Le moment d'entrée sur le marché du travail est pour eux le plus éloigné. Ces deux carrières s'opposent pourtant à propos de la sécurité de l'emploi qui préoccupe les carrières technologiques (23,9 %), et beaucoup moins les carrières générales (17,4 %). Parmi les parcours, la sécurité de l'emploi oppose aussi les parcours accumulation qui en sont très soucieux (25,9 %), beaucoup plus que les parcours retour (15,2 %). Le projet de ceux-ci est pourtant de rester avant tout dans la même région que celle où ils étudient (12,1 % contre 7,2 % dans l'ensemble). L'agrément du cadre de vie leur importe peu (21,2 % contre 44 % dans l'ensemble). Les carrières générales et les parcours bifurcations envisagent le moins de rester dans leur région d'étude.

Tableau II.101

Contreparties attendues du métier projeté sur le plan extra-professionnel (en %)

	Avoir beaucoup de temps libre pour faire autre chose	Gagner beaucoup d'argent	Me faire beaucoup de relations	Me laisser du temps libre pour ma vie de famille	Voyager beaucoup	Ensemble
Carrières générales	9,1	41,9	15,0	30,6	18,5	100
Carrières technologiques	7,5	37,4	9,2	32,1	11,8	100
Carrières professionnelles	6,9	53,5	11,9	34,0	8,7	100
<i>Total Carrières</i>	<i>8,2</i>	<i>44,9</i>	<i>13,2</i>	<i>31,9</i>	<i>14,4</i>	<i>100</i>
Parcours accumulation	5,2	46,6	3,4	39,7	3,4	100
Parcours retour	15,2	33,3	21,2	30,3	21,2	100
Parcours bifurcation	5,7	48,8	10,6	33,6	11,0	100
<i>Total Parcours</i>	<i>6,4</i>	<i>47,1</i>	<i>10,4</i>	<i>34,2</i>	<i>10,7</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>7,9</i>	<i>45,2</i>	<i>12,8</i>	<i>32,2</i>	<i>13,8</i>	<i>100</i>

Les carrières générales envisagent logiquement de voyager beaucoup (18,5 %), soit six fois plus souvent que dans les parcours accumulation. Les jeunes des parcours retour, attachés à leur région, envisagent toutefois aussi les voyages. Les parcours accumulation qui citent le moins souvent ces voyages sont aussi les plus attachés à se ménager un temps libre pour leur vie de famille (39,7 %), et les moins soucieux de nouer des relations sociales (3,4 % contre 12,8 % dans l'ensemble). Les jeunes des carrières professionnelles citent quant à eux le plus souvent la contrepartie de gagner « beaucoup d'argent » (53,5 % contre 37,4 % dans les carrières technologiques).

4.5. Modèles de parcours professionnels et anticipation du statut social selon le cursus

4.5.1. Connaissance du métier projeté

Parmi les répondants, les sources de connaissances du métier projeté se séparent en deux ensembles selon qu'elles sont situées à l'école ou dans l'environnement familial et local.

Tableau II.102

À l'école ou par les médias (en %)

	COP	CPE	Média à la maison	Provisseur, principal ou adjoint	Revues CDI, bibliothèque	Enseignant	Ensemble
Carrières générales	10,4	1,0	54,5	1,0	25,0	8,0	100
Carrières technologiques	16,6	0,0	48,7	0,5	24,1	10,1	100
Carrières professionnelles	21,3	1,5	40,0	3,7	20,6	13,0	100
<i>Total Carrières</i>	<i>14,5</i>	<i>1,0</i>	<i>49,4</i>	<i>1,7</i>	<i>23,6</i>	<i>9,8</i>	<i>100</i>
Parcours accumulation	25,8	0,0	38,7	9,7	6,5	19,4	100
Parcours retour	16,7	0,0	45,8	4,2	20,8	12,5	100
Parcours bifurcation	19,0	1,7	42,5	5,6	19,0	12,3	100
<i>Total Parcours</i>	<i>19,7</i>	<i>1,3</i>	<i>42,3</i>	<i>6,0</i>	<i>17,5</i>	<i>13,2</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>15,3</i>	<i>1,1</i>	<i>48,4</i>	<i>2,4</i>	<i>22,7</i>	<i>10,3</i>	<i>100</i>

La consultation des médias à la maison est la première source de connaissances du métier quelque soit le cursus suivi. Les plus grands consommateurs se trouvent toutefois dans les carrières générales (35,5 %), mais aussi dans les parcours retour, beaucoup moins dans les autres cursus professionnels. L'écart au profit des carrières générales s'accroît lorsqu'on observe la lecture de revues dans une bibliothèque ou un centre de documentation. En revanche, les conseillers d'orientation sont les plus mentionnés dans les parcours accumulation et les carrières professionnelles (13,8 % et 12,3 %). C'est aussi dans deux parcours professionnels, accumulation et retour que les enseignants sont les plus cités (respectivement 10,3 % et 8,8 %)

Dans l'environnement social et familial

Tableau II.103

Membre de la famille ou de l'entourage exerçant le même métier (en %)

	Père ou mère	Oncle ou tante	Cousins	Ami de la famille	Grands parents	Frères ou Sœurs	Ami personnel	Voisin	Connaissance	Autres	Ensemble
Carrières générales	12,9	13,3	9,6	23,2	6,5	3,8	12,0	5,9	6,2	6,5	100,0
Carrières technologiques	12,9	13,7	9,4	21,6	7,5	2,7	14,1	9,8	2,7	5,5	100,0
Carrières professionnelles	13,8	15,0	10,6	15,8	4,9	4,0	21,2	7,2	2,9	4,7	100,0
<i>Total Carrières</i>	<i>13,2</i>	<i>14,0</i>	<i>9,9</i>	<i>20,1</i>	<i>6,0</i>	<i>3,7</i>	<i>15,9</i>	<i>7,1</i>	<i>4,4</i>	<i>5,6</i>	<i>100,0</i>
Parcours accumulation	16,3	18,6	9,3	9,3	2,3	0,0	18,6	4,7	4,7	16,3	100,0
Parcours retour	9,1	9,1	13,6	13,6	4,5	0,0	22,7	4,5	0,0	22,7	100,0
Parcours bifurcation	15,3	12,9	11,0	18,8	4,3	4,7	17,3	7,5	2,4	5,9	100,0
<i>Total Parcours</i>	<i>15,0</i>	<i>13,4</i>	<i>10,9</i>	<i>17,2</i>	<i>4,1</i>	<i>3,8</i>	<i>17,8</i>	<i>6,9</i>	<i>2,5</i>	<i>8,4</i>	<i>100,0</i>
<i>Ensemble</i>	<i>13,5</i>	<i>13,9</i>	<i>10,1</i>	<i>19,6</i>	<i>5,7</i>	<i>3,7</i>	<i>16,2</i>	<i>7,0</i>	<i>4,0</i>	<i>6,1</i>	<i>100,0</i>

Le modèle familial semble prévaloir dans les parcours puisque les parcours accumulation mentionnent le plus souvent les parents (16,3 %) ou les oncles et tantes (18,6 %), de même que les parcours bifurcations,

alors que les parcours retour citent le plus les cousins (13,6 %). D'un autre côté, les jeunes des carrières citent le plus les relations de sociabilité, comme les jeunes des carrières générales (ami de la famille : 23,2 %), les carrières professionnelles (ami personnel : 21,2 %), et les carrières technologiques (9,8 %).

4.5.2. Conversations et activités en rapport avec le métier projeté

Tableau II.104

Conversations au sujet de l'avenir professionnel avec les parents et les amis (en %)

	Conversation avec les parents		Conversation avec les amis	
	Jamais	Rarement	Jamais	Rarement
Carrières générales	1,9	9,6	2,4	16,8
Carrières technologiques	2,9	6,5	1	10,5
Carrières professionnelles	3,3	9,9	3,3	11,7
<i>Total Carrières</i>	<i>2,5</i>	<i>9,2</i>	<i>2,5</i>	<i>14,3</i>
Parcours accumulation	5,3	12,3	6,9	10,3
Parcours retour	2,9	8,8	0	14,7
Parcours bifurcation	6,2	9,2	3,8	9,6
<i>Total Parcours</i>	<i>5,7</i>	<i>9,7</i>	<i>3,9</i>	<i>10,2</i>
<i>Ensemble</i>	<i>3</i>	<i>9,3</i>	<i>2,7</i>	<i>13,7</i>

Les jeunes des parcours accumulation parlent le moins souvent de leur avenir professionnel avec leurs parents (17,6 % rarement ou jamais). Ils n'en parlent guère plus avec leurs amis (17,2 % rarement ou jamais), ce qui les rapproche sur ce point des jeunes en carrières générales (19,2 %), sans doute pour des raisons différentes : ceux-ci auront objectivement plus de temps pour y réfléchir, ce qui ne les empêche pas d'en parler avec leurs parents (1,9 % seulement n'en parlent jamais avec eux).

Tableau II.105

Activités extrascolaires en rapport avec le projet professionnel (en %)

	animation	sport	culture	Ensemble
Carrières générales	13,6	34,1	21,6	100
Carrières technologiques	14,6	32,5	14	100
Carrières professionnelles	8,5	30,3	9,8	100
<i>Total Carrières</i>	<i>12,1</i>	<i>32,7</i>	<i>16,7</i>	<i>100</i>
Parcours accumulation	5,2	27,6	3,4	100
Parcours retour	5,9	38,2	2,9	100
Parcours bifurcation	10,6	30,5	15,1	100
<i>Total Parcours</i>	<i>9,4</i>	<i>30,7</i>	<i>12,2</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>11,7</i>	<i>32,4</i>	<i>16,1</i>	<i>100</i>

Les jeunes des parcours accumulation se distinguent à nouveau par le fait de mener peu d'activités extrascolaires en rapport avec le métier souhaité. Il est vrai que deux tiers d'entre eux sont apprentis et ont peu de temps à s'y consacrer. On note que les jeunes des carrières générales ont plus fréquemment des activités culturelles au regard de l'ensemble, que d'activités sportives pour lesquelles ils se situent dans la moyenne. En revanche, les activités d'animation sont les plus pratiquées dans les carrières technologiques (14,6 % contre 11,7 % dans l'ensemble), plus que dans les carrières générales et près de deux fois plus que les jeunes des carrières professionnelles.

4.5.3. Projection dans le futur

Tableau II.106

Optimisme ou pessimisme déclarés quant à l'avenir professionnel (en %)

	optimiste	pessimiste	Ensemble
Carrières générales	78,6	21,4	100
Carrières technologiques	80,5	19,5	100
Carrières professionnelles	82,9	17,1	100
<i>Total Carrières</i>	<i>80,3</i>	<i>19,7</i>	<i>100</i>
Parcours accumulation	82,1	17,9	100
Parcours retour	82,4	17,6	100
Parcours bifurcation	77,7	22,3	100
<i>Total Parcours</i>	<i>78,8</i>	<i>21,2</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>80,0</i>	<i>20,0</i>	<i>100</i>

Dans un ensemble largement optimiste à 80 %, les jeunes des carrières générales le sont un peu moins (78,6 %), de même que leurs camarades des parcours bifurcation (77,7 %) dont la succession des choix est plus tâtonnante et sans doute moins assurée.

Représentation du devenir à l'âge de 25 ans

Tableau II.107

Positions sociales et professionnelles envisagées (en %)

	Occuper un poste important	Être propriétaire	Être autonome	Vivre à l'étranger	Vivre en ville	Fonder une famille	Vivre à la campagne	Ensemble individus
Carrières générales	48,2	66,2	91,0	32,6	64,8	59,6	30,1	100
Carrières technologiques	54,5	66,9	91,4	26,8	51	66,6	48,1	100
Carrières professionnelles	60,1	71,5	89,1	19,8	39,5	81,4	58,4	100
<i>Total Carrières</i>	<i>52,8</i>	<i>68</i>	<i>90,5</i>	<i>27,7</i>	<i>54,7</i>	<i>67,5</i>	<i>41,7</i>	<i>100</i>
Parcours accumulation	46,6	60,3	87,9	17,2	39,7	81	56,9	100
Parcours retour	32,4	70,6	94,1	20,6	52,9	67,6	35,3	100
Parcours bifurcation	59,2	74	91,1	15,4	43,2	78,8	55,5	100
<i>Total Parcours</i>	<i>54,9</i>	<i>71,6</i>	<i>90,9</i>	<i>16,1</i>	<i>43,5</i>	<i>78,1</i>	<i>53,9</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>53,2</i>	<i>68,5</i>	<i>90,5</i>	<i>26,0</i>	<i>53,1</i>	<i>69,1</i>	<i>43,5</i>	<i>100</i>

L'autonomie est la plus revendiquée en parcours retour et le fait de devenir propriétaire en parcours bifurcation. Ces deux parcours ont en commun de comprendre des élèves en formation professionnelle courte pour qui l'installation est une question qui revêt une certaine actualité, comme le confirme la perspective de fonder une famille : 78,8 % pour les parcours bifurcation contre 69,1 % dans l'ensemble. Deux registres se superposent toutefois dans ces réponses, comme évoqué précédemment, le registre de l'installation professionnelle et celui de l'installation familiale. Ces deux indicateurs sont à l'opposé les moins choisis par les jeunes des carrières générales, ce qui confirme l'hypothèse précédente : on se pose les questions auxquels on va être confronté à court ou moyen terme. Sur un plan plus général, les jeunes des carrières générales sont moins soucieux que l'ensemble d'occuper un poste « important ». Cet indicateur de recherche d'un statut social valorisant à partir d'une position professionnelle est la plus choisie par les jeunes des carrières professionnelles (60,1 %). On ne peut en déduire une demande de reconnaissance sociale compensatrice au regard du cursus scolaire, car ceux qui songent le moins à cet aspect sont dans les parcours retour, dont il a déjà été dit qu'ils ont un projet professionnel propre construit. Enfin, vivre à la campagne ne semble pas enthousiasmer les jeunes des carrières générales, 30,1 %, soit deux fois moins que les jeunes des carrières professionnelles (58,4 %).

Tableau II.108

Activités et loisirs projetés (en %)

	Faire du sport	Être célèbre	Sortir, faire la fête	Activité politique	Cause humanitaire	Ensemble
Carrières générales	44,7	14	80,9	11,5	38,8	100
Carrières technologiques	36,3	7,6	81,2	7,3	33,8	100
Carrières professionnelles	37,5	15,2	77,1	4,1	21	100
<i>Total Carrières</i>	<i>41,2</i>	<i>13,5</i>	<i>79,7</i>	<i>8,5</i>	<i>32,4</i>	<i>100</i>
Parcours accumulation	29,3	3,4	72,4	8,6	20,7	100
Parcours retour	44,1	14,7	58,8	14,7	14,7	100
Parcours bifurcation	33,6	9,9	79,1	5,5	25,3	100
<i>Total Parcours</i>	<i>33,9</i>	<i>9,4</i>	<i>76,3</i>	<i>6,8</i>	<i>23,7</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>40,1</i>	<i>12,9</i>	<i>79,2</i>	<i>8,3</i>	<i>31,1</i>	<i>100</i>

Un horizon à 25 ans fait de distractions (« faire la fête ») enthousiasme les plus éloignés de l'entrée sur le marché du travail, les carrières générales et technologiques, 81 % contre 58,8 % dans les parcours retour. Mais les engagements politiques ou humanitaires concurrencent les activités sportives à hauteur de 40 %, et sont particulièrement cités dans les carrières générales qui cumulent les deux (respectivement 11,5 % et 38,8 %). Les jeunes des carrières technologiques valorisent aussi l'engagement humanitaire (33,8 %), beaucoup plus que dans les parcours professionnels, comme les parcours retour (14,7 %). En revanche, la proximité avec les carrières générales s'arrête au seuil de l'engagement politique qui est peu valorisé (7,3 %). Ces deux formes d'engagements seraient donc situées sur un registre proche par les uns, mais disjointes par les autres.

4.5.4. Les représentations associées aux compétences

Comme il a été déjà précisé dans le chapitre 3, de nombreuses questions ont été posées pour tenter de cerner quelles sont les représentations qui sont associées aux compétences multiples, telles que perçues par le jeune, du point de vue de sa valeur propre, mais aussi telles que l'école les transmet, toujours du point de vue des jeunes. Enfin, les élèves expriment leurs représentations des attentes de la part des entreprises, telles qu'ils les anticipent. L'objectif est ici de s'abstraire temporairement des intitulés de diplômes et de postes de travail pour tenter de mettre directement en relation les contenus de compétences à partir de ses trois foyers d'identification, la personne, le système de formation et l'entreprise.

Tableau II.109

Représentations associées à certaines compétences du point de vue individuel (en %)

	L'intérêt individuel avant le collectif	L'esprit d'initiative	Mobilité réduite à proximité famille	Réceptivité	Rejet des situations de dépendance	Rejet des situations d'incertitude	Autonomie	Ne pas juger du bien fondé d'une consigne	Ensemble
Carrières générales	26,9	39,3	20,2	71,7	45,5	45,1	41,2	25,0	100
Carrières technologiques	26,8	42,4	21,3	72,3	47,8	40,1	43,0	33,4	100
Carrières professionnelles	35,7	43,6	28,8	59,5	39,1	46,9	44,8	32,7	100
<i>Total Carrières</i>	<i>29,7</i>	<i>41,1</i>	<i>23,1</i>	<i>67,9</i>	<i>43,8</i>	<i>45,0</i>	<i>42,6</i>	<i>28,7</i>	<i>100</i>
Parcours accumulation	24,1	48,3	29,3	56,9	36,2	39,7	39,7	31,0	100
Parcours retour	32,4	50,0	20,6	70,6	50,0	38,2	32,4	29,4	100
Parcours bifurcation	31,2	47,9	27,4	61,6	43,5	52,4	45,5	34,6	100
<i>Total Parcours</i>	<i>30,2</i>	<i>48,2</i>	<i>27,1</i>	<i>61,7</i>	<i>43,0</i>	<i>49,2</i>	<i>43,5</i>	<i>33,6</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>29,8</i>	<i>42,1</i>	<i>23,7</i>	<i>67,0</i>	<i>43,6</i>	<i>45,6</i>	<i>42,7</i>	<i>29,4</i>	<i>100</i>

Méthode : les réponses ne sont pas exclusives les unes des autres.

La nécessité d'une certaine réceptivité à l'égard des collègues de travail est la moins perçue dans les cursus professionnels sauf dans les parcours retour : 56,9 % dans les parcours accumulation contre 72 % dans les carrières générales et technologiques. La capacité à agir en situation d'incertitude est la moins répandue dans les parcours bifurcation alors qu'elle l'est plus dans les autres parcours et dans les carrières technologiques. Du point de vue du rapport à la tâche, l'esprit d'initiative est le plus valorisé dans les parcours retour et plus généralement dans l'ensemble des parcours (48,2 % contre 41,1 % dans les carrières). En revanche, se préoccuper du bien-fondé d'une consigne suscite plus de recul critique dans les carrières générales que dans les carrières technologiques, et les parcours bifurcation. Enfin, le fait de privilégier l'intérêt individuel au détriment du collectif, et de circonscrire le rayon de mobilité à proximité de la famille sont les plus répandus dans les carrières professionnelles (respectivement 35,7 % et 28,8 % contre 29,8 % et 23,7 % dans l'ensemble). Les jeunes des carrières générales et technologiques ont en commun de s'en détacher le plus (respectivement pour chaque indicateur, 27 % et 21 %)

Tableau II.110

Représentations associées à certaines compétences dans un contexte professionnel (en %)

	Méfiance à l'égard de la hiérarchie	Travail en équipe	Nécessité d'un leader	Exécuter avant de prévoir	Transférabilité des compétences	Réussite imputable aux circonstances	Capacités équivalentes aux autres	Ensemble
Carrières générales	32,8	44,0	25,4	51,9	51,2	43,6	64,1	100
Carrières technologiques	32,5	36,3	19,4	51,0	48,7	50,3	64,3	100
Carrières professionnelles	34,0	40,8	22,1	56,2	44,6	40,4	63,2	100
<i>Total Carrières</i>	<i>33,1</i>	<i>41,9</i>	<i>23,5</i>	<i>53,2</i>	<i>48,7</i>	<i>43,5</i>	<i>63,8</i>	<i>100</i>
Parcours accumulation	36,2	29,3	13,8	48,3	48,3	41,4	67,2	100
Parcours retour	44,1	44,1	38,2	52,9	50,0	41,2	64,7	100
Parcours bifurcation	36,0	39,7	23,6	54,5	51,4	42,5	68,2	100
<i>Total Parcours</i>	<i>36,7</i>	<i>38,5</i>	<i>23,4</i>	<i>53,4</i>	<i>50,8</i>	<i>42,2</i>	<i>67,7</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>33,7</i>	<i>41,4</i>	<i>23,5</i>	<i>53,2</i>	<i>49,0</i>	<i>43,3</i>	<i>64,4</i>	<i>100</i>

Méthode : les réponses ne sont pas exclusives les unes des autres.

Le fait de revendiquer des capacités équivalentes aux autres est plus courant dans les parcours que dans les carrières : 67,7 % contre 63,8 %. On peut faire l'hypothèse d'une demande de reconnaissance. Pourtant les jeunes des parcours imputent à peine moins que la moyenne la réussite aux circonstances plutôt qu'à ses propres performances. L'écart le plus net opposerait les carrières technologiques (50,3 %) aux carrières professionnelles (40,4 %).

La capacité à prévoir est mieux identifiée dans les carrières technologiques, les carrières générales et les parcours bifurcation que dans les carrières professionnelles et les parcours accumulation.

La possibilité de transfert de compétences est la plus citée dans les carrières générale et les parcours bifurcation, alors qu'elle l'est le moins dans les carrières professionnelles dont la spécialisation plus poussée amène ces jeunes à penser qu'ils peuvent y être enfermés. La méfiance à l'égard de la hiérarchie est la plus répandue dans les cursus professionnels à la différence des carrières générales et technologiques.

La nécessité d'un leader est plus valorisée dans les carrières générales et les parcours retour, de même que les vertus d'un travail en équipe.

Les compétences perçues dans les contenus de formation

Tableau II.111

Représentations associées à certaines compétences individuelles perçues dans les contenus de formation (en %)

	L'intérêt individuel avant le collectif	L'esprit d'initiative	Mobilité réduite à proximité famille	Réceptivité	Rejet des situations de dépendance	Rejet des situations d'incertitude	Autonomie	Ne pas juger du bien fondé d'une consigne	Ensemble
Carrières générales	28,4	39,5	9,5	33,1	27,7	28,7	44,2	32,0	100
Carrières technologiques	34,7	33,1	13,4	22,6	29,3	22,9	38,2	28,0	100
Carrières professionnelles	28,3	25,2	11,0	31,7	29,3	28,0	34,3	23,1	100
<i>Total Carrières</i>	<i>29,3</i>	<i>34,0</i>	<i>10,5</i>	<i>31,2</i>	<i>28,4</i>	<i>27,7</i>	<i>40,2</i>	<i>28,6</i>	<i>100</i>
Parcours accumulation	20,7	24,1	0,0	31,0	19,0	19,0	29,3	17,2	100
Parcours retour	35,3	20,6	5,9	35,3	23,5	29,4	38,2	14,7	100
Parcours bifurcation	26,0	27,4	11,3	30,1	24,7	24,0	33,9	23,3	100
<i>Total Parcours</i>	<i>26,0</i>	<i>26,3</i>	<i>9,1</i>	<i>30,7</i>	<i>23,7</i>	<i>23,7</i>	<i>33,6</i>	<i>21,6</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>28,8</i>	<i>32,9</i>	<i>10,3</i>	<i>31,1</i>	<i>27,7</i>	<i>27,1</i>	<i>39,2</i>	<i>27,6</i>	<i>100</i>

Méthode : les réponses ne sont pas exclusives les unes des autres.

L'importance de la réceptivité est rarement perçue dans les contenus de formation de la part des jeunes en carrières technologiques alors qu'ils y semblent attachés. Les jeunes des carrières générales eux répondent positivement pour les contenus de formation et pour eux-mêmes.

La capacité à agir en situation d'incertitude en revanche, est jugée positivement par les jeunes des carrières technologiques, et des parcours accumulation, aussi bien dans les contenus de formation que pour eux-mêmes.

Du point de vue du rapport à la tâche, l'esprit d'initiative est jugé positivement par les jeunes des carrières générales alors qu'ils y semblaient peu attachés, à l'inverse des parcours dans leur ensemble.

Quant au jugement sur le bien-fondé d'une consigne, les évaluations sont aussi inversées : les jeunes des carrières générales les trouvent peu alors qu'ils y sont attachés, et inversement pour les parcours.

Enfin, l'attachement à la proximité de la famille et à l'intérêt individuel, les élèves des carrières technologiques les jugent plutôt communiqués à l'école alors qu'ils n'y sont guère attachés.

Le fait de revendiquer des capacités équivalentes aux autres est plus favorisé par les contenus de formation aux yeux des jeunes des carrières générales qui ne s'en réclamaient guère, à l'inverse des cursus professionnels qui ne semblent ici trouver réponse à leurs attentes.

Le poids des circonstances dans la réussite à l'école semble plus lourd dans les carrières professionnelles qui partagent pourtant le moins ce point de vue de manière générale.

La capacité à prévoir est mieux identifiée dans les carrières professionnelles que dans les autres carrières, prenant à nouveau l'exact contre-pied des jugements émis pour soi.

La possibilité de transfert des compétences fait l'objet du même jugement pour soi et quant à la formation reçue : positivement perçue dans les carrières générales, négativement dans les carrières professionnelles. La méfiance à l'égard de la hiérarchie est la plus trouvée dans les carrières technologiques et professionnelles et le moins dans les parcours, à l'inverse de ce qui est perçu pour soi.

Même opposition concernant la nécessité d'un leader, trouvée fréquemment à l'école par les jeunes des carrières technologiques et rarement dans les carrières générales, à l'opposé du jugement personnel sur la question.

Les vertus d'un travail par équipe sont plus trouvées dans les carrières générales qui y sont aussi attachées, et les parcours accumulation. C'est moins le cas des carrières professionnelles.

Tableau II.112

**Représentations associées à certaines compétences professionnelles
perçues dans les contenus de formation (en %)**

	Méfiance à l'égard de la hiérarchie	Travail en équipe	Nécessité d'un leader	Exécuter avant de prévoir	Transférabilité des compétences	Réussite imputable aux circonstances	Capacités équivalentes aux autres	Ensemble
Carrières générales	24,6	38,1	17,2	45,3	57,9	26,8	30,5	100
Carrières technologiques	28,0	30,9	25,5	41,4	54,1	26,1	21,0	100
Carrières professionnelles	28,5	25,5	23,1	27,8	39,9	29,5	19,8	100
<i>Total Carrières</i>	<i>26,3</i>	<i>33,0</i>	<i>20,3</i>	<i>39,2</i>	<i>51,6</i>	<i>27,5</i>	<i>25,8</i>	<i>100</i>
Parcours accumulation	20,7	36,2	15,5	29,3	37,9	12,1	20,7	100
Parcours retour	17,6	32,4	11,8	41,2	58,8	26,5	26,5	100
<i>Parcours bifurcation</i>	<i>24,7</i>	<i>25,7</i>	<i>21,2</i>	<i>31,8</i>	<i>42,1</i>	<i>25,7</i>	<i>20,2</i>	<i>100</i>
<i>Total Parcours</i>	<i>23,4</i>	<i>27,9</i>	<i>19,5</i>	<i>32,3</i>	<i>43,0</i>	<i>23,7</i>	<i>20,8</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>25,9</i>	<i>32,3</i>	<i>20,1</i>	<i>38,1</i>	<i>50,3</i>	<i>27,0</i>	<i>25,0</i>	<i>100</i>

Méthode : les réponses ne sont pas exclusives les unes des autres.

La représentation des attentes des entreprises

Tableau II.113

**Représentations associées à certaines compétences individuelles et
anticipées comme attendues des entreprises (en %)**

	L'intérêt individuel avant le collectif	L'esprit d'initiative	Mobilité réduite à proximité famille	Réceptivité	Rejet des situations de dépendance	Rejet des situations d'incertitude	Autonomie	Ne pas juger du bien fondé d'une consigne	Ensemble
Carrières générales	22,0	39,6	10,8	14,4	26,5	37,2	26,3	38,7	100
Carrières technologiques	16,2	53,5	10,5	13,4	25,5	43,0	30,9	37,9	100
Carrières professionnelles	15,4	47,7	11,9	14,2	15,9	26,1	24,2	33,6	100
<i>Total Carrières</i>	<i>19,1</i>	<i>44,2</i>	<i>11,1</i>	<i>14,2</i>	<i>23,0</i>	<i>34,4</i>	<i>26,3</i>	<i>36,9</i>	<i>100</i>
Parcours accumulation	25,9	50,0	6,9	13,8	12,1	31,0	32,8	25,9	100
Parcours retour	8,8	58,8	11,8	26,5	23,5	47,1	50,0	47,1	100
Parcours bifurcation	21,2	41,4	11,3	7,9	14,7	26,4	23,3	29,1	100
<i>Total Parcours</i>	<i>20,8</i>	<i>44,3</i>	<i>10,7</i>	<i>10,4</i>	<i>15,1</i>	<i>28,9</i>	<i>27,1</i>	<i>30,2</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>19,3</i>	<i>44,2</i>	<i>11,1</i>	<i>13,6</i>	<i>21,8</i>	<i>33,6</i>	<i>26,4</i>	<i>35,9</i>	<i>100</i>

Méthode : les réponses ne sont pas exclusives les unes des autres.

Les mêmes questions sur les compétences ont été posées au regard des anticipations de la vie d'entreprise.

La réceptivité ne fait pas l'objet d'anticipations particulièrement nettes des carrières qui les valorisent le plus. Elles sont plutôt pointées dans les parcours retour, par opposition aux parcours bifurcations qui les citent le moins.

La capacité à agir dans l'incertitude, valorisée dans les carrières technologiques, sont peu anticipées de leur part, de même que dans les parcours retour. Elle l'est plus dans les carrières professionnelles qui ne se distinguaient guère de l'ensemble dans les jugements portés de leur point de vue propre ou sur l'école.

Du point de vue du rapport aux tâches, l'esprit d'initiative est peu anticipé dans les carrières générales, qui ne le jugent pas essentiel. À l'opposé, les jeunes des carrières professionnelles l'anticipent fréquemment alors qu'ils l'estiment peu souvent communiqué en formation.

Concernant la nécessité de juger du bien-fondé d'une consigne, les jeunes des parcours retour mais encore ceux des carrières générales l'anticipent peu, comme ils le trouvaient peu en formation, alors qu'ils semblent y attacher une grande importance.

Enfin, on s'attend à une forte mobilité par rapport à la vie de famille dans les parcours accumulation. L'intérêt individuel est anticipé dans ces mêmes parcours ainsi que dans les carrières générales, les jeunes de celles-ci lui étant plutôt défavorables. Il est peu souvent anticipé par ces jeunes des carrières technologiques et professionnelles, ces derniers y étant plus attachés que les précédents.

Tableau II.114

Représentations associées à certaines compétences professionnelles et anticipées comme attendues des entreprises (en %)

	Méfiance à l'égard de la hiérarchie	Travail en équipe	Nécessité d'un leader	Exécuter avant de prévoir	Transférabilité des compétences	Réussite imputable aux circonstances	Capacités équivalentes aux autres	Ensemble
Carrières générales	26,3	29,9	39,0	27,0	24,2	14,4	18,5	100
Carrières technologiques	23,6	31,2	37,9	32,2	25,5	15,9	17,8	100
Carrières professionnelles	21,8	32,0	24,6	29,7	22,4	14,6	18,1	100
<i>Total Carrières</i>	<i>24,5</i>	<i>30,7</i>	<i>34,3</i>	<i>28,6</i>	<i>23,8</i>	<i>14,7</i>	<i>18,3</i>	<i>100</i>
Parcours accumulation	20,7	24,1	25,9	34,5	13,8	12,1	10,3	100
Parcours retour	14,7	41,2	50,0	44,1	32,4	14,7	17,6	100
Parcours bifurcation	20,2	31,5	26,4	27,1	20,2	12,0	15,8	100
<i>Total Parcours</i>	<i>19,8</i>	<i>31,3</i>	<i>28,4</i>	<i>29,7</i>	<i>20,3</i>	<i>12,2</i>	<i>15,1</i>	<i>100</i>
<i>Ensemble</i>	<i>23,8</i>	<i>30,8</i>	<i>33,4</i>	<i>28,8</i>	<i>23,3</i>	<i>14,3</i>	<i>17,8</i>	<i>100</i>

Méthode : les réponses ne sont pas exclusives les unes des autres.

Le fait de cultiver des capacités équivalentes aux autres oppose à nouveau les jeunes des carrières et des parcours : les premiers l'anticipent souvent et l'estiment peu, alors que les seconds l'anticipent peu mais l'estiment beaucoup.

La propension à s'en remettre aux circonstances pour expliquer les succès en entreprise est souvent citée par les jeunes des carrières technologiques qui partagent aussi ce point de vue pour eux-mêmes, à la différence des parcours accumulation qui semblent plus anticiper une responsabilité personnelle, comme à l'école.

La nécessité de prévoir est plus anticipée dans les parcours bifurcation, par opposition aux parcours retour, aux carrières technologiques et aux parcours accumulation, comme en formation, ce qui ne coïncide pas avec leur attente.

La transférabilité des compétences est une fois encore anticipée dans les carrières générales, comme pour soi et en formation. Il en va de même de la distance à l'égard de la hiérarchie qui ne faisait pas l'objet de jugement particulier pour soi ou à l'école.

La nécessité d'un leader est anticipée aussi par les jeunes des carrières générales et des parcours retour, et moins dans les carrières professionnelles et les parcours accumulation, comme pour soi.

L'utilité d'un travail en équipe est anticipée dans les parcours retour, comme pour soi, mais aussi dans les carrières professionnelles, à la différence de ce qui est trouvé en formation. Il est le moins anticipé dans les parcours accumulation, comme pour soi et à la différence de ce qui est trouvé en formation.

CONCLUSION

Les carrières, normes de carrières et parcours atypiques conditionnent la valeur du diplôme

Les cursus de formation qui s'offrent le plus aisément aux yeux ont été dénommés **carrières**, en ce que leur début et leur aboutissement sont bien connus, de même que les attributs de ceux qui les empruntent. Ils regroupent 85 % des cursus observés dans l'enquête et 76,3 % du panel 95 de la DEPP-MEN. Ils sont bien connus, puisqu'ils mènent de la 6^{ème} à une terminale générale, technologique ou professionnelle. On notera toutefois que les carrières menant à une terminale technologique ou professionnelle sont devenues aussi nombreuses que celles menant à une terminale générale, puisqu'elles se partagent pour moitié. Il est ainsi de plus en plus délicat de parler « du Bac » ou de « niveau Bac » sans préciser de quelle filière il s'agit.

La carrière générale menant d'une 6^{ème} générale à une terminale générale, sans quitter cette filière, même en admettant des redoublements, ne peut plus être considérée comme la **norme** à partir de laquelle les autres seraient considérées, au titre de dérivations. Sur le plan statistique elle est minoritaire dans l'échantillon (46 %) et très minoritaire dans le panel 95 (38,4 %). Autant dire que les relations avec le monde du travail, au moins en termes d'information sinon de communication ou de stages, sont déjà très avancées, plus que le modèle « des humanités » ne pourrait le laisser croire. De nombreux acquis existent donc déjà en matière d'orientation, comme ce que certains auteurs anglo-saxons appellent des expériences « *outdoor* » (Cusworth, 2001).

Un élève sur six (échantillon) ou plus probablement un élève sur quatre (panel 95) ne suit aucune de ces carrières toutes tracées. Bien qu'ils n'en aient pas toute la maîtrise loin s'en faut, ces jeunes inventent des **parcours** qui ont été ici qualifiés d'atypiques, dans une sorte de « bricolage réglementaire » (Reynaud, 1997). Certes ils sont inégalement élaborés, comme les parcours faits de bifurcations hors des paliers conventionnels, mais d'autres donnent la preuve, au moins d'une adaptation « tactique » aux règles en vigueur (parcours d'accumulation de diplômes de niveaux équivalents), voire de projets stratégiques dotés d'une visible cohérence, comme dans le cas de parcours impliquant un retour dans une filière antérieurement fréquentée, le cas échéant au prix d'un « nouveau départ » à un niveau inférieur (le plus souvent de niveau IV à niveau V). L'existence de ces parcours implique, dans un cas limite, qu'un même diplôme puisse être obtenu au terme de plusieurs parcours différents. On conçoit aisément qu'ils n'aient pas été investis de la même valeur aussi bien *ex ante* dans leur préparation qu'*ex post*, en tant que valeur d'échange sur le marché du travail.

En quoi un titre est-il valorisé, valorisable, utile ? Effets propres de la filière, du parcours et de la spécialité

Le questionnement de 2 600 jeunes montre qu'ils sont attachés à certaines valeurs et soucieux de certaines utilités lorsqu'ils préparent un diplôme. En cela, ils ne sont ni des « pâtes molles » se laissant imprimer la marque de leur milieu social d'origine, ni les objets inertes soumis aux décisions prises pour eux dans l'enceinte du système de formation. Trois effets semblent d'importance :

- **Un effet filière** : les carrières générales et technologiques partagent des appréciations guidées par des valeurs assez larges, d'adaptabilité et d'attrait personnel. Un effet établissement n'est pas à exclure puisque que ces jeunes se côtoient souvent dans les lycées d'enseignement généraux et technologiques. Toutefois, ce n'est pas le cas des Sciences et technologies industrielles qui sont le plus souvent en lycées professionnels, et peu souvent le cas des Sciences et technologies de laboratoire et Sciences médico-sociales. Ces références assez larges en termes de valeurs ne sont pas incompatibles avec des choix utiles, comme le montrent les stratégies d'évitement de la carte scolaire. Une « injonction au projet » utile a donc peu de chances de s'avérer adaptée pour ces jeunes.

- **Un effet parcours** : si les carrières professionnelles rapprochent l'échéance de contact avec le marché du travail et favorisent sans doute des préoccupations plus empruntées de contingences, les parcours atypiques, pourtant fréquents dans les filières professionnelles, sont moins polarisés par la recherche d'une sécurité d'emploi et se situent plus dans une perspective d'installation dans un métier. Compte tenu de la durée du parcours qui peut dépasser de plusieurs années d'autres parcours plus tendus, la cohérence sous-jacente va au-delà d'une recherche d'utilité à court terme. Cette cohérence est d'autant plus méritoire qu'elle transgresse les règles communes de l'orientation fondées sur l'âge, le sexe, l'étanchéité des filières hors

paliers conventionnels, la linéarité et pour partie l'irréversibilité des cursus. La multiplication des portes latérales, notamment hors paliers, et des classes passerelles, notamment pour sortir des filières générales et y revenir, réduirait sans doute les difficultés rencontrées par ces jeunes.

• **Un effet spécialité** : un plus grand nombre et une plus grande diversité des spécialités dans les filières professionnelles comportent de grands avantages de professionnalisation mais se retournent contre les élèves en multipliant les occasions de refoulement ou de détournement des vœux d'orientation. Le décalage entre métier projeté et formation suivie prend ainsi une importance non négligeable qui affecte aussi les élèves inscrits dans les filières générales et technologiques : 14 % des élèves ayant un projet de métier, toutes filières confondues. Or, le fait de s'être vu refuser un vœu d'orientation par le passé double encore la probabilité de se trouver dans une formation inadaptée à son projet professionnel : plus d'un jeune sur quatre ayant un projet et s'étant heurté à un refus se trouve dans cette situation. La difficile conciliation de la fonction de tri des élèves et de prise en considération de leur individualité trouve ici une limite qui mériterait réflexion.

De l'éducation au conseil ? D'une question de vocabulaire à une question de principe.

Les actions de l'orientation ont été souvent formulées dans cette enquête sous le terme des « aides » à l'orientation, manière de se faire comprendre dans une perception de l'orientation comme relevant d'une « éducation » depuis la fin des années 1990. Cette perception fait suite à d'autres sous forme de « contraintes » (1960-1973) puis de « dialogue » (1973-1996, cf. Hénoque, Legrand, 2004). Force est de constater que cette représentation en termes d'« éducation » rencontre quelques limites :

- dans son application, celles-ci bénéficient peu à ceux qui en auraient le plus besoin. Elles bénéficient en revanche largement à d'autres qui ne manquent pas de ressources extrascolaires. Quelques suggestions ont été faites à ce sujet (cf. chap. 2.2.2.).
- dans son principe, nombre de jeunes semblent s'être affranchis des règles en vigueur en suivant des parcours relativement inédits et dont la diversité surprend. D'une part une information utile à l'orientation pourrait être d'en montrer quelques-uns comme projets viables. D'autre part, prendre acte de ce phénomène qui n'est sans doute pas tout-à-fait nouveau, mais qui ne risque pas non plus de régresser, impliquerait un changement de positionnement des dispositifs d'orientation. Ils pourraient adopter une posture en termes de « conseil » plus que « d'éducation », ce qui ne ferait que rejoindre le vocabulaire courant employé dans les pays voisins.

Chapitre III •
LE DIPLÔME À L'ÉPREUVE DE
L'EMPLOI : QUELLES
REPRÉSENTATIONS DE LA FORMATION
ET DES PARCOURS SIX ANS APRÈS LA
SORTIE DU SYSTÈME ÉDUCATIF ?

INTRODUCTION

Conçu en complémentarité de l'enquête spécifique auprès des jeunes en scolarité (chapitre II) renseignant sur « l'attractivité des filières », un second volet d'investigation a été entrepris. Le premier volet visait à renseigner sur les comportements de choix des jeunes et de leurs familles et les représentations qu'ils se font des diplômes et de leur utilité *ex ante*. L'objectif de ce second travail a été de saisir, avec une durée suffisamment longue de la fin de leurs études, la perception qu'ont les personnes de la valeur *ex post* de leurs formations, des diplômes qu'ils ont acquis et des parcours professionnels, à la lumière d'une période de confrontation au marché du travail ayant en quelque sorte porté à maturité les représentations.

Cette « valeur », que l'on suppose peut-être trop souvent jaillir spontanément d'une rationalité économique dictant les choix des individus, n'est pas *a priori* intrinsèque. Elle peut être envisagée comme la résultante d'une confrontation parfois difficile entre, d'une part, la liberté de choix individuels de laquelle découlent des perceptions subjectives sur l'attrait et l'utilité qu'ils attribuent aux filières de formation et aux métiers et, d'autre part, l'utilité de la formation évaluée au regard des données structurelles et des besoins économiques. En parallèle, on constate que la question de l'utilité du diplôme est rarement prise en compte dans l'analyse des représentations et des projets portés par les personnes.

C'est à partir de ce double constat – la valeur en tant que « produit » d'une confrontation et d'un attribut subjectif – qu'est traitée cette valeur du diplôme. Cet angle d'analyse suppose de recueillir les représentations individuelles *ex post* de la valeur des diplômes. Cela implique d'étudier les perceptions qu'ont les personnes de la distance éventuelle entre leurs représentations passées lors du choix du diplôme, et celles actuelles en lien avec les réalités du marché du travail.

La démarche d'étude proposée a donc consisté à se tourner vers une interrogation des individus afin de recueillir leur perception de la valeur et de l'utilité économique (ou d'autres formes d'utilité) qu'ils ont accordées et accordent aujourd'hui à la formation qu'ils ont suivie, et ce au regard de ce qu'a été leur parcours d'insertion dans le marché du travail.

Une approche qualitative mettant en œuvre une option de diversité

Afin de traiter ces diverses dimensions, une enquête spécifique a été réalisée auprès de 68 jeunes sortis en 2001 du système scolaire, choisis parmi l'ensemble des jeunes interrogés en 2004 dans le cadre de l'enquête d'insertion « Génération 2001 » du Céreq.

La structuration de l'échantillon devait refléter plusieurs options méthodologiques :

- celle de constituer un échantillon de personnes visant davantage la diversité des situations de formation et des positionnements dans l'emploi que l'exhaustivité des cas, dans la mesure où l'analyse qualitative des représentations individuelles incitait à développer une démarche en profondeur lors des entretiens permettant d'aborder, pour chaque personne, un système de questions devant « faire sens » pour saisir la cohérence et la globalité d'un parcours scolaire et professionnel ;
- celle de lier la stratification de l'échantillon des individus aux niveaux de formation et à la nature des trajectoires d'accès aux premiers emplois, suivant l'hypothèse que ces deux critères influencent les représentations sur les parcours et la valeur du diplôme à l'épreuve de l'emploi. Cela invitera donc à organiser la diversité des représentations recueillies selon ces deux grandes modalités de structuration de l'échantillon ;
- celle de pouvoir considérer le spectre de l'échantillon au regard de ces deux critères. Ceci conduit à mettre l'accent sur les catégories situées « en polarité » en termes de niveaux et de parcours (haute-ment diplômés/ peu ou pas qualifiés, avec difficulté d'insertion/ en accès rapide à l'emploi) ; ont été exclus *de facto* de l'échantillon les trajectoires d'inactivité afin de pouvoir renseigner le plus largement possible la question de l'utilité *ex post* des formations dans la construction des parcours professionnels et de l'usage des diplômes en situation de travail ou pour l'exercice d'un métier ou d'une profession ;

- celle de pouvoir comparer à certains niveaux de diplôme, les représentations de personnes aux trajectoires d'insertion diversifiées ;
- celle de porter plus particulièrement l'accent, quel que soit le niveau de formation considéré, sur les jeunes ayant rencontré des obstacles à l'insertion ;

Afin de répondre à ces orientations méthodologiques, le tirage des individus à enquêter s'est réalisé sur la base d'une stratification en cinq groupes d'appartenance structurée autour des critères du niveau de diplôme et du type de trajectoire d'insertion dans l'emploi.

Le recueil des représentations individuelles : les groupes d'enquêtés

Les 68 jeunes réinterrogés appartiennent donc à cinq groupes définis *a priori* par le croisement entre un niveau de formation initiale – celui observé à la sortie du système éducatif en 2001 – et des types de trajectoires d'accès à l'emploi observées entre 2001 et 2004²³. Les cinq groupes d'individus retenus se définissent de la manière suivante.

Le « Groupe 1 » rassemble des personnes très diplômées (niveaux II et I) ayant connu un parcours difficile dans l'emploi, c'est-à-dire ayant alterné des périodes d'activité et de chômage. Au sein de l'échantillon de référence, bâti pour l'enquête « Génération 2001 », le groupe 1 représente un peu moins de deux jeunes très diplômés sur dix (18 %). En effet, plus de 76 % des jeunes très diplômés accèdent rapidement à l'emploi. Les analyses sur les parcours et la valeur des diplômes de l'enseignement supérieur long concernent une fraction significative mais limitée de cette population du « supérieur » : celle des jeunes ayant rencontré des difficultés d'accès au premier emploi. On peut penser que seront donc recueillis ici les discours les plus « pessimistes » pour ce niveau de formation, puisqu'il s'agit de personnes qui ont dû surmonter des obstacles pour rejoindre l'emploi.

Le « Groupe 2 » est constitué de personnes moyennement diplômées (niveaux IV diplômés, IV plus et niveau III) en reprise d'études ; le « Groupe 3 » concerne les individus de même niveau de diplôme mais ayant connu un parcours difficile dans l'emploi (alternance de périodes d'emploi et de chômage). Pris dans leur ensemble au sein de la « Génération 2001 », ces deux groupes couvrent environ trois jeunes sur dix : des bacheliers ayant entamé un parcours non abouti dans l'enseignement supérieur court et des titulaires de diplômes de l'enseignement supérieur court. L'échantillon ne couvre pas les jeunes de ces niveaux ayant accédé facilement à l'emploi, soit près de 73 % d'entre eux à ces niveaux. Les analyses ayant trait aux parcours et aux représentations des individus interviewés à ces niveaux reposent donc sur une population ayant connu un parcours « de reprise d'études » ou « d'accès difficile à l'emploi ». Cela peut induire des représentations individuelles potentiellement plus critiques que celles qui auraient pu être exprimées par des personnes ayant connu un accès aisé à l'emploi.

Le « Groupe 4 » rassemble les personnes « peu ou pas qualifiées », à savoir possédant un niveau VI, Vbis, V, ou IV non diplômé mais qui ont connu un accès rapide à l'emploi stable. Le « Groupe 5 » maximise en quelque sorte les facteurs « d'échec » en renvoyant aux personnes étant peu ou pas qualifiées, c'est-à-dire du même niveau que les précédents, et ayant connu un parcours difficile dans l'emploi (alternance de séquences en emploi et en chômage). Ces deux groupes, constitués de personnes peu ou pas qualifiées, représentent plus de huit jeunes sur dix de ces niveaux dans l'ensemble de la « Génération 2001 ». La moitié des jeunes à ces niveaux ont des parcours d'accès rapide à l'emploi stable (Groupe 4) ; à l'inverse, 36 % d'entre eux ont des parcours d'accès à l'emploi marqués par la difficulté (Groupe 5). Concernant ce dernier groupe, il convient de noter sa faible présence dans l'échantillon des personnes réinterrogées. Cela est dû, en grande partie, à l'impossibilité de les retrouver, six ans après leur sortie du système scolaire, compte tenu de leur parcours marqués par la précarité et l'instabilité tant professionnelles que sociales.

²³ Céreq (2005) *Quand l'école est finie... Premiers pas dans la vie active de la Génération 2001*. Marseille : Céreq. Interrogation du Printemps 2004.

Tableau III.1

Structure de l'échantillon des individus issus de Génération 2001, réinterrogés en 2007 sur la base d'entretiens qualitatifs

Prénom fictif de référence	Age 2007	Sexe	Groupe	Situation	Emploi en 2007	Enfants à charge en 2007	type d'environnement
Olga	31	F	1	E	biologiste	1	banlieue parisienne
Jules	38	H	1	E	chargé de mission	0	urbain, centre ville
Patricia	34	F	1	E	administrateur dans un théâtre	2	rural
Damien	35	H	1	E	chercheur au CEA	1	ville moyenne
Bruno	32	H	1	E	assistant production ind. médicale	0	ville moyenne
Angélique	35	F	1	E	post-doc	0	urbain, centre ville
Guillaume	31	H	1	E	MCF espagnol	?	urbain, centre ville
Tom	30	H	1	E	acheteur d'équipement moteur	0	rural
Mélanie	29	F	1	E	secrétaire administrative	1	ville moyenne
Clara	28	F	1	E	employée administrative	0	ville moyenne
Sandrine	33	F	1	E	assistante maternelle	1	urbain, centre ville
Sylvie	30	F	1	E	marketing	0	ville moyenne
Marius	35	H	1	E	chef d'entreprise	2	urbain, centre ville
Anna	26	F	2	E	assistante commerciale	-	périurbain
Julien	26	H	2	E	responsable commercial	-	rural
Pierre	25	H	2	E	transport sncf cap permanent	-	périurbain
Natacha	26	F	2	CP	travailleur associatif	2	périurbain
Thierry	27	H	2	E	éducateur sportif	-	rural
Sebastien	28	H	2	S	travailleur saisonnier station ski	-	rural
Etienne	27	H	2	F	sans emploi --> infirmier	-	pôles ruraux
Claudine	27	F	2	E	agent de comptoir	-	urbain, centre ville
Isabelle	28	F	2	E	chef de produit	-	rural
Yvette	27	F	2	E	agent commercial	-	rural
Auréli	27	F	2	E	auxiliaire péri-scolaire	-	ville moyenne
Guy	26	H	2	E	chef d'entreprise	-	ville moyenne
Danielle	31	F	2	C	agricultrice	-	rural
Philippe	29	H	2	E	technicien maintenance	-	ville moyenne
Steven	29	H	2	E	chef de rayon boucherie	-	ville moyenne
Severine	26	F	2	C	aide comptable	3	rural
Linda	30	F	2	E	conseillère en insertion	-	urbain, centre ville
Solenne	27	F	3	E	secrétaire médicale	0	urbain, centre ville
Jean-Paul	27	H	3	E	élaqueur (société d'espaces verts)	2	urbain, centre ville
Thérèse	32	F	3	E	éducatrice spécialisée	2	urbain, centre ville
Luc	27	H	3	E	sapeur pompier	2	urbain, centre ville
Marie	28	F	3	E	employée de commerce	0	ville moyenne
Max	26	H	3	C	sans emploi	0	rural
Elodie	26	F	3	E	ouvrière polyvalente bijoux	1	pôles ruraux
Colin	29	H	3	E	ajusteur composite	1	ville moyenne
Adrien	28	H	3	C	sans emploi	0	ville moyenne
Paul	28	H	3	E	ouvrier au port autonome	1	périurbain
Gérard	30	H	3	E	employé assurance	0	urbain, centre ville
Mathias	28	H	3	E	entraîneur de tennis	0	ville moyenne
Michel	27	H	3	E	responsable d'agence	1	ville moyenne
Josette	27	F	3	E	collaborateur d'architecte	0	pôles ruraux
Jose	26	H	3	E	chef de projet publicité	0	urbain, centre ville
Christophe	29	H	3	E	journaliste indépendant	0	rural
Marcel	26	H	3	E	chauffeur routier	0	rural
Joanna	25	F	4	E	agent d'entretien (mairie)	-	rural
Carole	25	F	4	E	photographe	0	pôles ruraux
Hugo	25	H	4	E	carrossier	-	pôles ruraux
Catherine	27	F	4	E	vendeuse	-	rural
Antony	26	H	4	E	technicien diagnostic	1	périurbain
Vincent	25	H	4	E	chef de rang (restauration)	-	rural
Amanda	25	F	4	E	hôtesse de caisse	1	rural
Grégoire	24	H	4	C	sans emploi	-	rural
Marquerite	25	F	4	E	aide à domicile	1	pôles ruraux
Elsa	31	F	4	E	aide-soignante	1	rural
Céline	27	F	4	E	aide-soignante	1	rural
Pauline	23	F	4	E	responsable de rayon	0	rural
Marie-Christine	27	F	4	E	aide-soignante	1	ville moyenne
Lorette	24	F	4	E	caissière	1	banlieue parisienne
Cathy	27	F	4	I	remplacement intérim	0	périurbain
Frédéric	26	H	5	E	monteur régleur extrusion	-	ville moyenne
Géraldine	25	F	5	E	aide-soignante	0	urbain, centre ville
Léopold	26	H	5	C	-	0	banlieue parisienne
Magali	24	F	5	E	caissière	0	ville moyenne
Lucien	25	H	5	I	cariste	0	rural
Laurent	26	H	5	E	cariste	0	rural

E = en emploi - C = en recherche d'emploi - CP = congé parental - F = en formation - S = saisonnier - I = intérim - H = homme - F = Femme

Groupe 1 : Très diplômés (II, I) au parcours difficile (emploi/chômage)

Groupe 2 : Moyennement diplômés (IV diplômés, IV + et III) en reprise d'études (y compris passés par un contrat de qualification ou d'apprentissage entre 2001 et 2004)

Groupe 3 : Moyennement diplômés (IV diplômés, IV + et III) en parcours difficile (emploi/chômage)

Groupe 4 : Peu ou pas qualifiés (VI, V et Vbis, IV non diplômés) en accès rapide à l'emploi stable

Groupe 5 : Peu ou pas qualifiés (VI, V et Vbis) au parcours difficile (emploi/chômage)

Tableau III.2

Description de l'échantillon selon les niveaux et spécialités de formation déclarés par les individus lors de la ré-interrogation en 2007, mis en comparaison avec les niveaux et spécialités déclarés en 2001.

Prénom factif de référence	Niveau acquis en 2001	Spécialité de sortie en 2001	Années de formations supplémentaires entre 2001-2007	Nouvelles spécialités acquises entre 2001 et 2007	Formation en situation de travail	Formation formelle	Emploi en 2007	Appréciation sur l'adéquation formation initiale 2001-emploi en niveau et spécialité*
Olga	I	DEA biologie	+1	Master physico-chimie		Formation interne entreprise	biologiste	An + As
Jules	I	thèse biologie					chargé de mission	As + D
Patricia	II	Maîtrise musique, art spectacle	-1	Deust adm. Théâtre			administrateur dans un théâtre	An + As
Damien	I	Thèse physique				Formation interne entreprise	chercheur au CEA	An + As
Bruno	I	Pharmacie	+1	Dess IAE gestion			assistant production ind. médicale	An + As
Angélique	I	Thèse biologie					post-doc	An + As
Guillaume	I	LEA					MCF espagnol	An + As
Tom	I	Ingénieur	+1	Ecole de commerce			acheteur d'équipement moteur	An + As
Mélanie	I	DESS droit					secrétaire administrative	As + D
Clara	II	Maîtrise AES					employée administrative	An + As
Sandrine	I	Doctorat sociologie (non terminé)	+1	formation d'assistante maternelle agréée		conseil régional	assistante maternelle	D + R
Sylvie	I	DESS Vente					marketing	An + As
Marius	II	maîtrise de Physique	+2	CAPIES (éché) + form. Gestion + form. Transport		CCI +AFTÉ Istim	chef d'entreprise	R
Anna	IV	STT gestion	+1	Commerce international			assistante commerciale	As + D
Julien	III	Metallurgie	+1	Commerce			responsable commercial	An + As
Pierre	IV	STT électricité	+1	Informatique + transport		Formation interne entreprise	transport sncf cap permanent	An + R
Natacha	IV	SMS	+1	Travail social			travailleur associatif	An + As
Thierry	IV	Techno	+1	Deug staps +	Sportif de haut niveau	accomp. montagne + BE ski	éducateur sportif	As + D
Sébastien	III	Deug staps (éché)	+1	Vente d'article de sport			travailleur saisonnier station ski	As + D
Etienne	III	Deug staps (éché)	+2	2 licences dans le domaine du sport			sans emploi --> infirmier	An + R
Claudine	IV	Bac général	+1	Deug staps et BTS vente tourisme			agent de comptoir	An + As
Isabelle	III	Deug staps	+2	BTSvente		Formation interne entreprise	chef de produit	An + As
Yvette	III	Deug staps (éché)	+2	DUT commerce			agent commercial	An+R
Auréli	III	DEUG psycho (éché)	+1	BTS Eco. Soc. et fam. + dipl. d'état de CESF (éché)			auxiliaire peri-scolaire	D + AS
Guy	IV	Bac pro Vente	+1	IUT informatique			chef d'entreprise	R
Danielle	III	DE educ. Spéc.		BP REA (agriculture)			agricultrice	R
Philippe	III	BTS maintenance industrielle	+1	DEUG Histoire (éché)			technicien maintenance	An + As
Steven	III	BTS agro-alimentaire industrie	+1	BTS technico-commercial			chef de rayon boucherie	D + AS
Severine	III	DPECF (financ. et compta.)					aide comptable	An + As
Linda	III	DUT GEA	+1	formation de formateur pro. (en CIF)		Formation interne entreprise	conseillère en insertion	An + R
Solenne	III	BTS diététique					secrétaire médicale	As + D
Jean-Paul	IV	Bac pro nettoyage	+1		Elaqueur		élaqueur (société d'espaces verts)	An + R
Thérèse	III	Educateur spécialisé					éducatrice spécialisée	An + As
Luc	III	Deug Staps					sapeur pompier	An + R
Nane	IV+	Deug (éché)				Pompier, permis poids lourd	employée de commerce	As + D
Max	IV	Bac pro hôtellerie tourisme					sans emploi	An + As
Elodie	IV	BMA métallurgie					ouvrière polyvalente bijoux	As + D
Colin	III	BTS plastrurgie					ajusteur composite	An + As
Adrien	III	DUT Génie climatique					sans emploi	An + As
Paul	III	BTS industriel				Formation interne entreprise	ouvrier au port autonome	An + As
Gérard	IV +	Deug science de la vie (éché)	+2	BTS + lic. Pro vente (éché licence)			employé assurance	An + R
Mathias	IV +	Deug staps (éché)	+1			BE1 moniteur + BE2 en cours	entraîneur de tennis	An + As
Michel	III	BTS commerce vente	+1	Licence pro (éché)		Formation interne entreprise	responsable d'agence	An + As
Josette	IV	Bac techno gestion	+1	CFP-BT collaborateur d'architecte		GRETA/AFFA	collaborateur d'architecte	An + As
José	III	Deug staps	+1	BTS commerce + certificat compta.			chef de projet publicité	An + R
Christophe	III	Deug histoire	-	Ecole de journalisme			journaliste indépendant	An + As
Marcel	IV+	Deug staps (éché)	+0,5	CFP chauffeur routier		Formation interne entreprise	chauffeur routier	D + R
Joanna	V	CAP petite enfance					agent d'entretien (mairie)	An + As
Carole	IV	Bac STT (éché)				Formation interne entreprise	photographe	An + R
Hugo	V	CAP Carrossier					carrossier	An + As
Catherine	V	CAP-BEP restauration	Echec BP	CAP/BEP commerce			vendeuse	An + R
Antony	V	CAP-BEP méca auto	Echec BP			Formation interne entreprise	technicien diagnostic	An + As
Vincent	V	CAP-BEP hôtellerie tourisme					chef de rang (restauration)	An + As
Amanda	V	CAP petite enfance	+1	T pro Magasinier + cont. pro. hôtesses de caisse		CESR + Mission locale	hôtesses de caisse	An + R
Grégoire	V	CAP électricité					sans emploi	An + As
Marquerte	V	BEP car. Sanit. Et sociale	+1	CAP petite enfance			aide à domicile	An + As
Eisa	IV	Bac SMS (éché)	+3	Bac SMS +1 année deug psycho + dip. aide soignante			aide-soignante	As + D
Céline	IV	Général (éché)	+1	Formation aide soignante			aide-soignante	An + As
Paoline	V	CAP/BEP commerce vente	+1	Bac pro (obtenu) + BTS vente (en cours)-CNED			responsable de rayon	An + As
Maria-Christin	V	BEP santé	+1	Diplôme aide soignante			aide-soignante	An + As
Lorette	V	CAP Commerce vente					caissière	An + As
Cathy	IV	Bac général SH et droit (éché)	-	Formation auxiliaire vétérinaire (en cours, 1 an sur 3)			remplacement intérim	D + R
Frédéric	IV	Bac pro environ. sécurité (éché)	+1	formation en plastrurgie		ANPE	monteur réguleur extrusion	D + R
Géraldine	IV	Bac général ES (éché)	+3	DAEU (éché) + bac pro (éché) + diplôme d'aide soignante			aide-soignante	D + R
Léopold	V	CAP électronique (éché)	+1	formation agent de sûreté chez Air France		formation interne entreprise	-	An + R
Magali	V	CAP vente	-				caissière	An + As
Lucien	V	CAP mécanique (éché)		CACES	prépar. commande	formation en ETT	cariste	An + As
Laurent	V	BEP Cuisine (éché)		CACES		formation en ETT	cariste	An + R

Zone grisée = signifie que la formation est en alternance ou en apprentissage

Zone non grisée = signifie que la formation est par voie scolaire

* = Appréciation de l'adéquation entre la formation initiale 2001 et l'emploi en niveau et spécialité 2007 :

An + As = adéquation entre niveau, spécialité et emploi

D = Déclassement (il s'agit d'une estimation à partir de la comparaison entre le niveau d'études de la personne en 2007 et le niveau supposé de l'emploi à partir de son intitulé)

R = Réorientation

As + D = adéquation entre spécialité et emploi

D + R = déclassement s'accompagnant d'une réorientation

An + R = Adéquation entre le niveau de formation et l'emploi s'accompagnant d'une réorientation

An + D = Adéquation entre le niveau de formation et l'emploi s'accompagnant d'un déclassement

Au-delà de ces choix de stratification de l'échantillon par niveaux et types de trajectoire, une attention particulière a également été portée à la recherche d'un équilibre de représentation des sexes et des localisations géographiques, notamment par une répartition diversifiée entre les espaces rural et urbain. Au final, les 68 personnes enquêtées se répartissent de la manière suivante : 13 sont très diplômées et ont connu des difficultés d'insertion (Groupe 1) ; 17 moyennement diplômées ayant repris des études (Groupe 2) et 17 autres en accès difficile à l'emploi (Groupe 3) ; 15 peu diplômées en accès facile à l'emploi (Groupe 4) et 6 autres en accès difficile (Groupe 5) ; 34 filles et 34 garçons ; 60 en emploi, 6 en recherche d'emploi, 1 en congé parental, 1 en formation ; 41 ayant suivi en outre une formation entre 2001 et 2007 (formation interne, par alternance, via le SPE, une ETT, etc.).

Les tableaux III.1 et III.2 offrent un panorama synthétique et complet des grandes caractéristiques de l'échantillon des individus à partir duquel a été constitué le matériau de base. D'autres options méthodologiques ont été également prises concernant les modes de collecte et de traitement.

Synthèses, typologies et axes de lecture transversale : les modes d'exploitation du matériau

Sortis depuis six ans du système scolaire, les 68 jeunes sélectionnés ont donc fait l'objet d'une ré-interrogation spécifique conduite sur la base d'un guide d'entretien²⁴ semi-directif passé par voie téléphonique entre juin et septembre 2007, d'une durée variant de 20 à 55 minutes selon la disponibilité des personnes interviewées. Chaque interview a donné lieu à l'élaboration d'une fiche de synthèse d'entretien, rédigée en fonction d'une grille commune d'exploitation préalablement définie, et complétée des diverses informations individuelles précédemment recueillies lors de l'interrogation de 2004. Cet ensemble forme, pour l'essentiel, les matériaux sur lesquels prendront appui les commentaires.

Un autre parti-pris méthodologique a consisté à donner à l'exploitation des matériaux une *entrée disciplinaire* spécifique, mobilisant des apports relevant tantôt du champ de l'économie, tantôt de la sociologie et de l'analyse institutionnelle. Favorisant une approche globale des représentations individuelles, la diversité de ces regards croisés disciplinaires explique le contenu, pour partie, différencié des sections présentées dans ce chapitre.

Il est rappelé par ailleurs que – compte tenu des délais de production de cette étude – l'objectif de cette ré-interrogation a été prioritairement de collecter et d'organiser une information qualitative originale sur les perceptions subjectives *a posteriori* de la valeur des diplômes et de leur utilité dans les processus d'insertion. L'exploitation de ce matériau recueilli, très riche, vise à ce stade à mettre en exergue quelques pistes de réflexion qui devront être approfondies par des travaux ultérieurs. Cette organisation de l'information a été réalisée dans l'optique de dégager des typologies qualitatives en s'adossant, quand cela a été possible, sur une démarche de repérage ou d'un certain « comptage » des fréquences de cas observés.

Deux grands axes d'exploitation ont été retenus :

- les perceptions individuelles des formes d'utilité du diplôme sur le marché du travail ;
- les représentations des relations entre parcours scolaires, processus d'orientation et insertion.

1. VALEUR DE LA FORMATION : ENTRE PERCEPTION INDIVIDUELLE DES FORMES D'UTILITÉ ET RÉALITÉS DU MARCHÉ

Poser la question de la valeur de la formation, c'est se situer d'emblée dans une représentation économique qui conduit à s'interroger sur la valeur sur le marché du travail et sur les facteurs créateurs de cette valeur. Dans la théorie économique, la valeur de la formation dépend du cadre de référence dans lequel on se situe, plutôt fondé sur des raisonnements microéconomiques ou sur des approches institutionnalistes.

Les raisonnements microéconomiques distinguent deux grandes fonctions de l'éducation. Dans la théorie du capital humain, la valeur découle du niveau et de la nature de ce capital. L'investissement en capital humain dépend de l'espérance de rentabilité sur le marché. La formation sert à transmettre des savoirs qui ont une valeur productive plus ou moins large (savoirs généraux) ou réduite (savoirs spécifiques). Pour la théorie du signal, la formation sert à délivrer des signaux, des cartes de visite, des informations les plus fiables possibles pour les employeurs. Les approches institutionnalistes privilégient, pour leur part, l'analyse des cohérences sociétales entre les systèmes éducatifs et les systèmes productifs, l'analyse des régulations de l'accès à l'emploi et à la qualification. Elles posent la question de la place et du rôle des acteurs de la formation dans les régulations du marché du travail.

Ces conceptualisations économiques engagent à proposer une première grille de lecture des représentations individuelles recueillies. Deux dimensions principales attribuées à la valeur du diplôme peuvent être distinguées : celle de « signal » pour le recrutement ; celle de « processus de transmission » de savoirs et de compétences utiles dans le travail. Les perceptions individuelles de l'utilité peuvent être ainsi appréhendées en deux temps :

²⁴ Pour prendre connaissance des détails de ce guide de ré-interrogation des jeunes issus de la « Génération 2001 », se reporter à l'annexe « Chapitre III ».

- la perception de la place et du rôle de la formation initiale dans les recrutements ;
- la perception de l'utilité de la formation initiale dans l'exercice de l'activité professionnelle²⁵ actuelle.

Cependant, ce n'est pas parce que le marché reconnaît objectivement une formation par un accès à l'emploi ou un niveau de rémunération, que les personnes n'accordent pas des formes de valeur à leur parcours éducatif et professionnel, autres que celle de la stricte rentabilité économique. Les formations ont une valeur subjective, celle que portent les personnes en fonction de leur cursus, de leur positionnement dans l'emploi, de leur histoire familiale, etc. Il convient donc d'élargir l'approche économique, en l'enrichissant d'une analyse de nature sociologique, visant à mettre à jour la diversité des rapports individuels à la formation. Cette diversité des rapports à l'éducatif est envisagée sous trois angles :

- celui de la perception des utilités dans la sphère du « hors travail » ;
- celui de l'évolution temporelle des représentations qu'ont les personnes de l'utilité – immédiate ou différée – de la formation initiale et du diplôme acquis par rapport à leurs parcours professionnels ;
- celui pour finir des rapports au travail et à l'emploi et les différentes formes d'instrumentalisation de la formation initiale.

1.1. Rôles de la formation initiale dans le processus de recrutement

Les personnes interrogées ont été invitées à parler du processus de leur recrutement et à s'exprimer sur ce qu'ont été, de leur point de vue, les facteurs qui ont le plus contribué à l'embauche, sur l'emploi actuel ou pour un emploi passé significatif.

L'analyse des facteurs déterminants à l'embauche tels que perçus par les individus enquêtés montre, en premier lieu, qu'une très large majorité d'entre eux se réfèrent dans leur récit non pas à un mais à plusieurs de ces facteurs. L'exploitation transverse des interviews met en évidence, en second lieu, le fait que les personnes attribuent à ces variables une importance différenciée selon une logique combinant leur niveau de formation et le type de trajectoire d'insertion qu'ils ont suivi. De l'ensemble des matériaux, émerge une typologie des représentations individuelles structurée en fonction de l'importance accordée au facteur éducatif à l'embauche.

Les caractéristiques des processus d'embauche dans l'échantillon

Les procédures de recrutement auxquelles les personnes se réfèrent correspondent le plus souvent à une candidature spontanée ou un « démarchage » direct ; cela est notamment le cas pour les personnes moyennement diplômées en difficulté d'insertion et pour les personnes faiblement qualifiées en accès rapide à l'emploi. Viennent ensuite les procédures de recrutement engagées à la suite d'une offre d'emploi, qui concernent au premier chef les personnes fortement diplômées, et à part égale, les procédures d'embauche directes décidées par l'entreprise d'accueil de personnes à l'issue d'un contrat de formation en alternance. L'« informel et le relationnel » sont, dans l'ordre, une troisième voie de recrutement présente dans l'échantillon, se rapportant plus particulièrement aux personnes moyennement qualifiées en parcours difficile d'insertion. Enfin, la réussite à un concours dans l'une des trois fonctions publiques – qui est la quatrième modalité de recrutement enregistrée – les concerne aussi plus spécifiquement.

1.1.1. Diplôme et expérience : deux facteurs-clés majeurs inégalement positionnés

Cette typologie se base sur une bipolarisation des perceptions individuelles : d'un côté, les cas où le niveau de diplôme²⁶ ou la spécialité de formation sont le plus fréquemment évoqués comme facteurs déterminants à l'embauche ; de l'autre, les cas où l'expérience professionnelle acquise dans l'exercice d'un précédent emploi ou dans le cadre d'une formation en alternance est le plus souvent jugée comme un élément décisif.

²⁵ Il s'agit du dernier emploi ou métier occupé ou, pour les individus qui au moment de l'interrogation se trouvaient au chômage, de l'emploi ou métier qu'ils considèrent avoir été le plus significatif depuis la fin de leurs études.

²⁶ Dans les entretiens les individus se réfèrent ici à leur niveau de diplôme mais également, dans le cas des personnes ayant un niveau II et I (groupe 1), à la réputation de l'établissement scolaire dans lequel ils l'ont obtenu.

Cette bipolarisation des perceptions individuelles autour de l'utilité respective du diplôme et de l'expérience professionnelle pour accéder à un emploi s'organise aux extrêmes²⁷.

- La perception que *le niveau de diplôme et la spécialité de formation initiale* ont joué un rôle plus déterminant pour être embauché que l'expérience professionnelle est portée le plus souvent dans les discours des personnes très diplômées ou moyennement diplômées en reprise d'études (groupes 1 et 2). Près de la moitié d'entre elles déclarent en effet que la formation initiale a été centrale pour l'accès à l'emploi, contre seulement moins d'un quart déclarant que c'est l'expérience précédemment acquise qui a fortement pesé dans le choix des recruteurs.

Les représentations individuelles des facteurs-clés à l'embauche sont largement fonction des parcours éducatifs et de la valorisation implicite qu'ils en font une fois en situation d'emploi. Les personnes ayant investi dans des études supérieures longues – peut-être pour en conforter le bien-fondé – reconnaissent au diplôme une « rentabilité » décisive dans le sens où il constitue pour eux un élément plus déterminant que tout autre pour leur embauche. Les individus moyennement qualifiés en reprise d'études se situent également plutôt dans une logique de valorisation des acquis éducatifs en formation initiale et en reprise d'études, tout en insistant sur le fait que l'expérience professionnelle, la motivation et les comportements lors du recrutement ont été aussi importants. La reprise d'études est généralement motivée par l'idée d'une valorisation à court terme sur le marché du travail : ces personnes ayant été confrontées à une valorisation insuffisante de leur formation initiale, continuent à investir via la reprise d'études. La nouvelle formation suivie est « le plus » permettant de valoriser la formation initiale qui ne se suffit pas à elle-même. Souvent, on note que c'est une reprise de formation en alternance.

Titulaire d'un DEA de biologie qu'elle complètera ensuite par un Master en « physico-chimie », Olga a été embauchée en CDI trois ans après la fin de ses études en tant que biologiste dans une société parisienne d'ingénierie prestataire de services dans le secteur industriel. Lorsqu'elle se remémore le contexte de son embauche, elle dit que ce qui a surtout intéressé l'entreprise c'est le projet sur lequel elle a travaillé auparavant dans son laboratoire de l'ESPCI. Dans ce sens, sa formation supérieure a été essentielle pour son recrutement qui s'est déroulé « comme une pure formalité » car son diplôme et sa spécialité identifiaient clairement ses compétences pour occuper le poste. (Groupe 1).

Cette perception est également partagée par Tom qui est à l'origine ingénieur puis a fait une école de commerce et qui est actuellement responsable des achats chez un équipementier : « l'entreprise était demandeuse et est venue dans l'École faire des propositions... Ils connaissaient donc bien ma formation et connaissaient les acquis, car en plus certains des recruteurs présents avaient déjà fait le même parcours que moi... Si ils ont été intéressés par les stages que j'avais faits notamment au Canada et ma maîtrise de l'anglais, ils étaient plus orientés sur me questionner sur ma personnalité, mes ambitions et ont été convaincus par ma motivation ». (Groupe 1)

Guillaume est titulaire d'un doctorat et a intégré la fac par concours et est devenu Maître de conférence en littérature espagnole ; pour lui, le lien entre sa formation initiale et son emploi actuel est incontestable et indiscutable, l'une ayant conditionné l'autre : « je me sers énormément de ce que j'ai appris dans ma formation ». (Groupe 1)

Alexandre a un BTS dans la spécialité métallurgie. Après son bac, il dit qu'il a fait des choix stratégiques : il s'est orienté dans une filière où il sentait qu'il y avait des débouchés. Après le BTS, il a eu la même démarche et il a fait une école de commerce en alternance. Lorsqu'il a été recruté, c'est sa double spécialité technique et commerciale qui a intéressé l'entreprise. Ses diplômes ont servi, bien sûr en plus de sa motivation... (Groupe 2).

Natacha, pour sa part a un niveau BTS en économie sociale et familiale, fait par plaisir... Pour son embauche, le diplôme était décisif, l'association cherchait quelqu'un avec ce BTS ou un diplôme d'assistante sociale. Par contre la formation était trop étendue, elle survolait beaucoup de choses : ce n'est donc pas le contenu de formation, la spécialité qui ont été déterminants. (Groupe 2).

- *La perception de l'utilité de l'expérience professionnelle jugée à importance égale ou supérieure au diplôme et à la formation* dans le processus de leur recrutement est portée par les personnes soit moyennement qualifiées ayant connu un parcours difficile d'insertion, soit peu qualifiées (groupe 3 et 4) ayant connu un accès rapide à l'emploi.

C'est cette dernière catégorie de personnes qui semble considérer à part égale l'influence du diplôme ou de la spécialité de formation et de l'expérience sur le processus de leur recrutement (Groupe 4). Pour près d'un tiers d'entre elles, ces deux variables s'équilibrent dans le jugement qu'elles portent sur les facteurs-clés de leur réussite à l'embauche. Cela s'explique probablement par le fait que la majorité de ces personnes est issue de l'enseignement professionnel court (CAP-BEP), dans des spécialités conduisant à un métier (cuisinier, électricien, carrossier, vendeur, etc.) et très souvent par la voie de l'alternance. Ceci amène ces personnes à « superposer » spontanément ce qui relève de l'expérience et ce qui relève de la formation : la distinction paraît impossible dans des parcours en alternance au contenu très professionnel. Par ailleurs, c'est

²⁷ Pour une lecture détaillée des données, se reporter à l'annexe du chapitre III.

vraisemblablement parce que ces personnes ont été embauchées rapidement après leur sortie de formation, en dépit d'être peu qualifiées, qu'elles conservent globalement une perception positive de leur parcours scolaire ; elles lui confèrent ainsi une « utilité » réelle, en affirmant de manière plus fréquente que le diplôme jumelé à la spécialité a joué tout autant que leur expérience pour obtenir un emploi stable. Mais, qu'en aurait-il été si, à la sortie des études, le parcours dans l'emploi avait « moins bien tourné » ? Il est probable que dans ce cas, la « valeur » conférée à la formation en aurait été amoindrie et qu'au regard d'un échec d'insertion, une posture plus critique vis-à-vis des « diplômés » se serait fait jour.

Cela semble être le cas pour les personnes évoquant plus fréquemment l'expérience professionnelle et moins souvent la formation comme facteur-clé de leur recrutement. Contrairement à l'exemple précédent, ces personnes – qui relèvent du Groupe 3 – possèdent une qualification « moyenne » mais ont connu un chemin difficile vers l'emploi. Plus d'un tiers d'entre elles expriment l'idée que ce sont les savoirs professionnels forgés dans l'exercice de « petits boulots », de contrats de travail précaires ou encore durant les périodes de stage qui ont été une variable importante pour le recrutement. Le diplôme reste malgré tout important dans ce Groupe pour « décrocher » l'emploi occupé actuellement. Mais c'est le diplôme entendu comme « niveau de formation » qui est perçu comme important ; en revanche, la nature des formations suivies n'a pas suffisamment donné de signaux d'une professionnalité intéressant les employeurs. Ceci s'explique par le fait que beaucoup de ces jeunes ont quitté l'école en 2001 avec une formation large, peu spécialisée, non « professionnelle ». Ils se sont donc – difficilement – professionnalisés lors des premiers emplois, contrairement à leurs homologues du « Groupe 2 » ayant le même niveau de formation III ou IV, mais s'étant professionnalisés via la poursuite d'études. Toutefois, cette professionnalisation s'avère être plus difficile dans la mesure où elle est tributaire de la « qualité » des emplois auxquels accèdent ces personnes sans qualification.

Dans certains cas, diplôme, formation et expérience sont jugés de poids équivalent pour l'embauche

Antony a un CAP de mécanique auto et a échoué au BEP dans cette même spécialité. Il travaille aujourd'hui comme technicien en diagnostics dans un garage d'un grand fabricant français d'automobile. Malgré le fait qu'il ait « loupé son BEP », le garage dans lequel il était employé sous contrat d'apprentissage l'a gardé pour son savoir faire et ses compétences pratiques. « L'important, ça a été de montrer que je possédais le métier que j'avais appris en apprentissage qui a été ma formation de base ». (Groupe 4)

Hugo qui a un CAP de carrossier par apprentissage est actuellement employé dans un garage pour ce métier. Il juge que la formation d'apprenti et donc l'expérience qu'il a acquise lui ont servi pour être embauché. (Groupe 4)

Pour Céline, qui est aide-soignante et qui travaille aujourd'hui dans une maison de retraite où elle s'occupe de l'accompagnement en fin de vie, ce qui a été primordial pour son embauche a été à part égale son diplôme de l'école d'aide-soignante mais aussi son expérience et sa motivation. (Groupe 4)

Dans d'autres, le diplôme est jugé utile, mais la spécialité de formation peu importante au profit de l'expérience professionnelle et de l'alternance...

Luc après un Bac SMS et des études de sport, passe le concours de sapeur pompier. Le niveau Bac était indispensable, quant à ses études universitaires en sport, pas vraiment. Il a ensuite candidaté après avoir eu le concours dans plusieurs départements : là son expérience de sapeur pompier volontaire a joué. (Groupe 3).

Marie a échoué au passage de son DEUG et elle est en 2007 employée de commerce dans un grand supermarché. Elle pense que ses études ne lui ont servi à rien pour être embauchée dans son emploi actuel. Elle n'a jamais eu d'emploi dans la spécialité de son bac. (Groupe 3).

Colin a un BTS de plasturgie et travaille aujourd'hui comme ajusteur composite en intérim chez un grand constructeur d'hélicoptères. Ce qui a compté pour ces divers contrats d'embauche en intérim, c'est davantage son expérience acquise lors de ses diverses interventions auprès de ce constructeur « qui a une manière d'opérer très spécifique, qui juge pour l'embauche sur des critères de travail mais aussi d'absentéisme et d'obéissance et pour lequel les relations personnelles sont importantes ». Il espère avoir un CDI prochainement dans cette entreprise. (Groupe 3)

Au-delà de ces deux grands critères – de diplôme (comme niveau) et de formation (comme spécialité) d'un côté et d'expérience acquise dans l'emploi ou par l'alternance de l'autre – d'autres facteurs émergent des propos sur les modalités de recrutement. Ces facteurs sont moins souvent cités, sauf dans un cas celui des personnes du « Groupe 5 » peu ou pas qualifiées ayant rencontré des difficultés certaines pour s'insérer dans l'emploi.

Pour ces personnes, le diplôme et la formation ne sont pas cités comme des facteurs ayant joué lors de la procédure d'embauche. C'est plutôt l'absence de diplôme – ces personnes ont quasiment toutes échoué à l'examen final du diplôme préparé – qui est mentionnée comme un obstacle pour accéder à certains emplois. L'absence de diplôme joue donc de manière négative sur l'accès à l'emploi. Mais ce « manque » semble être compensé – comme cela sera souligné ultérieurement – par la mise en avant d'autres facteurs, principalement

la motivation et le savoir-être, c'est-à-dire en définitive les attitudes face à autrui lors des entretiens d'embauche.

1.1.2. Le rôle des facteurs autres que la formation et l'expérience.

Les autres facteurs perçus comme ayant joué un rôle lors du recrutement que l'on peut inventorier sont de trois types : les réseaux relationnels professionnels ou familiaux, le savoir-être et la motivation mais aussi le hasard et les opportunités.

Recrutement et réseaux : perception des influences

Après le diplôme ou la formation et l'expérience professionnelle, le troisième facteur le plus souvent, qui rétrospectivement leur semble avoir joué un rôle dans le fait d'avoir obtenu un emploi, est la mobilisation et l'intervention des « réseaux ». Sous un même vocable, les individus font référence dans leurs propos à des situations diverses : appuis de la famille pour les faire « entrer » dans une entreprise dans laquelle l'un des membres travaille déjà ; réseaux relationnels, que ce soit celui des amis proches de la famille, des connaissances avec lesquelles ils partagent des loisirs (sportifs ou culturels), des collègues appartenant à leur univers professionnel. Tous les « Groupes » de personnes interviewées évoquent ce facteur dans les mêmes proportions, les très diplômés, les moyennement diplômés en reprise d'études ou en difficulté d'insertion, les peu diplômés en accès rapide à l'emploi. Ce facteur n'est donc pas discriminant.

Pour les très qualifiés ayant rencontré des difficultés à se faire recruter, il semble cependant que ce sont plutôt des relations professionnelles – en dehors de la sphère familiale – qui aient rempli cette fonction d'appui. C'est le cas par exemple pour les plus diplômés comme les docteurs. Pour les personnes moyennement qualifiées, les appuis familiaux et les connaissances rapprochées de la famille sont présentés le plus souvent comme ayant compté pour être recrutées. En général, les membres de la famille ou des amis proches sont eux-mêmes employés dans l'entreprise ou le secteur d'accueil.

Mathias a été en échec en DEUG de STAPS puis a passé un BE1 de moniteur. Il est aujourd'hui entraîneur de tennis. Pour être recruté, le plus important a été de son point de vue, le hasard des relations nouées dans le cadre professionnel mais aussi la famille et les amis ; il y a certes la bourse d'emplois du tennis qui permet de mettre en contact mais ce système de mise en relation est moins efficace.

Pour José, qui est en 2007 chef de projet dans une agence publicitaire après des études en STAPS suivies d'un BTS commerce et d'une certification en comptabilité, la chance a le plus compté pour son recrutement. Au delà, cette « chance » a signifié pour lui être appuyé par des relations proches des parents auprès du directeur de son agence actuelle, l'embauche s'étant déroulée de manière informelle mais dans laquelle son niveau de diplôme, sa personne et ses motivations ont néanmoins joué. (Groupe 3).

Savoir-être et motivation : atout supplémentaire ou facteur central du recrutement ?

Au quatrième rang des facteurs ayant joué dans le recrutement, apparaissent les savoir-être et la motivation. Cette idée est exprimée par tous les individus, avec toutefois une moindre fréquence pour les personnes possédant une qualification moyenne ayant rencontré des difficultés d'insertion. Ce facteur caractérise en revanche fortement les quelques jeunes très peu qualifiés et au parcours difficile du « Groupe 5 ».

Lorsque les personnes disent avoir démontré leur motivation aux recruteurs et les « avoir convaincus », ils entendent par cela des éléments très variés. Être motivé renvoie ainsi à la représentation que se font les individus des comportements attendus par l'employeur : « être débrouillard », « être vaillant pour le travail physique », « être dynamique », « vouloir faire du chiffre » ; ou de ce que seront les contraintes à accepter pour avoir le poste : « démontrer que l'on est prêt à faire des sacrifices » par le fait d'assumer des horaires extensifs ou de la mobilité géographique. De même, d'autres individus insistent sur l'importance de l'attitude lors de l'entretien de recrutement ou de l'instauration d'un certain « relationnel » : « la façon de se présenter », « se montrer ouvert », « le courant est bien passé ».

Marguerite est en 2007 aide à domicile pour personnes âgées après avoir fait un BEP en « carrières sanitaires et sociales », complété d'un CAP « petite enfance » passé par correspondance. Elle juge que sa formation n'a pas été utile pour obtenir son poste actuel car elle a fait, sur cette base, de nombreuses démarches spontanées auprès d'écoles maternelles – elle souhaitait prioritairement travailler dans ce secteur – qui se sont toutes révélées infructueuses car « elle n'avait jamais le bon diplôme pour être embauchée ». Elle a été embauchée sur son emploi d'aujourd'hui grâce à une collègue de travail de sa mère et son embauche s'est déroulée sans entretien. Elle dit que ce qui a compté le plus, c'est bien sûr la motivation et « la force de le vouloir ». (Groupe 4)

Jean-Paul a acquis un Bac Pro « nettoyage ». Il est actuellement élagueur dans une société d'entretien des espaces verts. Ce qui a le plus compté pour être embauché dans cette société, c'est qu'il savait que « l'on y recherchait du monde ». Il a demandé quel était le métier le plus rémunéré ; on lui a dit que c'était élagueur. Il a alors démontré qu'il « était vaillant et qu'il n'avait pas peur du travail ». C'est cela qui de son point de vue a été déterminant. (Groupe 3)

Anna qui est actuellement assistante commerciale, après avoir « raté » son BTS dit que ce n'est pas son CV ni sa formation qui ont intéressé le recruteur. Celle-ci lui ne sert à rien, son expérience comptant plus. Elle a été embauchée parce que le recruteur « voyait qu'elle en voulait ». Elle précise que cela s'est toujours passé comme cela pour l'embauche dans ses précédents boulots. (Groupe 2)

Patricia a une maîtrise en « musique, arts et spectacles » complétée par un DEUST de théâtre. Elle est actuellement administrateur d'un théâtre. Le directeur qui souhaitait recruter sur le poste qu'elle occupe cherchait avant tout quelqu'un qui sache se débrouiller, c'est-à-dire avec des capacités d'autonomie et d'initiative, cela étant le critère majeur pour la sélection des candidats. Patricia dit qu'elle a su le rassurer sur ce point en démontrant qu'elle était très polyvalente avec un très bon relationnel. Mais elle souligne également que son DEUST « métiers de la culture » l'a aussi intéressé car l'enseignement y est assez large, ce qui convient au domaine de compétences d'un petit théâtre, et que sa maîtrise lui a fourni des connaissances administratives utiles. (Groupe 1)

Pour les personnes très peu qualifiées ayant eu des difficultés d'accès à l'emploi (Groupe 5), il convient de signaler que la perception de l'importance de la motivation et du savoir-être est souvent associée à une procédure de recrutement à la suite de contrats en intérim. Ces contrats sont l'occasion pour les « patrons » de tester les qualités individuelles dont manifestement les diplômés ne peuvent attester. Ces contrats en intérim sont aussi l'occasion de pouvoir recueillir des lettres de recommandation auprès des collègues en poste « en CDI » et des hiérarchiques. Ces lettres seront utilisées par la suite pour faire la preuve des qualités de la personne lorsque l'opportunité d'un nouveau contrat en intérim, d'un CDD ou d'un CDI se présente. On note ici que le signal, la carte de visite, la preuve « papier » des qualités reste centrale dans le processus de recrutement. Mais cette fonction, généralement attribuée au diplôme, est pour cette catégorie attribuée à la lettre de recommandation.

Dans les discours recueillis pour ce groupe de personnes peu qualifiées, on note également que la valorisation des qualités personnelles est renforcée par l'absence de référence au diplôme et à la formation initiale comme variable positive pour le recrutement. Ceci s'explique sans doute par le fait que ces individus occupent le plus souvent des emplois dans d'autres domaines de spécialité que la formation suivie. Mais certains pensent également que pour occuper les postes sur lesquels ils sont, aucune compétence n'est requise, exceptée la bonne volonté ou la motivation. Ils considèrent ces emplois comme dénués de qualification et se perçoivent comme de « *la force de travail sans qualification aucune* » qui n'a de valeur que son prix.

Pour ce qui est de l'expression des facteurs-clés de recrutement, les personnes peu ou pas qualifiées en difficulté d'insertion (Groupe 5) témoignent donc de l'importance accordée aux qualités personnelles attestées par des lettres de recommandation ou vérifiées par une mise en situation de travail et en contrepoint de l'absence de référence à la formation initiale. Mais à ces perceptions dominantes, s'ajoute également l'absence de référence explicite à l'expérience comme facteur ayant contribué au recrutement. Ce groupe de personnes peu qualifiées se distingue donc très nettement des autres groupes de l'échantillon.

Les perceptions individuelles, telle qu'elles se dégagent pour ce « Groupe 5 », valorisent *a contrario* le rôle joué par les missions d'intérim, pour les possibilités qu'elles fournissent de « donner la preuve de ses qualités comportementales » et non pour les possibilités qu'elles offrent d'acquérir des savoir-faire professionnels. À tel point que lorsque l'on demande si ce parcours était à refaire, l'un d'eux au discours très significatif conseille vivement, non pas une formation, mais de postuler dans une agence d'intérim. C'est le passage par des missions d'intérim qui offre le sésame pour l'emploi, qui plus est lorsque l'accès à la formation post-scolaire est offert par ces agences.

Magali, après un CAP vente et un échec au BEP vente en alternance va connaître le chômage. Parce qu'elle « ne trouve rien », elle accepte un emploi de caissière en CDD à mi-temps dont elle a pris connaissance par une relation elle-même caissière dans ce supermarché. Elle ne se rappelle même pas la manière dont s'est déroulé l'entretien mais pour elle la formation et le diplôme n'ont servi à rien car « caissière ce n'est pas de la vente ». « Ça ne requiert aucune compétence ». (Groupe 5)

Léopold, après avoir échoué au CAP électricité dépose des CV dans des boîtes d'intérim. Par le biais de son grand frère qui travaillait chez Peugeot il a su que l'entreprise recrutait, il a donc envoyé un CV en expliquant que son frère y travaillait. Il y a fait une mission. Par la suite, l'agence d'intérim l'a envoyé faire des petites missions chez Renault puis Peugeot en soudure, puis au montage. Il a été recruté car il a envoyé son CV au bon moment, ou peut-être parce que son frère y était. Le recrutement « ça passe d'abord par des missions intérimaires et si l'ouvrier fait l'affaire, l'employeur peut prolonger le contrat ». (Groupe 5)

Laurent après un CAP cuisine s'est inscrit dans une agence d'intérim puis a occupé des emplois de manutentionnaire. Il est aujourd'hui préparateur de commande en CDD. Il a passé 3 CACES (certificat d'aptitude à la conduite d'engins spécialisés) avec l'agence intérimaire. Ce qui a compté pour son recrutement en CDD, c'est le fait qu'il soit toujours disponible pour n'importe quel type d'horaire de travail (il faisait beaucoup d'heures supplémentaires) et le fait d'être discret dans l'entreprise. Il y a eu un entretien avec « le grand patron » qui avait sur papier, un rapport écrit par les collègues en CDI et son supérieur hiérarchique. L'employeur a, selon les souvenirs de Laurent, donné quelques compliments et incité à continuer sur la même voie concernant l'ardeur au travail. (Groupe 5)

Hasard ou nécessité ?

Quel que soit le groupe d'appartenance considéré, les personnes évoquent, comme critère ayant eu une influence sur leur embauche, le « facteur aléatoire ». Par sa fréquence dans les propos, celui-ci est le cinquième facteur le plus souvent cité. Il recouvre généralement la perception qu'ont les personnes du rôle tenu par le hasard dans le fait de trouver un travail : « *j'ai eu de la chance* », « *je ne m'y attendais pas et ça m'est tombé dessus* », « *ça a été un concours de circonstances* », etc. Cette référence faite au « hasard » ou la « chance » est présente aux groupes extrêmes de l'échantillon, en ayant des significations opposées.

Pour les personnes hautement qualifiées, ce « hasard » signifie en définitive saisir les opportunités de progression professionnelle et/ou salariale et de stabilisation dans un emploi à forte valeur ajoutée, opportunités qui se sont présentées à eux et pour lesquelles ils ont conservé leur libre arbitre dans le choix.

En revanche, pour les personnes moyennement ou peu qualifiées, la « chance » d'avoir été recrutées est souvent liée à une contrepartie moins attrayante. Lorsque ces personnes explicitent les conditions de leur embauche, la plupart d'entre eux dévoilent derrière ce « hasard » d'autres motifs relevant davantage de la « nécessité » : « *j'étais disponible tout de suite car au chômage...* » « *je n'avais pas de revendication salariale* » ; « *j'ai eu cet emploi parce que j'ai accepté de me déqualifier* », etc. La conscience qu'ont ces personnes des raisons objectives – et non fortuites – de leur parcours professionnel transparaît de manière implicite dans leur propos ; mais la tonalité qui se dégage est que tout semble néanmoins se passer comme si le recours explicite « au hasard » se plaçait en écho à leurs parcours instables, laissant à penser que la « maîtrise de son destin » est un état de fait plus ou moins difficile à concevoir et à rejoindre. D'autres personnes, en revanche, rendent « équivalent » le hasard au fait d'avoir bénéficié d'appuis informels construits par l'entourage immédiat ou la famille.

Solenne a un BTS de diététique et est aujourd'hui employée comme secrétaire médicale, ce qui est jugé par l'intéressée comme un poste sous-qualifié par rapport à la profession de diététicienne qu'elle visait initialement. Elle dit que son embauche tient au concours de circonstances. Par hasard une amie de sa mère lui a signalé une place vacante dans un laboratoire médical. Il fallait prendre le poste tout de suite, du jour au lendemain, et elle a dû s'adapter. (Groupe 3)

Élodie est titulaire d'un BMA en métallurgie. Elle travaille aujourd'hui en tant qu'ouvrière polyvalente dans un atelier de bijoux, sous-traitant d'une grande marque. Son embauche dans cet atelier s'est déroulée sans que le diplôme soit évoqué : elle a fait un essai pratique et a démontré ce qu'elle savait faire. Ce qui a été déterminant à son avis pour avoir l'emploi, c'est qu'elle n'avait aucune revendication salariale et qu'elle a accepté, pour ne pas être contrainte de déménager de la région, un emploi dont le contenu est déqualifié. (Groupe 3)

Bruno est assistant de production dans l'industrie pharmaceutique à la suite d'études supérieures dans le domaine accompagné d'un DESS IAE en gestion. Il déclare que ce qui fut déterminant pour son embauche sur l'emploi actuel, ce fut l'opportunité d'avoir travaillé sur un créneau de recherche sur un nouveau médicament spécifique. Par ailleurs, il souligne que l'expérience et le diplôme ont eu aussi leur importance. (Groupe 1)

Au-delà de la diversité des représentations que se sont forgées les personnes sur les facteurs de l'embauche, se pose la question de savoir de quelle façon ils les perçoivent également dans l'exercice concret de leur activité de travail.

1.2. Utilités et usages du diplôme et de la formation dans l'emploi

Deux grandes séries de constats se dégagent de la lecture transversale des entretiens. La première a trait à l'analyse des perceptions individuelles de la relation entre la formation et l'emploi. La seconde renvoie aux perceptions qu'ont les individus des processus de professionnalisation dont ils sont acteurs : de quel poids pèsent les savoirs acquis en formation au regard des acquis issus de la situation de travail ? Quels sont ces nouveaux acquis donnés par l'expérience, selon les niveaux de diplômes et les spécialités de formation ? Les acquis « éducatifs » sont-ils encore mobilisés pour exercer une profession, un métier ou tenir un emploi ?

1.2.1. La réalité de la relation formation-emploi : lignes de démarcation

Divers types de mise en correspondance des situations d'emploi d'un côté et des caractéristiques des parcours éducatifs de l'autre peuvent être répertoriés²⁸.

Cette mise en correspondance conduit à plusieurs conclusions sur la densité du lien entre formation et emploi. La première évidence concerne les catégories aux « extrêmes » de l'échantillon, pour lesquelles on remarque une plus grande fréquence des situations d'emploi en adéquation avec à la fois le niveau et la spécialité de formation. Cette adéquation est estimée – par les enquêteurs – à partir de l'ensemble des propos recueillis et de la confrontation de l'intitulé des formations initiales relevées en 2001 et des emplois occupés six ans après la fin des études. Plus des 3/5 des personnes de l'échantillon ayant fait des études supérieures et connu un accès difficile à l'emploi sont employées à ce jour sur des fonctions correspondant à leur niveau de formation et proches de leur domaine de spécialisation. De la même façon, les 3/5 des personnes modestement qualifiées, possédant essentiellement un CAP, un BEP ou un Bac pro, se trouvent dans un emploi correspondant très directement à leur formation et spécialité.

Ainsi, aux deux bouts de la hiérarchie des qualifications se situent les personnes pour lesquelles le lien entre l'emploi occupé et la formation suivie est le plus étroit, comparativement aux autres niveaux. La professionnalisation par les études a donc fortement joué à la fois pour les individus très diplômés et pour les « peu » diplômés de la formation professionnelle par voie scolaire ou par apprentissage. Cela conduit d'ailleurs à questionner, pour le cas de ces personnes que les classifications statistiques désignent comme « peu ou pas qualifiées », la pertinence d'une telle appellation, notamment par rapport à leur bonne capacité d'insertion dans l'emploi et au fait de posséder de réelles compétences adaptées aux besoins. Ce « peu » en niveau de diplôme ne signifie donc pas un « peu » en qualifications opérantes. Au-delà de ces premiers constats, on note également, pour ces deux groupes positionnés aux « extrêmes » de la hiérarchie éducative, que la notion de professionnalisation se superpose à celle « spécialisation ». Ceci se traduit tant pour les hauts que pour les bas niveaux de qualification par une maîtrise de savoirs techniques sur lesquels se fonde le métier. Ils constituent, en cela, des groupes d'individus destinés à évoluer majoritairement au sein de marchés professionnels dans lesquels le diplôme aurait une fonction de signal opérant de manière claire pour le recrutement, et la formation une fonction de transmission de capital humain valorisé dans l'emploi.

Ces deux extrêmes – qui se rejoignent sur le fait d'être caractérisés par un lien étroit entre l'emploi et la formation – encadrent les deux autres groupes rassemblant les personnes moyennement qualifiées, soit en reprise d'études, soit connaissant un parcours difficile d'accès à l'emploi. Ce regroupement est hétérogène dans sa composition puisque l'on y retrouve aussi bien des personnes ayant une formation de niveau IV, IV+ ou une formation de niveau III. Il forme une vaste catégorie du « milieu », marqué par une relation relâchée entre la formation et l'emploi. Le signal fourni par l'école serait ici de moins bonne qualité et le capital humain moins en adéquation avec les besoins économiques.

En effet, seulement la moitié des personnes réinterrogées ayant une qualification moyenne associée à un parcours difficile, se retrouvent six ans après la sortie de formation initiale, sur un emploi en concordance avec celle-ci. Cette proportion des cas en adéquation entre l'emploi actuel et la formation initiale diminue encore davantage pour les personnes moyennement diplômées en reprise d'études. Seulement plus d'un tiers d'entre elles a un emploi en concordance avec la formation initiale. Mais près d'un quart déclare occuper un poste situé dans le domaine de spécialité de départ mais déclassé, et un autre quart a dû se réorienter afin de maintenir une certaine adéquation entre le niveau de formation initiale et celui de l'emploi, c'est-à-dire éviter

²⁸ Pour une lecture des données de base, se reporter à l'annexe du chapitre III (tableau et graphe).

un déclassement trop flagrant. Comparativement aux « professionnels » de très haut ou bas niveau de formation précédemment évoqués, l'exemple des personnes moyennement qualifiées caractérisées par un lien peu étroit entre l'emploi et la formation incite à penser que, dans ce cas, la fonction de signal du diplôme s'est « brouillée ». Ceci entraîne des difficultés de repérage sur le marché du travail et de valorisation de la formation dans l'emploi. Il en découle des processus d'insertion moins aisés.

C'est au sein du dernier groupe des personnes peu qualifiées en parcours d'insertion difficile que les liens entre formation initiale et emploi sont les plus lâches. Quatre des six personnes interrogées se sont réorientées professionnellement entre 2001 et 2007. Pour quatre d'entre elles les niveaux de formation sont faibles et pour les six enquêtés il y a eu échec au CAP, au BEP ou au Bac.

Hormis ces tendances générales sur les liens entre les formations et les emplois, d'autres analyses plus qualitatives peuvent être tirées des entretiens. Les propos tenus permettent d'analyser comment les personnes rendent compte des liens entre les savoirs acquis en formation initiale et les savoirs mobilisés dans l'emploi. Il est à noter, sur ce registre, qu'étant donné le faible effectif interrogé du « Groupe 5 » et ses caractéristiques, ce thème ne peut être renseigné à partir du matériau existant. Sans doute, le faible niveau de formation initiale, les réorientations nécessaires pour l'insertion expliquent le peu de lien exprimé – en termes de savoirs professionnels – entre la spécialité de formation initiale et le domaine d'activité actuel. Il est donc difficile de parler de la place tenue dans les représentations par la formation initiale dans le processus de professionnalisation de cette catégorie, qui perçoit pour l'essentiel la professionnalisation hors de l'école.

1.2.2. La perception subjective des liens entre l'emploi et la formation : une analyse en termes de savoirs

Lorsque l'on propose aux personnes enquêtées de s'exprimer sur la nature et l'usage des connaissances acquises en formation initiale dans leurs divers emplois dont l'emploi actuel, une première tendance générale émerge. Elle concerne la perception retenue autour de la fonctionnalité des savoirs généraux.

Les savoirs généraux de la formation initiale et leur valeur « intrinsèque »

Hormis les moins diplômés (niveau V), l'ensemble des personnes interviewées reconnaît une valeur aux « savoirs généraux », « savoirs de base », « savoirs théoriques » qui caractérisent la formation initiale même si celle-ci ne s'y réduit pas : cette valeur est accordée sur un registre individuel. Ces savoirs ont une valeur intrinsèque et en quelque sorte « intemporelle », quelle que soit leur utilité concrète dans le travail ou leur valorisation salariale.

Lorsqu'ils ont une utilité dans l'emploi, ce sont ces acquis formels et conceptuels de base qui, de leur point de vue, « résistent » le mieux aux changements dans le travail. La façon dont ils verbalisent le recours à ces savoirs encore actuels dans leur activité professionnelle est multiple. Parmi la diversité de ces acquis éducatifs, l'idée que la « *culture générale sert toujours à un moment ou à un autre* » revient souvent dans les propos. Que recouvre ce terme de culture générale pour les personnes interviewées ? C'est la culture générale qui reste et qui est utile de manière diffuse en cours d'activité : c'est la culture ou les savoirs techniques qui donnent la reconnaissance professionnelle et la légitimité d'action ; c'est le raisonnement théorique qui permet de comprendre de manière systémique les organisations ; ce sont les savoirs de base (écriture, arithmétique, etc.) utiles quotidiennement ; ce sont les savoirs spécifiques, tels que l'informatique qui peut être considérée aujourd'hui comme une compétence transversale qui a aussi son utilité en cas de réorientation, de changement de métier ou de domaine professionnel ; la maîtrise des langues a également un usage transverse ; ce sont enfin les acquis formels transmis par l'école au plan des méthodologies et des modes d'argumentation.

Même lorsque les individus ont pu exprimer un scepticisme sur le rôle de la formation dans le recrutement, une large majorité d'entre eux, quel que soit leur parcours dans l'emploi, semble donc reconnaître une vertu productive à « l'éducatif ».

Spécificité des savoirs de l'expérience

Les représentations qu'ont les individus de la nature des savoirs de formation initiale sont à mettre en regard des représentations sur la nature des acquis de l'expérience.

Quels que soient le niveau de formation et le type de trajectoire d'insertion, les opinions exprimées sur les acquis de l'expérience se rejoignent. Tous les individus questionnés mettent en avant des bénéfices certains de l'expérience professionnelle par rapport à la formation. Cependant, les personnes de niveau Bac ou plus expriment généralement le sentiment que l'expérience conduit réellement à des acquisitions de savoirs d'une nature nouvelle : savoirs *spécifiques* techniques, pratiques, professionnels opposés aux savoirs *généraux*, théoriques, propres à la formation initiale. En revanche, pour les personnes de niveau V ayant accédé rapidement à un emploi, la perception des apports de l'expérience se situe sur le registre non pas d'acquis d'une nature nouvelle, mais sur celui de l'approfondissement des savoirs techniques et professionnels spécialisés déjà présents dans leur enseignement initial de base.

Au-delà de cette distinction, les savoirs issus de l'expérience qui sont évoqués sont de nature variée :

- les savoirs dits techniques et pratiques, les savoir-faire sont le plus souvent évoqués. Ceci traduit des processus de professionnalisation dans des contextes de travail spécifiques ;
- la connaissance des modes de fonctionnement des organisations – entreprises, ateliers, secteurs d'activité – est également fréquemment évoquée, ainsi que la capacité à gérer des projets dans une organisation (de savoir mobiliser des moyens dans un but précis) ;
- les savoirs relationnels, comme par exemple l'apprentissage empirique de la relation à l'autre dans le travail : la relation à la clientèle pour les personnes exerçant un métier dans le commerce, ou la relation avec le patient pour les professions relevant du champ médical ;
- l'acquisition de savoirs comportementaux, comme par exemple ceux permettant de faire face à la diversité des situations de travail, de gérer au mieux la notion d'urgence et de hiérarchiser les priorités, de se présenter aux autres de manière positive, etc.
- la capacité à se positionner individuellement au sein d'un collectif, l'acceptation ou la compréhension des règles de fonctionnement d'un collectif, la prise de conscience de sa valeur productive et de la possibilité de la « monnayer », la capacité à « négocier son salaire ».

L'articulation des savoirs initiaux et de l'expérience : un problème propre aux niveaux III et IV de formation

Il ressort de l'observation que les groupes d'individus enquêtés se différencient non pas par la nature des savoirs de formation initiale, ou des savoirs de l'expérience, mais par leur plus ou moins grande capacité à articuler les savoirs initiaux aux savoirs de l'expérience.

Par exemple, presque toutes les personnes hautement qualifiées ayant connu des difficultés d'insertion expriment l'idée d'un lien très étroit entre le contenu de l'emploi qu'ils occupent aujourd'hui, leur expérience et leur formation initiale. Elles jugent que les connaissances de base acquises à l'école sont exploitées, mobilisées et valorisées par leur travail actuel. Et de la même façon, plus de deux tiers des personnes dites peu qualifiées – mais possédant des compétences opératoires certaines – qui ont connu par ailleurs un accès rapide à l'emploi expriment recourir quotidiennement à leur formation pour exercer leur métier. Il n'y a pas de contradiction avec les savoirs de l'expérience. Il faut noter ici que les plus qualifiés mobilisent les connaissances de base et les savoirs théoriques acquis en formation initiale. Les peu qualifiés de niveau V mobilisent des savoirs de formation initiale beaucoup plus spécialisés : ils ne parlent pas de savoirs théoriques ou abstraits, peu caractéristiques de ce niveau de formation initiale surtout par la voie de l'apprentissage.

Sylvie est actuellement responsable marketing dans la filiale suisse d'une grande société de sondage en CDI, après avoir obtenu un DESS en marketing et avoir connu plusieurs emplois en CDD. De son point de vue, sa formation lui a été essentielle pour démarrer dans son travail et elle continue à être utile tous les jours : le marketing, les techniques, les termes ; par la suite, l'expérience professionnelle qu'elle a acquise est venu compléter son bagage initial, notamment dans les domaines de l'analyse statistique, de la relation aux clients, etc. (Groupe 1)

Olga, qui devient biologiste après son DEA, dit que ses savoirs de base acquis lors de ses études ont bien sûr été très utiles pour commencer son travail et entrer dans sa fonction ; elle souligne en parallèle qu'elle ne mobilise plus aujourd'hui l'ensemble des savoirs théoriques qu'elle a appris initialement car elle est sur des tâches qui aboutissent à une « spécialisation dans sa spécialité ». (Groupe 1)

Pour Vincent qui est chef de rang, il est évident que son CAP et son BEP en hôtellerie-restauration lui ont beaucoup servi pour prendre son travail et il continue chaque jour à recourir à ses connaissances professionnelles acquises à l'école. (Groupe 4)

Il en va de même pour Elsa qui est aujourd'hui aide-soignante après un échec au Bac, une année de psycho et une année d'école d'aide-soignante. Sa formation lui a servi au démarrage de son activité actuelle ainsi que chaque jour depuis lors. Elle souligne que ses connaissances de base ont évolué dans le temps, par l'expérience, dans le sens où les gestes dépendent de l'environnement de travail et aussi de l'organisation de l'établissement dans lequel on se trouve. (Groupe 4)

Catherine qui a un CAP et un BEP de commerce est vendeuse et fait appel « bien sûr à sa formation dans son métier et dans ses façons de faire ». (Groupe 4)

Pauline qui est responsable de rayon après un CAP et un BEP de « commerce vente » par apprentissage dit que sa formation a été et est encore très importante dans l'exercice de son métier au quotidien. (Groupe 4).

Pour les personnes possédant une qualification moyenne, étant en reprise d'études ou en difficulté d'insertion, le fait qu'elles se retrouvent plus souvent dans des emplois, soit déclassés, soit dans d'autres domaines de spécialité que leur formation, les conduit à avoir assez fréquemment un positionnement critique vis-à-vis des acquis éducatifs. Évoluant dans le cadre de situations où la relation entre l'emploi et la formation est distendue, où le signal du diplôme est brouillé, leur propre perception de la valeur dans l'investissement éducatif s'en trouve affectée. L'utilité de la formation initiale telle qu'ils peuvent se la représenter s'estompe au fil du temps. Ces personnes expriment des doutes, des hésitations ou des regrets d'avoir suivi des études qui n'ont pas conduit aux débouchés attendus. Certes, ils expriment un intérêt personnel pour la culture générale acquise à l'école (en langues, en maths, en géographie...) ou la culture technique qui « leur permet de comprendre des choses ». Mais malgré cet intérêt individuel à l'égard de savoirs théoriques généraux, leur incapacité à les mobiliser dans l'emploi conduit à des appréciations nuancées. Pour les individus appartenant à ces groupes de qualification intermédiaire, la formation initiale a donné lieu à des apprentissages de savoirs théoriques généraux (connaissances de base, culture générale) comme pour les groupes de niveau de formation plus élevé. Les personnes interviewées en rendent compte dans ces termes et souvent y attribuent une valeur personnelle. Mais à la différence des plus diplômés, capables d'articuler « spontanément » ces savoirs généraux aux savoirs pratiques mis en œuvre dans le travail, à ces niveaux intermédiaires, il semble que l'articulation ne soit pas aisée. En conséquence, les savoirs théoriques sont peu valorisés. Il existe une barrière entre les deux formes de savoirs qui s'opposent.

Aurélien a fait un DEUG de psycho puis un BTS en économie sociale et familiale. Elle est actuellement auxiliaire périscolaire au sein d'un institut pour enfants handicapés. Elle estime que sa formation de BTS ne lui a pas été utile pour entrer en fonction et elle n'utilise toujours pas ses acquis de formation pour remplir ses tâches. C'est surtout ce qu'elle a appris lors de stages dans cet institut qui lui a servi « car l'approche avec les personnes handicapées, à gérer les crises, ... ces choses là on ne les apprend pas en formation... ». (Groupe 2)

Steven a fait un BTS « agro-alimentaire industrie » puis en formation depuis 2004 a obtenu un BTS technico-commercial. Il change souvent d'emploi et déclare ne pas avoir de difficulté à trouver un travail dans l'agro-alimentaire. Il est en 2007 chef de rayon « Boucherie ». Sa perception de l'utilité de ses études pour exercer son métier d'aujourd'hui n'est pas très positive dans le sens où il juge qu'il ne se sert pas du tout de ce qu'il a appris : « c'est vrai que un certain acquis, mais ça n'a rien à voir. Ce qui me sert, c'est des notions primaires de maths (addition, etc.) mais les études secondaires... je suis mesquin, bon elles m'ont rapporté 20 % de connaissances ». (Groupe 2)

Max après un CAP et un BEP cuisine obtient un bac pro accueil hôtellerie tourisme. Il va enchaîner les emplois dans son domaine de spécialité. Ce qui compte le plus dans son travail, c'est ce qu'il a appris en CAP-BEP. Le bac pro était trop tourné vers la gestion. Il est malgré tout content de son Bac pro car au niveau théorique ça lui permet de comprendre l'organisation d'un restaurant et de se « mettre en avant ». (Groupe 3)

Au brouillage du signal émis en direction des employeurs par les formations initiales de niveau intermédiaire, correspond donc un problème de mobilisation des savoirs généraux caractéristiques de la formation initiale dans l'emploi ainsi que d'articulation avec les savoirs de l'expérience.

Les résultats de cette analyse de la perception des liens entre les savoirs acquis en formation initiale et les savoirs de l'expérience confortent l'idée selon laquelle la question de la nature et de la valeur du capital humain transmis à l'école se pose avec acuité pour les niveaux intermédiaires, et non pour les formations supérieures ou les formations de niveau V. Autrement dit un des traits d'une professionnalisation réussie résiderait dans la capacité à articuler savoirs transmis en formation initiale et savoirs issus de l'expérience dans l'emploi.

1.3. Quelles représentations des utilités du diplôme en dehors du contexte de travail ?

L'enquête apporte également des informations sur les perceptions de l'utilité de la formation « hors travail ». Pour plus de la moitié des personnes réinterrogées, quel que soit leur groupe d'appartenance, le diplôme et la formation donnent lieu à des usages implicites ou explicites en dehors de la vie professionnelle. Une large proportion des personnes très qualifiées font un lien entre leur parcours de formation et parcours de vie, et voient des synergies entre les savoirs mobilisés dans et hors travail.

Par exemple, Jules – qui a une thèse en biologie et est actuellement chargé de mission auprès d'un conseil régional de France pour le développement de partenariats entre les PME et des laboratoires de recherche – établit un lien assez direct entre d'une part son expérience de chercheur et celle d'être musicien amateur, lien fondé sur des principes et des approches requises par ces deux types d'activité : créativité, esprit de rigueur, travail en équipe etc. (Groupe 1)
Angélique considère, pour sa part, que sa formation universitaire lui a donné une « façon de réfléchir » qui est utile pour l'ensemble des actions qu'elle conduit dans sa vie. (Groupe 1)
D'autres évoquent les effets de leur formation supérieure en termes de « manière d'être autonome intellectuellement », d'autres encore insistent sur l'importance pour leur vie sociale ou amicale actuelle des réseaux de personnes fréquentées à l'université ou au sein d'une « Grande Ecole ». (Groupe 1)

Pour l'autre composante, repérée précédemment comme la catégorie « des professionnels », à savoir les personnes dites « peu qualifiées » mais pour lesquelles la formation a significativement l'acquisition d'un métier, plus de la moitié d'entre elles témoignent également d'un usage fréquent de leur formation dans la vie en dehors du travail. Cela prend la forme soit d'un usage dans le quotidien des savoir-faire professionnels ou des connaissances formelles et techniques. La formation les a aussi aidés à acquérir des savoir-être profitables pour évoluer dans la vie ou dans le positionnement par rapport aux autres.

Par exemple, Antony qui est mécanicien de formation trouve cela très utile pour sa vie de tous les jours et pour l'aide qu'il peut apporter aux copains, pour les dépanner si besoin. (Groupe 4)
Hugo qui est carrossier apprécie aussi d'avoir ce métier pour un usage dans sa vie de tous les jours. (Groupe 4)
Grégoire a un CAP d'électricien et est actuellement sans emploi, mais le métier qu'il a appris lui est très utile dans sa vie : il « dépanne » les amis, sa famille et son entourage etc. (Groupe 4)
Elsa, qui a suivi une formation d'aide-soignante et qui exerce aujourd'hui auprès de personnes handicapées, évoque l'importance de ses « compétences dans la relation humaine » et de son sens qu'elle a acquis de l'adaptabilité pour sa vie personnelle. (Groupe 4)
Ayant suivi un parcours un peu difficile au départ lui ayant demandé pas mal de ténacité, Amanda explique que son CAP l'a conduite à acquérir des savoirs dans le domaine de la petite enfance. Elle ne les utilise pas directement dans son travail aujourd'hui puisqu'elle a bifurqué, faute d'avoir trouvé un emploi dans ce domaine, et est devenue hôtesse de caisse dans un hypermarché, mais ils lui sont très utiles dans sa vie : ses cours sur l'animation (activités manuelles, organisation) ; l'aide qu'elle donne autour d'elles pour les enfants de ses amies etc. Elle dit aussi que son parcours, pris dans son ensemble, « lui donne beaucoup de fierté » (confiance en soi) et qu'aujourd'hui elle a appris et conseillera « de ne pas se laisser marcher sur les pieds » (positionnement par rapport aux autres). (Groupe 4)

La catégorie des « moyennement qualifiés » ayant repris des études ou accédé difficilement à l'emploi parlent moins souvent que les autres de l'utilité de leur formation dans la sphère du hors-travail. Lorsque c'est le cas, cela concerne davantage les compétences relationnelles, les savoir-être que les compétences techniques. Les personnes évoquent par exemple l'importance de la culture générale acquise au cours de leurs études pour se « poser face aux autres », notamment en termes de maîtrise du langage ou de l'écriture, « savoir bien parler, bien se présenter, rédiger des courriers pour l'administration sans faute ».

Solenne qui a passé un BTS diététique garde de ce cursus les bénéfices de pouvoir appliquer ces connaissances pour son équilibre alimentaire, ou donner des conseils à ses amies et sa famille dans ce domaine. (Groupe 3)
Max qui a passé un CAP/ BEP de cuisinier puis un Bac pro restauration, mais qui aujourd'hui est sans emploi et donc n'a pas l'occasion de pratiquer son métier dans un environnement professionnel, recourt néanmoins à ces connaissances acquises par la formation tous les jours pour faire les repas chez lui, pour son entourage, pour des fêtes ou mariages, ce qui dans le quotidien lui paraît être une chance. (Groupe 3)

Ces constats conduisent à penser que ces « autres » utilités du diplôme et de la formation, au-delà de l'utilité économique dans l'emploi et le travail rémunéré, sont assez largement confortées. Ces utilités sont d'ordre individuel ou de nature sociale (aide et appui de l'entourage, de la famille, constitution et consolidation de réseaux amicaux, socialisation, etc.), et de nature personnelle (réalisation d'une « passion », développement de qualités sociales, relationnelles, de confiance et de valorisation de soi...).

1.4. Les passés (re)composés : évolution des représentations de la valeur de la formation et des parcours

Le dernier thème abordé par les entretiens permet d'appréhender deux représentations globales sur les parcours :

- comment les individus enquêtés se projettent-ils dans l'avenir proche, en énonçant notamment des priorités d'ordre professionnel et personnel ?
- comment s'approprient-ils et perçoivent-ils, avec un recul de six années après la fin de leur formation, leur itinéraire éducatif et professionnel ?

1.4.1. Projections sur le futur : diversité des priorités

Quelle place occupe la formation – articulée à la mise en œuvre du projet professionnel – dans les représentations que se font les individus de leur avenir ? De quelle façon cette place se loge-t-elle dans des logiques d'action (ou rationalités) plus larges ? Le traitement de la partie conclusive des entretiens laisse entrevoir là aussi des rapprochements de perceptions selon le niveau de formation et le parcours suivi²⁹.

Les personnes très diplômées reconnues pour leur niveau, comme les faiblement diplômées reconnues pour leur spécialisation, mettent le plus souvent en avant, pour leurs projets futurs, une priorité d'approfondir leurs connaissances. Ils privilégient des objectifs de type professionnel, perçoivent le futur organisé autour du développement de leur activité professionnelle. Toutefois, ils divergent au plan des objectifs d'accompagnement de ces projets. Les personnes fortement diplômées privilégient « *la recherche de promotion ou d'avancement dans la carrière* », alors que pour les peu diplômées, cet objectif est moins central que celui « *de trouver une stabilité dans l'emploi* ». Si l'intérêt pour l'activité professionnelle semble bien être un élément structurant du mode d'agir et de se projeter dans le futur pour ces personnes, celui-ci est cependant influencé par leurs situations et leurs conditions d'emploi.

Les lignes d'horizon envisagées par les personnes de niveau moyen de formation – ni vraiment reconnues pour leur niveau ni pour leur spécialité – sont un peu différentes. Ces individus, qui sont en reprise d'études visent d'abord l'avancement de carrière ou la promotion, et dans une moindre proportion la stabilité dans l'emploi. La logique de projection sur le futur semble dans ce cas guidée par une rationalité de nature plus strictement économique, basée sur le rendement attendu de l'investissement supplémentaire qui a été consenti en formation. En revanche, pour les personnes moyennement qualifiées ayant rencontré des difficultés pour trouver un emploi, l'objectif dominant est celui de changer de métier et/ou de contexte, avec une récurrence assez nette du projet d'aller travailler à l'étranger. Tout semble se passer comme si les échecs ou les « galères » qu'ils ont connus sur le marché du travail les incitaient à rechercher de nouvelles « frontières », de nouvelles sources d'espoir dans un « ailleurs » meilleur, plus facile et offrant de plus amples opportunités. Ils déclarent également plus souvent que les autres groupes d'individus accorder une priorité à « la famille et

²⁹ Pour une lecture des données de base, se reporter à l'annexe du chapitre III.

à élever les enfants », autre domaine de réconfort palliant les défaillances d'une vie professionnelle ayant débuté difficilement et sans enthousiasme.

Titulaire d'un Bac pro « hôtellerie – restauration » Max qui est sans emploi aujourd'hui voudrait se renseigner sur les formations professionnelles pour changer de domaine et se spécialiser dans la pâtisserie. Il est en contact avec un traiteur à Miami (USA) et envisage pour le futur d'aller travailler chez lui ; il est aussi intéressé à se professionnaliser dans la boxe anglaise qu'il pratique régulièrement à moins de se diriger vers la cuisine itinérante.

Colin qui a un BTS plasturgie espère obtenir un CDI dans le groupe industriel pour lequel il travaille en contrats d'intérim successifs depuis quelques années. Si cela n'est pas possible, il se réorientera vers le métier de sapeur-pompier...

Adrien, qui a un DUT en Energie et génie thermique et qui est actuellement sans emploi met la priorité à partir vivre et travailler à l'étranger. Il partage ce projet avec sa femme : tous deux ont des parents qui ont été en expatriation ; il dit en voir tous les avantages (notamment financiers et en termes d'opportunités plus grandes qu'en France). Par ailleurs, Adrien est très critique vis-à-vis du système éducatif français : « il y a trop de cours théoriques dont beaucoup ne servent à rien surtout dans les filières technologiques et scientifiques, il y a trop de formatage intellectuel... » et du marché du travail : « la France ne permet pas aux jeunes de travailler ».

À trente ans, Gérard, après un parcours instable l'ayant conduit déjà vers une réorientation professionnelle (DEUG sciences de la vie puis bifurcation vers un BTS vente) et une succession d'emplois dans divers secteurs (vente médicale, relation clientèle chez BMW) est employé en assurances et envisage pour le futur encore le changement : « mon objectif pour le futur est de m'acheter une camionnette (rire) je n'ai pas de projet de fonder une famille ni d'avoir des enfants ... et oui, j'ai la bougeotte ! Je vais reprendre des études pour devenir éducateur spécialisé. Je vais commencer ces études à la rentrée d'octobre 2007 et cela va durer trois ans. Cette formation n'est pas incompatible avec mon environnement et mes études... Je trouve ce métier intéressant car il a pour but de « recadrer » les jeunes en difficulté, de leur permettre de construire un cadre... ».

Mathias qui est moniteur de tennis, a pour projet futur d'aller enseigner à l'étranger « où les enseignants sont bien vus... ».

1.4.2. Et si c'était à refaire ?...

Lors des entretiens, les individus enquêtés ont été amenés à s'exprimer sur leur degré de satisfaction, tel qu'ils pouvaient l'apprécier aujourd'hui, par rapport à leur situation actuelle dans l'emploi.

L'ensemble des individus se déclare plutôt satisfait du parcours éducatif et professionnel. C'est encore plus vrai lorsque l'emploi occupé est en adéquation avec les attentes liées à la formation initiale. Lorsque les personnes sont en emploi, ce qui est généralement le cas six années après la sortie, ceci tend à faire oublier les éventuelles difficultés passées. Plusieurs d'entre elles disent que si la question leur avait été posée alors qu'ils étaient encore sans emploi, ils auraient sans doute répondu avec un point de vue extrêmement négatif.

La satisfaction est assez nette pour les plus diplômés, qui malgré les difficultés d'insertion rencontrées, occupent quasiment tous un emploi aujourd'hui. Certes, parfois, l'emploi occupé s'avère être en deçà des attentes initiales, une réorientation et/ ou une révision à la baisse des attentes salariales et de positionnement hiérarchique ont été nécessaires. Mais la perception globale demeure malgré tout très positive. Peut-on en effet renier un aussi long investissement en capital humain ?

Guillaume, Maître de conférences en littérature espagnole conseille à ceux qui se lancent dans le même parcours incertain, d'assurer leurs arrières en passant les concours : Capes et Agrégation.

Tom, avec son diplôme d'ingénieur, s'inscrit pour une année supplémentaire dans une école de commerce, très réputée : les employeurs viennent recruter dans l'Ecole. Il a trouvé son emploi ainsi et conseille son parcours : intérêt de multiplier les signaux.

Olga ferait des études plus courtes dans des domaines avec des débouchés assurés dans sa région. Elle a dû déménager pour trouver un emploi (Groupe 1).

Pour les personnes « moyennement qualifiées », le degré de satisfaction est plus nuancé : une majorité de personnes se déclarent globalement satisfaites, mais contrebalancent par des commentaires cette vision positive. Les arguments récurrents sont de trois ordres :

- Regrets que la formation ait été trop générale et théorique notamment pour les personnes de qualification moyenne (Bac, BTS, DUT, DEUG) ayant repris des études par la voie de l'alternance ou dans des domaines très spécialisés sur un métier. Ceci est lié aux constats précédents : les formations de ce niveau ne sont souvent pas assez « professionnalisantes » pour être reconnues dans l'emploi à court terme et dans le même temps il semble difficile de valoriser les savoirs généraux qui les caractérisent.

- Regrets que la durée du parcours ait été trop longue. L'orientation n'a pas été assez directe pour aboutir au résultat actuel, certes satisfaisant, il a fallu multiplier les formations, les signaux pour l'employeur, doubler une filière générale d'une année de spécialisation, se réorienter et donc se former à nouveau. Cela est jugé au final comme une perte de temps. Si certains apprécient l'installation dans le statut d'étudiant, y voient des ouvertures, des expériences personnelles enrichissantes, d'autres y voient une opération non rentable, un investissement éducatif trop lourd, efficace mais non efficace.
- Regrets que la formation suivie – par vocation ou par le hasard de l'orientation – n'ait pas débouché sur un emploi plus rapidement et regrets également de ne pas avoir été informé sur les débouchés.

Yvette, après trois années à l'université pour préparer un DEUG de STAPS auquel elle a échoué, travaille une année chez son père horticulteur, puis reprend des études. Elle prépare un DUT commerce par l'alternance. Elle est, après des expériences en intérim, commerciale sédentaire dans une entreprise qui vend de l'acier. Si elle avait fait le DUT tout de suite, elle aurait travaillé plus tôt. Mais c'étaient des expériences, elle ne regrette pas. (Groupe 2)

Etienne après une première licence STAPS spécialisation éducation fait une seconde licence STAPS sport, santé et handicap. Il passe finalement le concours d'infirmier, car pour travailler dans son domaine, il faudrait aller à Paris. Pour rester dans sa région il fait donc le choix de se réorienter (il pense qu'il pourra cependant travailler comme infirmier en lien avec le sport). Il passe donc après deux licences un concours de niveau bac, qu'il réussit et va suivre à nouveau la formation d'infirmier. Si c'était à refaire il ne ferait pas une licence STAPS, et passerait plus tôt le concours.

Anna a suivi un BTS commerce international (échec). Elle est aujourd'hui commerciale mais n'a jamais réussi à travailler dans le domaine international. Si c'était à refaire elle travaillerait deux fois plus à l'école et ferait un bac + 5 en commerce international. (Groupe 2)

Pour les personnes peu qualifiées (CAP, BEP, Bac en échec) mais ayant rapidement accédé à l'emploi, les restrictions ou les réserves mises à jour sont d'un ordre sensiblement différent : le fait que la formation conduise à des emplois assez « stressants » par leur aspect précaire ; l'instabilité dans l'emploi mais qui comporte une réelle richesse d'expériences ; le fait que les formations professionnalisantes suivies soient trop courtes (aide-soignante) ou que les stages prévus dans le cadre des formations professionnelles en alternance par voie scolaire aient été trop épisodiques et trop peu conséquents.

Carole, après un Bac STT auquel elle échoue, un emploi dans un magasin de sport, postule par hasard pour un poste de photographe qu'elle obtient en lien avec une expérience et une passion dans le domaine. Elle est formée par l'employeur. Elle ferait aujourd'hui un parcours différent, plus orienté vers le métier de photographe, plus long avec un Bac et un BTS car ça pourrait l'aider dans un projet de se mettre à son compte.

Antony a un CAP cuisine et un Bac pro hôtellerie restauration. Il referait aujourd'hui le même parcours mais par apprentissage car l'expérience est délivrée en même temps que le diplôme.

Amandine aurait préféré un parcours de découverte des métiers plutôt qu'un parcours général, plutôt un BEP sanitaire et social que deux classes de seconde. (Groupe 4)

Le nombre élevé de personnes globalement satisfaites s'explique peut-être aussi par le fait que les enquêtés ont du mal à entrevoir et à reconnaître la possibilité de s'être « trompés ». Tout se passe comme si, plutôt que de se déclarer insatisfaits de leurs choix initiaux, ils préféreraient une « formule en demi-teinte », révélant peut-être une préoccupation de ne pas auto-invalider (ou auto-dénigrer) leurs décisions et leur parcours, et en tout état de cause de « positiver » des contextes de formation ou d'emploi qui sont en réalité peu favorables. Si tel était le cas, la part des personnes ressentant une certaine insatisfaction face à leurs études et aux débouchés qu'elles ont engendrés augmenterait alors de façon significative. Moins d'un tiers des personnes enquêtées resterait seulement à exprimer sans réserve leur contentement de ce qu'a été leur parcours éducatif au regard des avantages qu'il a procuré en termes d'emploi.

1.5. Utilités de la formation et rapports au travail

L'analyse de ces représentations de la valeur de la formation pour et dans l'emploi, traduit la diversité des rapports au travail et à l'emploi exprimés par les personnes réinterrogées. Eclairé par certains apports des théories sociologiques, le degré de satisfaction plus ou moins élevé par rapport aux parcours scolaires et professionnels suivis peut en effet être conceptualisé à partir de trois dimensions : technique, économique et sociale. Trois idéaux types de rapports au travail et à l'emploi peuvent être ici mobilisés : celui de l'« *Homo faber* », de l'« *Homo oeconomicus* » et de l'« *Homo sociologicus* » (Paugam, 2000).

L'Homo faber se satisfait de la valeur intrinsèque du travail : il aime faire, créer, et recherche un épanouissement dans l'acte de travail. On se situe là dans le registre du contenu technique et professionnel et celui des savoir-faire. Pour les individus d'abord motivés par ce type de rapport au travail, la formation n'a de valeur que pour sa capacité de transmission de savoirs, lorsqu'elle permet d'avancer vers la maîtrise du « Métier ». Les choix d'orientation sont réalisés sur le modèle de la « Vocation ». La valeur de la formation est technique : on trouve ici des personnes qui se disent passionnées malgré l'incertitude sur les débouchés, malgré le faible rendement de la formation. Ce modèle de la « vocation » traverse tous les niveaux de formation, du titulaire de la thèse en biologie au CAP de mécanique, en passant par le BTS de commerce international.

L'Homo oeconomicus privilégie pour sa part la valeur extrinsèque du travail, le salaire qu'il procure, la stabilité de l'emploi, les divers avantages matériels. Il lie sa satisfaction à une rétribution sur un marché de son investissement en capital humain, ou à des efforts multipliés pour acquérir soit des compétences, soit des signaux qui vont l'aider à accéder à l'emploi, à faire carrière, à être promu. Pour ces individus, la satisfaction et la reconnaissance étant liées à l'accès aux emplois et à la promotion, la formation n'est donc pas prioritairement choisie par intérêt ou par plaisir, mais pour ses débouchés. Sa valeur est appréciée eu égard à sa capacité à déboucher sur un emploi stable et/ ou bien rémunéré. Le contenu des savoirs devient secondaire, sauf lorsque ces savoirs ouvrent une capacité de négociation salariale. Là encore, cette instrumentalisation économique de la formation traverse les niveaux de formation. Les individus pour lesquels ce type de rapport au travail domine ne choisissent bien évidemment pas des formations aux débouchés incertains. *Ils accumulent les formations comme un capital* : c'est un capital qui n'a de valeur que marchande et de perspective que la rentabilité.

Enfin, pour *L'Homo sociologicus*, le travail est source d'intégration sociale. Il met en avant la reconnaissance sociale, la dimension relationnelle et l'ambiance de travail. Ni attaché particulièrement à un métier, ni motivé prioritairement par la rentabilité économique, il privilégie son insertion sociale, avec une relation beaucoup plus distendue à la formation, instrumentalisée mais pour d'autres objectifs. On retrouve ici également des personnes de tous niveaux de formation, engagées dans des parcours non plus d'accumulation mais de *diversification des formations* en fonction des opportunités d'emplois et d'environnement professionnel attractifs.

Cette catégorisation des rapports au travail et à l'emploi ouvre des perspectives pour conclure l'analyse des utilités de la formation. Certes, comme toute typologie, elle est par trop simplificatrice et statique. Les rapports au travail des individus, ancrés dans le réel, combinent les traits de chaque type ; ils sont par ailleurs fonction des contextes, de la confrontation entre les attentes vis-à-vis du travail avec les expériences de travail et évoluent dans le temps.

Mais, en schématisant les observations réalisées, cette typologie confirme les lignes de démarcation entre le groupe de personnes très fortement et très peu diplômées (« les professionnels ») d'une part et le groupe des personnes moyennement diplômées d'autre part. Pour ces deux grands groupes, les représentations de la valeur de la formation initiale pour l'emploi actuel dépendent encore très fortement des niveaux. Cependant, la relation n'est pas linéaire entre le niveau et la valeur. Les représentations des « plus » et des « moins » diplômés convergent vers l'attribution d'une forte valeur à la formation initiale pour le travail et l'emploi. Elles s'opposent aux représentations portées par les personnes moyennement diplômées, pour lesquelles la valeur demeure beaucoup plus floue et incertaine.

Les moins diplômés se rapprochent des plus diplômés dans le sens où, dans leur cas, la formation initiale sert plusieurs finalités complémentaires. Elle a une utilité globale pour les individus dans la construction de leur rapport au travail et à l'emploi. La formation initiale leur permet de combiner un intérêt au travail avec la valorisation économique de l'investissement éducatif et une reconnaissance sociale des compétences. La formation fournit des savoirs utiles dans l'exercice du métier, est aussi un bon signal soit de niveau pour les plus diplômés, soit de spécialité pour les niveaux V et un facteur d'intégration sociale dans des métiers bien identifiés. Les registres de valeur de la formation initiale se combinent, sont multiples et interdépendants. La formation a une utilité globale.

Jules obtient une thèse en biologie : tout petit il voulait faire de la biologie et était passionné par le vivant. Après des tentatives infructueuses pour obtenir un poste à l'université et quelques années avec un statut de contractuel précaire, il était prêt à se réorienter totalement. Il trouve finalement un emploi d'ingénieur territorial au Conseil régional chargé de développer des projets de recherche partenariaux dans sa spécialité. Certes il ne va pas utiliser ses compétences dans la recherche et l'enseignement, mais elles sont centrales pour ce poste, de même que son réseau professionnel acquis comme contractuel. Son réseau à l'étranger intéresse aussi non nouvel employeur. Il va pouvoir développer une activité et élargir ses compétences en matière juridique. (Groupe 1)

Hugo aime la mécanique. Son père travaille d'ailleurs dans le domaine. Il est technicien expert. Il a choisi la mécanique dès 16 ans car il ne voulait plus aller à l'école. Ce qu'il a appris au CFA « ce n'est pas pour rien » c'est la pratique et le plus important. Il a toutes les techniques en tête, il apprend vite par oral, pas dans les livres. Il a déjà formé des employés dans des entreprises où il a travaillé (il était le seul à avoir le diplôme, on lui a demandé des conseils). Il sait que dans quelques temps il pourra former des apprentis (avec 7 ans de métier) mais cela ne le tente pas pour l'instant car c'est plus de responsabilités et de travail. Il trouve des emplois du jour au lendemain. Par contre il trouve qu'il est mal payé, et qu'il travaille trop tout seul au fond du hangar. Il va essayer de mieux gagner sa vie en changeant d'employeur. (Groupe 4)

Pour les personnes moyennement diplômées, la formation initiale a des utilités partielles et remplit moins bien les finalités économiques, sociales et techniques. Ceci contraint les sortants de ces formations à faire des choix plus radicaux entre les trois dimensions des rapports au travail et à l'emploi. Les savoirs généraux acquis en formation initiale servent peu dans le travail et s'articulent difficilement avec les savoirs de l'expérience. Le signal fourni aux employeurs ne suffit pas à leur recrutement. Les personnes doivent compenser par des reprises d'études ou faire appel et mobiliser d'autres atouts lors de l'embauche : l'expérience acquise lors des stages ou lors d'interventions en intérim, les réseaux relationnels, etc. L'intégration sociale est plus difficile, les formations étant larges, peu spécialisées, ouvrant à des métiers mal identifiés. Le lien distendu entre formation initiale, travail et emploi conduit à multiplier les formations suivies, d'abord générales, puis spécialisées, scolaires puis par alternance, techniques puis commerciales... D'où des représentations dominantes qui laissent largement place au sentiment « d'avoir perdu son temps ». Dans la façon de se rapporter au travail et à l'emploi, ces personnes sont en définitive contraintes de privilégier certaines dimensions, la stabilité au détriment des autres dimensions, ou encore l'intégration sociale, ou bien le contenu du travail.

Pierre n'a cessé de se former et de se réorienter depuis qu'il a quitté l'école en 2001 avec un bac STT métallurgie en poche. L'objectif est un poste en CDI à la SNCF ! Il commence par un BTS en alternance en maintenance informatique à l'issue duquel la SNCF lui propose 6 mois de CDD. Ce poste lui demande des sacrifices : beaucoup de transports, éloignement de son domicile, horaires contraignants. Finalement un poste en CDI se libère mais dans une autre filière que celle où il a effectué son BTS. Accepter le poste, revient à accepter de se former encore 3 années dans le domaine du transport cette fois, ce qu'il fait. Il est satisfait de ce poste en CDI dans une grande entreprise qui offre la stabilité, des possibilités de carrière. Mais on sent un regret : il ne se sert plus de l'informatique qu'il a apprise, sauf pour le plaisir. Il regrette la maintenance, il est dans l'opérationnel. Il considère qu'il n'est pas très bien payé, mais la stabilité est pour lui plus importante que l'argent. (Groupe 2)

Sébastien est motivé par tout autre chose que la stabilité : il a fait le choix d'être vendeur saisonnier d'articles de sports. Après un échec au DEUG de STAPS il suit une formation de vente d'articles de sport dans une école privée de réputation locale. Il pourrait travailler comme vendeur chez Décathlon ou Go Sport mais cela ne l'intéresse pas. Il trouve des emplois saisonniers par relations : il pense que le poste de vendeur dans un magasin de ski exige des responsabilités. Il faut tout faire : la caisse, le stock... Pour lui la formation c'est simple « c'est ce qu'on en fait » : sa formation de vendeur l'a lancé, lui a servi de carte de visite. Pour l'instant ce qui lui convient c'est le mode de vie saisonnier.

L'hypothèse établissant des liens entre les représentations sur la valeur de la formation, les niveaux et les trajectoires de primo-insertion est donc partiellement confirmée par les observations individuelles, après six ans de confrontation à la réalité du marché du travail. Ce qui semble toutefois structurer avec vigueur les représentations individuelles est moins le type de trajectoire d'accès à l'emploi que le niveau de diplôme.

En six ans, toutes les opportunités pour donner du sens au parcours scolaire ont pu être saisies. Toutes les ressources pour surmonter les obstacles liés à la primo-insertion ont pu être mobilisées. Le vécu d'un parcours d'insertion difficile ne signifie donc pas pour autant une appréciation négative de la formation initiale. Dans ce registre, la principale conclusion de l'analyse des entretiens sont les perceptions hésitantes de la « valeur » attachée au diplôme, et les doutes qui en découlent, exprimées par les personnes moyennement qualifiées³⁰.

³⁰ Niveaux IV, IV + et III.

Pour conclure cette analyse des représentations attachées à la valeur de la formation initiale, il semble que le degré de satisfaction et le niveau critique exprimés doivent être plus largement interprétés à l'aune du déroulé des parcours d'orientation et d'insertion. Cela conduit à prolonger l'investigation entamée sur les perceptions individuelles dans deux directions :

- celle du repérage des disparités des processus d'orientation et du rôle relatif des institutions de l'orientation dans l'élaboration des parcours scolaires et professionnels ;
- celle de l'analyse plus détaillée des représentations liées à des parcours « non linéaires », caractérisés soit par des « erreurs d'orientation », soit par des « formes d'atypisme » telles que repérées au chapitre II.³¹

2. CHOIX INDIVIDUELS DE FORMATION, PROCESSUS D'ORIENTATION ET PARCOURS D'INSERTION

Les choix d'orientation en formation initiale sont ici appréhendés en relation avec le vécu scolaire et le processus d'insertion professionnelle.

Une première perspective consiste à clarifier la place respective des principaux intervenants susceptibles d'apporter leur contribution dans le processus de décision du jeune : les professionnels de l'orientation et les enseignants, mais aussi la famille et les amis. L'analyse des entretiens conduit à distinguer deux situations d'orientation : d'une part l'orientation vers la voie professionnelle au collège et d'autre part l'orientation ultérieure, au lycée – en fin de seconde et en fin de terminale – et dans l'enseignement supérieur. En effet, tant la logique à l'œuvre que le positionnement des intervenants sont profondément différents. Ainsi, la première section distingue l'orientation au collège, au lycée et dans l'enseignement supérieur.

La seconde perspective d'analyse consiste à rendre compte des représentations que se font les individus des liens entre le processus de leur orientation et leur parcours d'insertion. Cette analyse de ces représentations se focalise plus particulièrement sur deux types de public : celui des jeunes estimant avoir souffert d'une erreur d'orientation ; celui des jeunes repérés comme ayant connu des parcours « non linéaires », marqués par diverses formes de réorientations scolaires. Sur ce dernier point, le choix d'observer les « marges » par un « zoom » sur une partie de l'échantillon des entretiens se centre sur les parcours scolaires atypiques³² reconstruits. Ainsi la seconde section distingue, sur la base de constats biographiques, les représentations ayant trait aux erreurs d'orientation, puis aux modalités de valorisation dans l'emploi de parcours « hors normes ».

2.1. Paliers d'orientation, vécu scolaire et rôle des acteurs

De quelle façon peuvent se différencier les processus d'orientation, le poids relatif des acteurs et de l'environnement, celui des contraintes pesant sur les choix individuels ? Comment peut-on caractériser la nature des interventions de ces différents acteurs dans les décisions d'orientation aux différents paliers du système éducatif ? Telles sont les principales questions qui sont ici abordées. Cependant un préalable méthodologique doit être avancé ; le matériau étudié conditionne en effet assez largement les observations. Tout d'abord, les discours des jeunes concernés, recueillis six ans après leur sortie de formation initiale, renvoient à des événements déjà anciens et les points de vue exprimés sont donc nécessairement construits *a posteriori*. Par ailleurs, ces perceptions des processus d'orientation sont pour partie tributaires du parcours postérieur aux choix dont il est question, et notamment de la situation professionnelle à la date de l'entretien.

³¹ Pour mémoire, on se réfère ici aux notions de « bifurcations tâtonnantes », aux « tactiques d'accumulation » et aux « stratégies de retour intra ou inter filière » caractérisant les parcours individuels.

³² Chapitre II 4. Cours, carrières fréquentes et parcours atypiques.

2.1.1.L'orientation vers une filière professionnelle au collège

Ce point consacré à l'orientation au collège est centré sur les processus d'orientation vers l'enseignement professionnel, car les jeunes qui ont poursuivi vers la seconde générale ou technologique ne parlent pas de cette étape, et concentrent leur discours sur leur orientation au lycée et au-delà. À l'exception toutefois de ceux qui, évoquant une erreur d'orientation, regrettent de n'avoir pas rejoint la filière professionnelle en fin de troisième. Mais ceux-là font l'objet d'une analyse spécifique ultérieure.

Points de repère sur les institutions en charge de l'orientation scolaire et professionnelle

Les institutions assumant essentiellement une fonction d'accueil, d'information et d'orientation sont organisées autour d'une segmentation par publics bénéficiaires. Trois champs apparaissent ainsi : les publics scolaires en formation initiale, les jeunes (16–25 ans) sortis du système scolaire et les adultes demandeurs d'emploi et salariés. Le pilotage de l'orientation scolaire est placé sous la responsabilité du ministère de l'Éducation nationale. Le réseau d'orientation scolaire est constitué pour la scolarité secondaire des centres d'information et d'orientation (CIO) et de leur réseau de conseillers d'orientation psychologues (COP) qui interviennent dans les différents établissements du secondaire. Pour les études supérieures, le conseil en orientation est dispensé par le service commun universitaire d'information et d'orientation (SCUIO) qui est localisé dans les différents établissements universitaires. Ces acteurs sont placés dans chaque académie sous l'autorité du Chef des services académiques d'information et d'orientation (CSAIO). Le ministère de l'Éducation nationale dispose par ailleurs d'un organisme spécialisé dans la production de documents d'information sur les métiers et les filières de formation : l'ONISEP (Office national d'information sur les enseignements et les professions).

Si d'un point de vue institutionnel, l'orientation scolaire fait l'objet d'un pilotage clair, unique et bien réparti sur le territoire national, il a néanmoins fait l'objet d'une série de critiques sur la qualité de ses prestations et ses conséquences en termes d'échec scolaire (Tharin, 2005). L'orientation professionnelle des jeunes de 16 à 25 ans est de la compétence du réseau des missions locales (ML) et des permanences d'accueil, d'information et d'orientation (PAIO). Toutefois, d'autres structures interviennent aussi sur ce champ, comme le réseau des centres d'information et de documentation pour la jeunesse (CIDJ), les bureaux d'information jeunesse de certaines municipalités, etc. Dans ce domaine, la question de « qui gouverne ? » ressemble fort à la question qui fâche. En effet, dans le partage de la relation formation-emploi qui délègue aux Conseils régionaux une attribution générale en matière de formation professionnelle et conserve à l'État la maîtrise de la politique de l'emploi, la question des fonctions d'orientation n'a pas été vraiment tranchée et demeure en l'état aujourd'hui. En dépit de l'obligation faite aux Conseils régionaux – obligation qu'ils ont grandement tardé à assumer d'ailleurs – de produire un « plan d'action pour la mise en œuvre d'une politique d'information et d'orientation » au sein du PRDFPJ (art. 53), la loi quinquennale de 1993 a laissé planer une grande ambiguïté au terme de son article 49 : « *la Région aura compétence pour l'ensemble de la formation professionnelle continue en faveur des jeunes de moins de vingt-six ans et disposera à ce titre des compétences exercées par l'État en matière de formation professionnelle sur le réseau d'accueil, d'information, d'orientation et de suivi des jeunes* ». Autrement dit les Régions seraient compétentes pour tout ce qui concerne l'information et l'orientation portant sur la formation, tandis que l'État garderait sa compétence sur les activités des Missions locales et des PAIO qui concernent l'insertion et l'emploi. Enfin, le champ de l'orientation des demandeurs d'emploi se transforme rapidement du fait de la refonte du SPE, de la redéfinition des relations entre ANPE et réseau des ASSEDIC, du développement des pratiques d'externalisation et de la mise en œuvre de la VAE. L'orientation des salariés est elle aussi impactée par la nouvelle donne que constitue l'introduction de l'ANI et de la VAE. Le bilan de compétences demeure une pièce maîtresse de ce champ.

Les jeunes, qui sont entrés en filière professionnelle en fin de collège, doivent être répartis en deux groupes, tant leur discours sur leur orientation est clivé. Les premiers disent qu'ils n'ont pas eu le choix : ils ont subi cette orientation, conséquence d'un niveau scolaire insuffisant. Les seconds en revanche déclarent avoir choisi la voie professionnelle et présentent leur processus d'orientation en des termes très différents.

L'orientation scolaire par l'échec, entre la fin de 4^{ème} et la fin de 2^{nde}

Il n'a pas été question pour ces jeunes de choisir ou non la voie professionnelle, celle-ci leur a été imposée par l'institution scolaire incarnée par le conseil de classe. Il s'agit d'une orientation par défaut, que les jeunes présentent comme la conséquence inévitable de leur échec scolaire. Ils ne sont pas dans une posture de contestation : ils ont intériorisé la logique de sélection du système scolaire, ils reconnaissent la réalité de leur faible niveau, qu'ils attribuent généralement à un manque d'intérêt pour la scolarité et/ou à l'absence de travail personnel. Ils disent aussi qu'à ce moment-là ils n'avaient pas envie de poursuivre en filière générale. Au-delà de ces points communs, des divergences apparaissent quant à l'affectation dans une spécialité de formation. Certains se sont vus dirigés vers une spécialité qui n'avait pas de sens pour eux, parfois alors qu'une autre spécialité les aurait attirés davantage. D'autres ont réussi, face à cette injonction d'aller en voie professionnelle, à choisir tout de même leur spécialité.

Dans les entretiens, les jeunes qui sont dans ce dernier cas ne partent pas vers l'inconnu mais vers une spécialité qui a du sens dans leur environnement familial. Est-ce un hasard, il s'agit dans les deux cas rencontrés de l'hôtellerie-restauration.

Devant l'alternative qui constitue sa seule marge de manœuvre, horticulture ou cuisine, Max s'oriente vers la cuisine, et intègre l'école hôtelière où enseigne son père. Il s'y plaît, obtient son CAP et son BEP, et poursuit ensuite en bac professionnel hôtellerie. Il s'investit ensuite dans ce secteur et y progresse rapidement. Au moment de l'entretien, il envisage d'entreprendre une formation complémentaire en pâtisserie.

Quant à Vincent, son projet de devenir ambulancier le mène jusqu'en seconde générale, mais il ne se plaît pas au lycée et, au terme de cette 2nde, ses mauvais résultats l'obligent à se diriger vers la voie professionnelle. Il choisit lui aussi un CAP et un BEP dans l'hôtellerie-restauration. Il y est incité par des oncles et tantes qui sont restaurateurs. Lui-même a déjà fait une saison avec eux vers 14-15 ans. Déjà familier de ce milieu, il préfère la formule de l'apprentissage. Une fois ses diplômes en poche, il travaille en CDD, y compris dans sa famille et progresse très rapidement dans le métier : il devient chef de rang dès juillet 2001.

Parmi ceux qui ont dû au contraire intégrer une spécialité qui ne correspondait pas à leur vœu, plusieurs se déclarent néanmoins satisfaits du domaine professionnel qui leur a été imposé. Toutefois, six ans après leur sortie de formation initiale, ils ne manifestent qu'un investissement modéré dans le travail.

Le cas de Lorette est représentatif à cet égard. Sans intérêt pour les études, sans projet professionnel en 3^{ème}, et sans avoir pour autant consulté les services d'orientation, elle se retrouve en CAP vente, alors que cette spécialité ne figurait pas parmi ses vœux. Elle s'arrête au niveau du CAP, et devient employée de vente et de caisse en grande surface. Elle travaille 35 heures par semaine, est « tout de même » contente de son emploi et n'envisage ni reprise d'études ni ré-orientation professionnelle. Ce qui la préoccupe avant tout, c'est de pouvoir prendre un logement autonome pour elle et son enfant de deux ans, car pour l'instant ils vivent tous les deux chez ses parents.

Dans la même configuration de départ, d'autres jeunes ont déserté la spécialité imposée sitôt leur formation achevée, sans même chercher à travailler dans ce domaine.

Frédéric n'était pas opposé à la voie professionnelle, mais il ne voulait pas de la spécialité nettoyage qui lui a été imposée en BEP. Il obtient néanmoins son BEP par la voie scolaire, puis commence un bac professionnel dans le même domaine, en apprentissage. Mais il arrête cette formation en 1^{re} année, et commence à travailler comme manutentionnaire en intérim. Lors d'un épisode de chômage, il suit ensuite une formation de 4 mois en plasturgie et se stabilise rapidement dans un emploi de monteur-régleur en plasturgie.

Bien que les effectifs concernés ne permettent pas d'être affirmatif, il semble qu'il existe un lien entre l'attitude du jeune face au métier imposé et la présence ou non d'un décalage de niveau social entre ce métier et la catégorie professionnelle de ses parents. Lorsque les parents sont eux-mêmes de milieu modeste, le jeune aurait moins tendance à quitter le métier imposé que dans le cas contraire.

Ainsi Marie, dont le père est cadre, a été orientée malgré elle en BEP de secrétariat en fin de 3^{ème}, au vu de ses mauvais résultats scolaires. Elle passe ensuite en 1^{ère} d'adaptation car elle veut entrer à l'université. Elle s'intéresse en effet à l'ethnologie, mais elle échoue deux fois en 1^{ère} année de DEUG, une fois en sociologie et une fois en lettres modernes. Elle trouve alors quelques emplois temporaires de vendeuse à proximité de chez elle, avant d'être durablement recrutée comme employée chargée d'approvisionner les rayons dans la grande surface locale à l'issue d'un contrat d'intérim.

Au terme de cette description des différents cas de figure observés, il est possible de caractériser la situation des jeunes de ce groupe, puis de rendre compte de ce qu'ils disent de la manière dont ils ont été soutenus – ou non – dans leur processus d'orientation.

Ces jeunes, orientés pour cause d'échec scolaire en filière professionnelle vers un diplôme de niveau V, appartiennent à nos Groupes 3, 4 et 5. C'est dire qu'*in fine* certains d'entre eux ont atteint en 2001 un niveau de diplôme supérieur au niveau V visé lors de l'orientation en filière professionnelle. Toutefois, le fait d'accéder ainsi au niveau « moyennement diplômé » ne les a pas empêchés de connaître un parcours d'insertion difficile. À l'inverse, ceux du Groupe 4, bien que faiblement diplômés, ont accédé rapidement à l'emploi stable. Parmi eux, il en est qui étaient pourtant en désaccord avec leur spécialité d'affectation.

L'analyse du type d'environnement dans lequel ces jeunes ont évolué montre qu'ils ont très souvent effectué leur scolarité en zone rurale, plus rarement en petite ville ou en zone périurbaine. Ce n'est pas un résultat, puisque par construction le groupe 4 concerne des ruraux et des semi-ruraux. Néanmoins ce contexte est peu

propice à une offre diversifiée en termes de spécialités de formation, et cela peut pour partie expliquer les orientations contraintes.

Concernant les appuis dont ils ont pu bénéficier de la part de l'institution scolaire dans leur processus d'orientation, ils semblent peu enclins à leur reconnaître une quelconque utilité. Quelques uns se souviennent d'avoir rencontré un conseiller d'orientation en 3^{ème}, mais c'est pour préciser aussitôt que cela ne les a pas aidés. Il en est même qui affichent une vision franchement négative de l'intervention de ces professionnels. Voici ce qu'en dit Frédéric : « *La conseillère d'orientation, c'est : « bah, tiens, y'a des places là, tu vas là. » (...) Je pense qu'ils ne nous laissent pas notre horizon. (...) On allait là où on nous prenait. »* Cette méfiance n'est pas surprenante de la part de jeunes ayant connu l'échec scolaire au collège. En effet, pour inciter un élève à se réinvestir dans sa scolarité, les professeurs sont amenés à le mettre en garde par rapport au probable refus du conseil de classe concernant son entrée en seconde. La bifurcation vers la voie professionnelle et la figure du conseiller d'orientation qui y est associée peuvent alors être agitées comme autant d'épouvantails associés à cette perspective.

De leur côté, les enseignants sont peu évoqués, sinon pour dire là encore que, si aide il y a eu, elle est venue davantage de l'entourage familial et amical que des professeurs du collège. Rien de surprenant à cela, s'agissant de mauvais élèves démotivés dont les relations avec les professeurs étaient vraisemblablement difficiles. Quelques-uns indiquent qu'ultérieurement, dans le cadre du lycée professionnel ou de l'apprentissage, les contacts avec les professeurs sont devenus plus constructifs.

Que disent-ils du rôle de leurs parents ? Peu de chose, comme si dans ces cas difficiles les parents n'avaient pas eu leur mot à dire face à une institution scolaire toute puissante. Mais lorsqu'ils en parlent, c'est plutôt positivement.

Ainsi Grégoire a fait confiance à ses parents pour décider avec ses professeurs de la spécialité à suivre. Il pense que ses notes calamiteuses l'ont empêché d'accéder à un métier de plein air qu'il aurait préféré. Il semble considérer que son bulletin scolaire lui interdisait de prendre part au débat et dit avoir respecté la décision des adultes. Il s'est d'ailleurs investi dans son CAP d'électricité en apprentissage et n'est pas mécontent de son métier. Mais pour lui l'essentiel est ailleurs : privilégiant le temps libre et la tranquillité d'esprit, il dit préférer rester ouvrier plutôt que devenir patron.

En contrepoint de ces situations d'orientation subie, qu'en est-il lorsque le jeune a délibérément opté pour une spécialité professionnelle à la fin du collège ?

L'orientation choisie vers la voie professionnelle en fin de 3^{ème}

La situation emblématique de ce cas de figure est celle d'un élève qui veut entrer en filière professionnelle, en CAP ou BEP, dans une spécialité qui l'intéresse. Parfois il s'agit d'une stratégie élaborée dans un contexte de rejet de l'enseignement général tel qu'il a été vécu au collège. Mais quoi qu'il en soit, il y a un projet personnel motivant et un élève bien décidé à le défendre.

Ainsi, depuis la classe de 5^{ème}, Marie-Christine a l'intention de devenir aide-soignante ; c'est un séjour à l'hôpital quand elle était en 6^{ème} qui l'a sensibilisée à l'intérêt de ce métier. Le projet peut aussi être lié à un contexte familial, comme dans le cas d'Antony, qui bricole depuis toujours avec son oncle mécanicien et dit qu'il veut être « mécano » depuis l'âge de quatre ans... En 3^{ème}, il est d'ailleurs déstabilisé par l'obligation de faire trois vœux : « Arrivé en 3^{ème}, pour les choix, ça a été problématique parce qu'ils demandent de faire trois choix, mais moi j'avais mon choix. Je savais ce que je voulais faire. J'avais pas mettre boulanger si je veux faire mécano, faut arrêter. Donc j'avais mis des variantes du métier, mais bon. »

Dans le cadre de la voie scolaire, la réalisation de ce vœu d'orientation est plus ou moins aisée selon les cas. Il y a ceux qui disent avoir obtenu sans difficulté leur vœu numéro un et ceux qui ont dû batailler pour obtenir la spécialité de leur choix.

Céline, qui voulait devenir aide-soignante, s'est trouvée dans le premier cas. Elle a choisi le BEP sanitaire et social en fin de 3^{ème}, puis a consacré un an à la préparation du concours d'entrée à l'école d'aide-soignante. Elle l'a réussi, a suivi le cursus, obtenu le diplôme et trouvé un emploi dès la sortie de l'école.

En revanche Marie-Christine, qui avait le même projet professionnel et le même désir d'entrer en BEP sanitaire et social, a vu son vœu refusé par le conseil de classe qui préconisait la spécialité secrétariat. Elle a alors choisi de redoubler sa 3^{ème}, ce qui lui a permis d'arriver à ses fins l'année suivante.

De même, l'orientation de Joanna a été problématique. Depuis toujours, son désir était de « travailler avec les enfants ». Au vu de son niveau scolaire très faible, tant son professeur principal que la conseillère d'orientation, qu'elle a vue plusieurs fois, ont cherché à la détourner de son projet. « Au départ je savais pas trop quel chemin suivre, donc je me suis renseignée au collège, pour savoir ce que je pouvais faire et puis ils ont essayé de me sortir de ce chemin-là parce qu'il y avait pas de débouchés et tout ça. Et puis bah je leur ai tenu tête et j'ai fait ce que j'avais envie ». Elle a donc résisté, soutenue par ses parents, et a réussi à obtenir son affectation en CAP petite enfance. Très motivée, elle a réussi son CAP à force de travail, mais a échoué ensuite au concours d'aide-soignante.

Le choix de la spécialité se double parfois d'une stratégie concernant les modalités de la formation, avec un arbitrage entre voie scolaire et apprentissage.

C'est ainsi que Pauline, qui voulait s'orienter vers les métiers de la vente, a délibérément choisi de préparer son CAP vente en apprentissage, estimant que ce serait plus efficace pour trouver du travail par la suite. Cela s'est avéré judicieux, puisqu'elle a été recrutée sur son poste à l'issue de son contrat d'apprentissage. Elle a ensuite préparé par correspondance – et réussi – un bac professionnel dans le même domaine. Lors de l'entretien, elle était en cours de BTS, toujours dans les métiers de la vente.

Quant à Antony, sous la houlette de son oncle mécanicien, il a cherché à optimiser son parcours. Dès la 4^{ème} technologique, il a fait ses stages en mécanique ; après la 3^{ème}, il a entrepris le CAP et le BEP de mécanique par la voie scolaire et les a obtenus. Il a alors choisi de préparer le brevet professionnel en apprentissage, pour avoir de l'expérience en garage. Mais il l'a fait contre l'avis de ses professeurs, qui ont cherché à le dissuader de quitter la voie scolaire. Il a d'ailleurs échoué à la partie théorique du BP, ce qu'il explique par un fort absentéisme aux cours.

Mais l'élève ne choisit pas toujours aussi librement entre voie scolaire et apprentissage. Lorsque les résultats scolaires sont mauvais, l'orientation vers une filière de formation autre que la voie scolaire peut être une manière de préserver une marge de liberté dans le choix de la spécialité de formation. Encore faut-il, semble-t-il, que le jeune bénéficie d'un soutien de son entourage.

C'est ainsi que Hugo, qui aime la mécanique et a une passion pour la carrosserie, a pu « s'auto-orienter » vers un CAP de carrosserie en apprentissage malgré de très mauvais résultats en 3^{ème}. Il décrit ce choix de manière positive, disant « qu'il en avait assez d'être largué au collège ». Ce qu'il dit aussi, c'est que le fait que son père soit expert en mécanique automobile l'a grandement aidé à obtenir son contrat d'apprentissage...

Contrairement à Hugo, Marguerite n'a pas de projet bien défini lorsqu'il apparaît en fin de 3^{ème} qu'elle ne pourra pas passer en seconde. Elle vient de renoncer à son idée d'être vendeuse à la suite d'un stage qui, dit-elle, « lui a montré que ce n'était pas pour elle ». Elle a échoué au brevet, elle est désorientée. Sa marraine lui conseille alors la voie qu'a suivie son propre fils face à la même situation : la poursuite de ses études dans le cadre d'une Maison Familiale Rurale (MFR) située à proximité. Marguerite suit ce conseil et y entreprend un BEP carrières sanitaires et sociales. A posteriori, elle porte un jugement positif sur ce choix. Même si l'ambiance entre filles lui a pesé, elle a apprécié les nombreux stages de découverte qui lui ont permis de se frotter à différentes situations professionnelles, tant du point de vue des publics que des types de structures. Elle a ainsi compris qu'elle ne travaillerait pas en maison de retraite. Pour elle, un bon diplôme est un diplôme qui n'enferme pas dans un métier trop étroit : « Le BEP m'ouvre plusieurs portes : sur les personnes âgées, sur le médical, sur les enfants, plusieurs sujets. (...) Quelqu'un qui sort du collège et qui ne sait absolument pas quoi faire, donc plutôt l'orienter vers un diplôme qui est ouvert à plusieurs portes, où il fera plusieurs stages et ça lui indiquera quel métier il voudra choisir. ». Elle conçoit l'orientation non comme un arbitrage unique à un moment imposé mais comme un processus, une suite de micro décisions. Elle dit qu'elle a peu à peu trouvé sa voie, qui consiste à travailler en école avec des enfants. Ce qui l'a conduite à préparer avec le CNED un CAP petite enfance, et à l'obtenir, parallèlement à son emploi d'aide à domicile chez des personnes âgées.

Au terme de cette présentation des différents cas de figure observés, il est possible là aussi de caractériser la situation des jeunes concernés, puis de regarder s'ils portent un jugement plus positif que les jeunes affectés d'autorité vers une spécialité de formation sur le soutien reçu dans leur processus d'orientation.

Ces jeunes qui ont choisi la spécialité de leur formation professionnelle en fin de 3^{ème} appartiennent principalement au Groupe 4 et exceptionnellement au Groupe 5. Le fait que très peu de ces jeunes se trouvent dans le Groupe 5 (jeunes faiblement qualifiés au parcours d'insertion difficile) invite à faire l'hypothèse que la motivation pour la spécialité facilite l'insertion professionnelle en fin de formation

initiale. Il faut d'ailleurs noter que les quelques jeunes qui relèvent du Groupe 5 font tous état d'un fort rejet de l'école lorsqu'ils expliquent leur choix d'entrer en filière professionnelle³³. Une fois sur le marché du travail, leurs difficultés d'insertion les conduisent à quitter leur spécialité de formation et à se réorienter. Enfin, il faut souligner qu'aucun de ces jeunes n'appartient au Groupe 3, c'est à dire n'a atteint en 2001 un niveau de formation supérieur au niveau IV non diplômé, contrairement au sous-groupe des jeunes orientés vers une spécialité imposée.

Que disent les jeunes concernés des rôles respectifs de l'institution scolaire et de leur entourage familial dans l'obtention de l'orientation souhaitée en fin de collège ? Avec le recul du temps, ils n'attribuent pas cette issue favorable, ne serait-ce que pour partie, à l'intervention active d'un conseiller d'orientation ou d'un enseignant. En revanche, certains soulignent l'implication de leurs parents ou d'autres proches. D'ailleurs, ils ne s'expriment guère sur le conseiller d'orientation et sur leurs professeurs, sauf dans le cas, tout de même rare, où leur rôle a été perçu comme franchement négatif. Quelques-uns affirment ainsi avoir dû entrer en résistance pour obtenir la spécialité convoitée.

Joanna est fière d'avoir imposé son point de vue, avec le soutien de ses parents, pour entrer en CAP petite enfance. Élargissant son propos au-delà du conseiller d'orientation qu'elle a vu plusieurs fois et de son professeur principal, elle dit, évoquant aussi le cas d'autres élèves de son entourage : « De toute façon, c'est souvent qu'ils veulent nous faire aller dans la voie qu'ils veulent en fait ».

Quant à Amanda, elle a été reléguée en 4^{ème} de remobilisation après un redoublement de 5^{ème} calamiteux. Pendant cette période difficile, elle s'est sentie isolée, délaissée par certains professeurs et menacée de pension par ses parents qui « ont été influencés par les profs ». Toutefois elle a pris sa revanche contre tous lorsqu'après sa 4^{ème} et sa 3^{ème} technologiques elle a eu la bonne surprise d'obtenir au brevet des notes très correctes qui lui ont permis d'imposer son choix du CAP petite enfance.

Toutefois, ce dernier cas est plutôt atypique dans ce sous-groupe. En général, lorsque le projet est clair et la volonté affirmée, les parents soutiennent leur enfant dans son choix de spécialité de formation professionnelle, surtout lorsque la catégorie sociale correspondant au métier choisi n'est pas trop en retrait de la leur.

Au vu de son très faible niveau scolaire, les parents de Catherine, maraîchers, soutiennent son projet d'orientation en CAP cuisine. D'ailleurs, sa mère attend d'elle qu'elle s'autonomise financièrement dès sa classe de pré-apprentissage, juste après la 5^{ème}. Catherine le regrette a posteriori, disant – sans doute au mépris du réalisme – qu'elle aurait préféré être encouragée par ses parents à s'engager vers des études plus longues, peut-être en psychologie.

Qu'en est-il du point de vue des jeunes pour lesquels les principaux choix d'orientation sont intervenus plus tard, au niveau du lycée et des études supérieures ? Sont-ils aussi peu enclins à reconnaître un rôle positif aux enseignants et aux conseillers d'orientation ?

2.1.2. L'aide à l'orientation au lycée et au-delà

Bien qu'il n'y ait pas ici de différence³⁴ de nature dans l'exercice d'orientation, qui est décrit avant tout comme un accompagnement aux choix, il s'avère nécessaire de distinguer entre enseignement secondaire et supérieur, car les rôles respectifs des acteurs impliqués ne sont pas les mêmes.

Les choix de spécialité au lycée : la centralité du « projet »

Il s'agit ici du choix de la spécialité du bac opéré en fin de seconde générale et technologique et du choix de poursuite d'études, en termes de filière, de spécialité de formation et de choix d'un établissement, qui intervient en terminale. Les intervenants potentiels dans le processus d'orientation sont les mêmes que ceux envisagés au point précédent : le service public de l'orientation (conseillers d'orientation, CIO, SCUIO), les enseignants individuellement et/ou réunis en conseil de classe, les parents et l'entourage familial ou

³³ Référence faite aux cas individuels de Magali, Lucien, Léopold.

³⁴ Par construction, ce point concerne des jeunes appartenant aux groupes 1 à 4. Le groupe 5 est exclu puisque ses membres atteignent au plus le niveau V.

relationnel. L'analyse des entretiens montre que la demande d'orientation et les acteurs impliqués diffèrent selon que le jeune est ou non guidé par un projet.

- Quand un projet s'impose, la demande d'aide à l'orientation est limitée et ciblée.

Cette demande peut être totalement absente, comme dans le cas de Jules, passionné depuis l'enfance par le vivant. Dans certains cas, un projet professionnel qui s'impose d'évidence peut mener à une impasse et conduire à un retour en formation ultérieure. C'est le cas de profils d'artistes, comme celui de Patricia ou de Thérèse. En dehors même de ces deux parcours classiques dans le milieu artistique, d'autres projets se heurtent au même type d'écueil. Le cas du jeune féru de sport qui veut devenir professeur d'EPS ou éducateur sportif et s'engage sans hésiter dans un cursus universitaire en STAPS avant de se réorienter est également très présent dans nos entretiens.

Pour Jules, le choix de la spécialité biologie était une évidence et le projet d'aller à l'université et d'y obtenir un doctorat une manière de réaliser ce projet qu'il dit n'avoir jamais mise en balance avec d'autres modalités potentielles. Son premier vrai choix a concerné la spécialité de son DEA, présenté comme une étape déterminante car impliquant le choix du laboratoire pour la thèse.

Patricia rêve de devenir comédienne et s'engage dans une maîtrise de théâtre ; quelques années après elle prépare un diplôme d'administrateur de théâtre pour stabiliser sa vie professionnelle.

Thérèse fait une école de cinéma avant de s'apercevoir que la vie d'intermittent du spectacle ne lui convient pas ; elle préfère alors s'orienter vers le métier d'éducatrice spécialisée.

Bien qu'ils aient aussi un projet, d'autres jugent néanmoins utile d'obtenir un soutien, notamment quand ce projet suppose des choix délicats. Pour cela, certains font appel aux services d'orientation. A minima en consultant la documentation disponible au centre de documentation et d'information de leur lycée, ou en se rendant au CIO ou au SCUIO. Ceux-là disent que leur démarche n'a pas représenté un apport important dans leur processus de décision. Ceux qui ont une attente plus précise rencontrent un conseiller d'orientation. Cela peut être simplement pour s'assurer de la pertinence de son projet par rapport à son profil d'élève.

Ainsi Mélanie, attirée par des études de droit, va consulter une conseillère au cours de sa terminale S. Celle-ci l'encourage dans cette voie. Au-delà, la demande peut porter sur la construction d'une stratégie par rapport au projet existant.

C'est pour savoir quel bac choisir dans la perspective d'études d'architecture que Jean-Paul va voir un conseiller d'orientation en seconde. Compte-tenu de son profil scolaire, celui-ci lui conseille un bac technologique STI.

A posteriori, les bénéficiaires de ces conseils pensent au mieux que cet entretien n'a pas été décisif, au pire qu'il a été sans intérêt pour eux. Toutefois, un témoignage s'inscrit en faux par rapport à cette tonalité assez générale.

C'est celui d'Elodie que son père, gestionnaire dans un collège, a incitée à solliciter le CIO en classe de seconde. Elle estime avoir été bien aidée par le conseiller d'orientation et s'est orientée vers un bac pro artisanat et métiers d'art. Désireuse de poursuivre dans cette voie, elle a ensuite enchaîné sur un BMA arts du bijou et du joyau.

En fait, c'est probablement pour les cursus particuliers que les conseils sont à la fois les plus recherchés et ressentis comme réellement décisifs, car l'élève a alors besoin de repères dans les formations de la filière choisie. Dans ce cas de figure, le CIO n'est d'ailleurs pas l'interlocuteur exclusif.

Ainsi Carole a contacté un organisme de formation spécialisé dans la photographie pour savoir comment se professionnaliser dans cette spécialité qui était sa passion. Alors qu'elle envisageait un CAP, le conseil reçu a été de poursuivre jusqu'au baccalauréat au lycée avant de s'engager dans un BTS photographie. Mais ce conseil, judicieux dans son principe mais dispensé sans prendre en compte le potentiel scolaire de Carole, s'est avéré être un piège. Celle-ci a entrepris un bac STT commerce qui ne l'intéressait guère, a échoué à l'examen et, démotivée, a abandonné ses études au lieu de redoubler.

Si le soutien apporté par les services d'orientation et les organismes de formation fait l'objet d'appréciations contrastées, une autre piste est évoquée de manière plus unanimement positive.

C'est le recours aux enseignants. Solenne, dont l'idée initiale de devenir kinésithérapeute a évolué au début du lycée vers le projet d'être diététicienne, souligne la forte implication des enseignants dans l'aide à l'orientation des élèves dans le lycée d'enseignement privé sous contrat où elle a préparé son bac SMS. De son côté Tom a sollicité ses professeurs de terminale qui l'ont accompagné dans le choix d'une école d'ingénieurs recrutant directement après le bac.

Les parents ne sont certainement pas absents des réflexions sur l'orientation lorsque leur enfant a un projet. Mais rétrospectivement, ces enfants-là parlent nettement moins du rôle de leurs parents dans ce processus d'orientation que ceux qui ont vu le moment du choix approcher sans avoir une piste pour les guider.

- C'est quand le jeune n'a pas de projet que l'influence du milieu familial est maximale

C'est surtout au niveau du choix de la spécialité du bac en fin de seconde que les parents s'impliquent. En règle générale ils recommandent une option qui ménage le plus possible l'avenir. Il peut s'agir d'une influence familiale diffuse, par exemple dans un contexte où le choix d'un bac général va de soi, avec parfois en outre une propension culturelle de la famille pour les sciences ou pour les lettres. Toutefois, lorsque le profil de l'élève ne le prédispose pas à toutes les options, les parents jouent un rôle particulièrement décisif, qu'ils ajustent leur conseil aux aptitudes scolaires de leur enfant en lien avec le conseil de classe, ou qu'au contraire ils fassent pression en faveur d'une solution plus prestigieuse que celle qui serait la plus réaliste.

Sans que cela soit une généralité, c'est souvent pour insister sur la pesanteur du cursus qu'ils ont été contraints de suivre, voire pour récuser la pertinence même de leur intervention, que les jeunes évoquent *a posteriori* le rôle joué par leurs parents à ce stade de l'orientation.

Si Angélique, devenue chercheuse en biologie, parle conjointement et de manière positive de « l'influence familiale » et de l'aide de ses professeurs pour le choix du bac général scientifique en seconde et de l'orientation en terminale, c'est probablement parce que tout s'est bien passé pour elle ensuite.

Mais Mathias, qui a obtenu un bac général ES, dit clairement qu'il a suivi une filière générale au lycée « pour faire plaisir à ses parents ». Pratiquant le tennis de longue date, ce n'est que vers 19 ou 20 ans, après avoir débuté une 1^{re} année de DEUG de STAPS, qu'il a pris la décision de faire de son sport un métier. Pour cela, il a repris des études pour préparer le brevet d'Etat d'éducateur sportif (BEES de niveau 1). *A posteriori*, il dit regretter de ne pas avoir choisi une filière sport-études dès le lycée.

De même, Danielle estime avoir perdu du temps dans ses études. Elle s'intéressait aux chevaux à titre de loisir, mais n'avait pas de projet professionnel à l'époque du lycée. Dans sa famille, le milieu du cheval était inconnu et le bac passait avant tout. Elle s'est donc orientée sans aucune motivation vers un bac technologique en secrétariat, puis s'est engagée dans une 1^{ère} année de DEUG en psychologie. Rétrospectivement, elle estime qu'elle a perdu son temps jusqu'à l'année suivante où elle a entrepris une formation d'éducateur spécialisé. Par la suite, elle cherchera à concilier intérêt pour les chevaux et travail d'éducatrice avec les handicapés.

Parfois, ce regret de l'orientation imposée par les parents se teinte d'ambivalence.

Les parents de Luc ont insisté pour qu'il fasse des études. Le Bac général S d'abord, qui lui a valu une scolarité longue et laborieuse : pour enfin le décrocher, il a dû redoubler la 1^{ère} et la terminale. Puis l'université, qu'il a abandonnée en cours de 2^{nde} année de DEUG de STAPS pour préparer le concours territorial de pompier (il appartient à une famille de pompiers, et est lui-même devenu pompier volontaire à 18 ans). Motivé, il a préparé ce concours pendant trois mois et l'a réussi du premier coup. Avec le recul, il convient que son niveau d'études, le plaçant au-dessus du candidat moyen, a contribué à son succès. Il laisse même entendre qu'il aurait mieux fait de poursuivre jusqu'à la licence, ce qui lui aurait permis de passer le concours externe d'officier. En effet, il se donne comme objectif de devenir officier (son père est cadre, probablement officier lui-même), et il déplore les contraintes de mobilité liées au concours interne. Au final, il dit qu'il ne regrette pas ce parcours imposé car « j'ai un bagage scolaire qui tient la route, si demain je veux changer de métier je peux me retourner vers un autre cursus ». Malgré cela, il conclut qu'il ne forcera pas ses propres enfants (très jeunes au moment de l'entretien) à faire des études.

Cette implication des parents n'est toutefois pas exclusive. Les enseignants aussi interviennent pour conseiller les élèves s'ils sont sollicités.

Michel indique qu'en 2^{nde}, n'ayant pas de projet professionnel, il a demandé et obtenu l'aide de son professeur principal pour choisir la spécialité de son bac. C'était le professeur d'économie, et Michel s'est dirigé vers un bac ES.

Parmi ces jeunes influencés par leurs parents lors du palier d'orientation de fin de 2^{nde}, ceux qui n'avaient toujours pas de projet clair en terminale générale ou technologique ne parlent plus du rôle de leurs parents

dans les mêmes termes qu'en 2nde. En terminale, les parents encouragent généralement leur enfant à poursuivre des études, mais sans aller jusqu'à préconiser une spécialité particulière. Curieusement, les jeunes interrogés qui se trouvaient ainsi confrontés à un choix difficile se sont souvent orientés vers les mêmes spécialités : STAPS pour les garçons et sociologie ou psychologie pour les filles.

L'orientation dans l'enseignement supérieur

Au vu des témoignages recueillis, il apparaît qu'une fois leurs enfants parvenus dans l'enseignement supérieur, les parents cessent d'intervenir directement dans leurs choix d'études. Désormais ce sont les pairs – d'autres étudiants avec lesquels ils entretiennent des relations plus ou moins intenses – et les enseignants du supérieur qui prennent le relais. Les premiers surtout pour alerter sur des opportunités, les seconds pour conseiller lors des choix qui engagent l'avenir.

Olga raconte qu'après un bac scientifique elle s'est engagée dans un cursus de biologie à l'université sans pour autant avoir un objectif bien précis. Longtemps, elle s'est laissée portée par les événements, s'en remettant aux opportunités qui se présentaient. Ainsi, une amie lui a signalé qu'il restait des places dans le DEA dans lequel elle s'engageait, et c'est ainsi qu'Olga s'est retrouvée elle aussi dans ce DEA. Toutefois, son attitude a changé à partir du DEA, lorsqu'il lui a fallu choisir entre mastère et thèse. Au final, elle a postulé pour le mastère, mais cette fois elle a arrêté son choix après avoir participé à une journée de présentation des mastères organisée par l'université et après s'être informée auprès de sa directrice de DEA et d'étudiants en thèse.

À l'université, les conseils personnalisés des enseignants ne semblent intervenir de manière systématique qu'à partir d'un niveau d'études déjà élevé, probablement à partir ou au-delà de l'ancienne maîtrise. Ceux qui atteignent un tel niveau évoquent presque tous un accompagnement aux choix, qui d'un responsable de DEA, qui d'un directeur de thèse. Auparavant, des conseils peuvent exister, mais ils semblent plus sporadiques et parfois liés à des filières particulières.

Guillaume, devenu par la suite maître de conférences en espagnol à l'université, mentionne ainsi les conseils de ses professeurs en fin d'hypokhâgne. Angélique, pour sa part, fait état d'informations très pertinentes obtenues auprès d'une enseignante d'un module optionnel lorsqu'elle était en fin de DEUG de sciences de la vie. Celle-ci avait réalisé un suivi sur quatre ou cinq promotions d'étudiants issus de son option. En revanche, elle déplore un manque de communication avec la promotion précédente d'étudiants au moment du choix de son DEA.

Bien que les anciens étudiants interrogés ne s'en plaignent pas *a posteriori*, il existe une période, correspondant au moins aux trois, voire aux quatre, premières années des études universitaires durant laquelle l'étudiant ne peut s'appuyer sur aucun acteur à la fois compétent et disponible pour l'accompagner dans ses réflexions autour de son orientation. Les parents ne sont plus compétents, les enseignants ne sont pas encore disponibles. Les visites au SCUIO, mentionnées par beaucoup, semblent ne jamais apporter les réponses attendues. Les nouvelles dispositions instaurées par certaines universités depuis l'époque analysée dans l'enquête, qu'il s'agisse du semestre de détermination en début de première année ou de tutorat des étudiants débutants, seront-elles susceptibles d'améliorer sensiblement la situation ?

L'ensemble de ces considérations sur les processus d'orientation scolaire conduisent à quelques conclusions principales. Ce sont avant tout les acteurs de leur environnement quotidien, principalement leurs enseignants et leur famille, qui accompagnent les jeunes lors des décisions d'orientation scolaire. Les institutions du service public de l'orientation interviennent de manière secondaire, et très souvent marginale. Toutefois, lorsqu'elle est présente, leur contribution n'est pas uniforme : le contenu de leur prestation varie fortement en fonction des étapes de l'orientation et du profil scolaire de l'élève.

En effet, des 68 entretiens qualitatifs réalisés émerge un double constat. Le premier est celui de la faible importance des services publics d'orientation dans les processus concrets de choix des jeunes. Le second, celui du rôle central du milieu familial dans ces mêmes processus. Certes, il n'est pas question ici de représentativité, mais quelques grandes tendances se dégagent tout de même des entretiens.

Sur les 68 personnes interrogées, 16 seulement déclarent avoir été en contact avec un service d'orientation scolaire et parmi ces 16 individus, trois seulement disent avoir été positivement aidés et sont satisfaits du service reçu. L'orientation scolaire est donc généralement présentée dans les entretiens comme apportant une faible plus-value. On rejoint ce faisant une série de constats déjà publiés sur ce thème (Tharin, 2005 ;

Hénoque-Legrand, 2004). La critique la plus souvent formulée est celle de l'insuffisante maîtrise de la complexité des univers professionnels qui conduit les COP à proposer des filières classiques aux élèves.

Cathy, après un BAC général, travaille pour une agence d'intérim et prépare en même temps une réorientation professionnelle vers le métier d'auxiliaire vétérinaire. Elle a eu un contact avec le CIO à l'école, « mais ce n'était pas intéressant car c'est toujours les mêmes métiers qu'ils présentent, la coiffure, le secrétariat etc. C'était très limité. Par exemple, j'avais, à part la musique, l'idée d'être vétérinaire mais jamais ils ne m'ont dit qu'à part le métier de vétérinaire, il existait celui d'auxiliaire vétérinaire, qui ne demande pas d'aller faire nécessairement l'École de Vétérinaire ».

Gérard est salarié dans une compagnie d'assurances. Après avoir débuté son parcours universitaire dans les sciences de la vie, il s'est dirigé, pour renforcer ses compétences commerciales, vers un BTS force de vente puis une licence professionnelle vente qui l'ont progressivement éloigné de la sphère biomédicale. « (...) J'étais dans un lycée privé où il y avait un suivi d'orientation mais qui ne m'a pas servi, c'était pas toujours très clair... ils avaient des clichés, toujours les mêmes choses : métiers dans le droit, la médecine les classes préparatoires... c'est sûr que mon orientation en « S », c'est à cause de la pression des parents. C'est cela qui a été le plus important car ils voulaient que je fasse médecine... »

En revanche, les entretiens mettent en évidence la présence de deux acteurs-clés des processus concrets par lesquels se construisent les choix et non-choix scolaires : les enseignants et la famille.

Confirmant, là encore de manière empirique, les analyses portées par les rapports déjà cités sur l'orientation scolaire, les enseignants – au premier rang desquels le professeur principal – jouent un rôle crucial et à maints égards bien plus déterminant que celui des professionnels de l'orientation dans les établissements du second degré. Les professeurs sont en effet les personnes que les interviewés évoquent le plus spontanément comme ayant joué, depuis l'institution scolaire, un rôle prépondérant dans leur orientation.

Dans l'enseignement supérieur, ce rôle tend à disparaître au début du cursus universitaire mais il est réactivé par la suite, surtout à l'approche du troisième cycle. À ce stade, les choix de filières et d'établissement se construisent le plus souvent en concertation avec les enseignants, et parfois avec l'éclairage d'étudiants plus avancés.

2.2. Perceptions sur les erreurs d'orientation et l'atypie des parcours

Les rôles respectifs des différents acteurs impliqués dans le processus d'orientation apparaissent plus clairement, à la fois dans leur complémentarité et dans leur complexité. Ce qui précède, notamment concernant l'aide à l'orientation au lycée et au delà, montre en outre que le même acteur peut intervenir de manière différenciée selon le contexte de la demande qui lui est adressée. Il reste à présent à traiter le cas des jeunes qui font état d'une erreur d'orientation qui les a conduits à se repositionner en mobilisant différentes ressources et les cas de parcours atypiques.

2.2.1. Perceptions sur les erreurs d'orientation

L'erreur d'orientation est évoquée dans un certain nombre d'entretiens. Mais concrètement cela renvoie à deux situations différentes. Dans le premier cas, la personne déclare au cours de l'entretien s'être trompée d'orientation au cours de sa formation initiale. Pour autant, elle a accompli le cursus normal dans la voie choisie à l'époque, et a posteriori elle regrette de n'avoir pas effectué un autre choix. Dans le second cas, c'est sur le moment que l'erreur d'orientation se révèle insurmontable : le jeune se retrouve dans une filière ou une spécialité qui manifestement ne lui convient pas, et il abandonne sa formation, le cas échéant en cours d'année scolaire.

L'erreur d'orientation ressentie a posteriori

Ce cas se rencontre dans tous les groupes. Il concerne aussi bien des garçons que des filles. Ce sont généralement des jeunes dont la situation professionnelle lors de l'entretien ne justifie pas un parcours antérieur aussi tortueux ou difficile que le leur. Parfois, ils expriment le regret de n'avoir pas pu bénéficier en temps voulu de conseils de la part de professionnels de l'orientation, ou de n'avoir pas su les solliciter. Ils disent avoir perdu du temps, ou pire, s'être fourvoyés dans leur cursus de formation initiale. Nombre d'entre

eux ont repris une formation ultérieurement, souvent en alternance. Ils donnent plusieurs types d'explication quant à l'origine de cette erreur d'orientation.

Certains disent n'avoir pas été suffisamment conseillés.

C'est le cas d'Aurélié dont le parcours a été complexe. Après un bac technologique STT, elle s'arrête en 1^{ère} année de fac de psycho car des problèmes financiers la contraignent à travailler. Pendant deux ans, elle est vendeuse en boulangerie. Elle interrompt son CDI pour suivre une formation du secteur social, car elle désire depuis longtemps travailler dans le milieu du handicap. Mais la formation d'éducatrice spécialisée qui l'intéresse suppose un effort financier trop important pour elle. L'ANPE lui conseille alors de préparer un BTS en économie sociale et familiale. Après son BTS, elle entreprend un diplôme d'Etat de conseillère en économie sociale et familiale. Mais elle doit interrompre ses études à cause de la maladie et du décès de son père. Au moment de l'entretien, elle a 27 ans, elle est en contrat d'avenir sur un poste d'auxiliaire périscolaire, c'est à dire qu'elle assiste une élève handicapée dans sa scolarité. C'est un CDD de six mois, elle travaille 26 heures par semaine. Elle pense reprendre la préparation de son diplôme d'Etat par correspondance. Elle est assez satisfaite de sa situation actuelle, mais elle estime avoir perdu beaucoup de temps. Elle dit avoir été à la fois mal informée et mal orientée au collège. Mal informée car elle ne connaissait pas bien l'offre de diplômes et mal orientée car elle a été envoyée en 2^{nde} sans véritable réflexion, simplement parce que son niveau scolaire le permettait. Rétrospectivement elle pense qu'elle aurait mieux fait de faire un BEP puis un bac professionnel dans le social. De même Cathy, qui rêvait de devenir vétérinaire sans que son niveau scolaire lui permette de l'envisager, déplore de n'avoir rien su du métier d'assistant de vétérinaire. À son collège, les présentations collectives de métiers par le CIO se cantonnaient à quelques métiers classiques : « Ce n'était pas intéressant car c'est toujours les mêmes métiers qu'ils présentent, la coiffure, le secrétariat etc. C'était très limité. Par exemple, j'avais, à part la musique, l'idée d'être vétérinaire mais jamais ils ne m'ont dit qu'à part le métier de vétérinaire, il existait celui d'auxiliaire vétérinaire, qui ne demande pas d'aller faire nécessairement l'Ecole de Vétérinaire ». Ses parents l'ont poussée à préparer un bac général qu'elle n'a jamais réussi à obtenir. S'en est suivi un parcours difficile, puis un emploi-jeune pendant trois ans. À la date de l'entretien, Cathy est à mi-parcours des trois ans d'études pour devenir auxiliaire-vétérinaire.

À l'inverse, d'autres se plaignent d'un excès de conseils. En fait, ils regrettent surtout d'avoir suivis les conseils reçus, car avec le recul ils les jugent inadaptés. Ce sont souvent les recommandations de leurs parents, voire même leurs injonctions, qui sont en cause.

Cas extrême, Gérard dit qu'il n'a pas pu résister à la pression de ses parents qui ont insisté pour qu'il prépare un bac général S. En effet, c'était pour eux un préalable nécessaire à la réalisation de leur désir de voir leur fils s'engager dans des études de médecine. « J'étais dans un lycée privé où il y avait un suivi d'orientation mais qui ne m'a pas servi, c'était pas toujours très clair... Ils avaient des clichés, toujours les mêmes choses : métiers dans le droit, la médecine les classes préparatoires... C'est sûr que mon orientation en « S », c'est à cause de la pression des parents. C'est cela qui a été le plus important car ils voulaient que je fasse médecine » Après avoir réussi un DEUG en sciences de la vie, Gérard s'oriente vers un BTS forces de vente, avec l'idée de devenir visiteur médical. Mais malgré son succès au BTS, il renonce à cette piste encore liée à l'univers médical. Lors de l'entretien, il végète de CDD en CDD, insatisfait, et nourrit le projet de reprendre des études d'éducateur spécialisé.

Outre les parents, les enseignants peuvent guider leurs élèves dans une direction ensuite récusée.

Christophe estime avoir fait une grave erreur en fin de 3^{ème}, lorsque sur le conseil de ses professeurs il s'est engagé vers une 2^{nde} générale qui l'a conduit en bac technologique STI, alors que son projet était de devenir journaliste. Après une 1^{ère} année de BTS à laquelle il ne donne pas suite, il quitte la fac en 1^{ère} année de DEUG d'histoire... Par la suite il a repris ses études : il a fait une école de journalisme en alternance.

Pour l'observateur extérieur, eu égard aux éléments dont il dispose, ces regrets *a posteriori* ne renvoient pas toujours, loin de là, à une véritable erreur de choix en situation. D'abord parce que le projet du jeune lui-même a pu évoluer, rendant caducs des choix qui étaient pertinents dans le cadre du projet initial.

Elsa pensait avoir la vocation de devenir infirmière. Elle a donc entrepris un parcours long et compliqué pour obtenir un bac technologique SMS. Puis elle s'est présentée trois années de suite au concours de l'école d'infirmières, sans parvenir à y entrer. Après quelques emplois, dont un poste d'aide-éducatrice en établissement scolaire, elle s'est engagée dans la formation d'aide-soignante. Elle a alors découvert que c'était en réalité le métier d'aide-soignante qui l'intéressait. Rétrospectivement, elle déplore d'avoir perdu autant de temps, car elle aurait pu faire un BEP sanitaire et social et enchaîner directement sur l'école d'aide-soignante.

Le problème du temps perdu renvoyant à l'erreur de projet, elle enchaîne en soulignant les imperfections du système d'orientation : habitant en milieu rural, elle n'a pas eu accès à des services d'orientation compétents et pendant sa scolarité au collège elle n'a pas pu faire de stage pour tester son projet.

En outre, parmi les jeunes qui se plaignent *a posteriori* de conseils inappropriés, certains n'avaient pas de projet professionnel lors des premiers choix d'orientation. Dans ce cas, si l'élève a un potentiel scolaire suffisant, le conseil de poursuivre en voie générale est rationnel dans le système éducatif français. En effet, cela permet au jeune de conserver la possibilité de faire des études longues, et donc d'atteindre un niveau de diplôme aussi élevé que possible. Il est donc raisonnable de conseiller un bac, et *a fortiori* un bac général, à ceux qui ont la capacité de poursuivre des études supérieures. D'ailleurs, lorsqu'ils n'adoptent pas cette attitude, les parents peuvent aussi se le voir reprocher.

Ainsi Catherine, qui entretient des relations difficiles avec sa mère, regrette-t-elle que celle-ci lui ait demandé d'acquiescer son indépendance financière dès sa classe de préapprentissage, après la 5^{ème}. Aujourd'hui, elle pense qu'elle aurait eu besoin d'être encouragée à poursuivre des études.

Pour ceux qui n'avaient pas de projet, ce sont leurs expériences ultérieures, de formation mais aussi de vie, professionnelle et personnelle, qui leur ont permis de dessiner peu à peu une voie qui leur convienne. Ce temps de maturation est souvent vécu sur le moment comme une période difficile et ressenti ensuite comme du temps perdu.

Après son bac général ES, Etienne ne sait pas quoi faire. Sportif, il entre en DEUG de STAPS. Il échoue au DEUG, prépare un BEES (brevet d'Etat d'éducateur sportif) en basket, puis reprend son DEUG et obtient une 1^{re} licence de STAPS (option enseignement de l'EPS). Il s'intéresse alors à la question du handicap, et obtient une seconde licence de STAPS dans cette spécialité. Il travaille quelque temps auprès de handicapés, mais n'est pas convaincu par cette expérience. Il décide alors, à 27 ans, d'entreprendre des études d'infirmier. Il explique qu'il a perdu beaucoup de temps à la fac et même qu'il s'est trompé en s'orientant vers la spécialité STAPS. Il ne sait pas dire quelles études auraient été meilleures pour lui, mais ce dont il est sûr, c'est qu'il avait besoin de temps pour mûrir et que son désir d'être infirmier est désormais solide.

Le sentiment de s'être trompé est d'autant plus fort que le jeune a connu – voire connaît encore – des difficultés importantes dans son parcours professionnel, notamment du point de vue de la stabilisation en emploi. Il faut en effet souligner que le jugement énoncé est fortement tributaire de la situation présente. L'exemple suivant montre en outre que le jeune adulte peut avoir une perception très contestable de ce qui aurait été un meilleur choix pour lui.

Colin prépare un bac technologique STI sur le conseil d'un professeur, car il est bon en maths et en physique. Il poursuit par un BTS plasturgie et matériaux composites, parce que ce diplôme doit lui permettre d'être recruté dans la grande entreprise locale, très convoitée pour son dynamisme et pour les avantages de sa convention collective. Son père est en effet salarié d'un sous-traitant de cette entreprise, et le projet familial de longue date est de voir Colin recruté par l'entreprise elle-même. Depuis sa sortie du BTS, en 2001, Colin a effectué des missions d'intérim répétées et de plus en plus longues au sein de cette entreprise. En effet, la règle non écrite stipule que ceux qui n'ont pas de famille déjà dans la place doivent devenir intérimaires et attendre leur tour, en s'efforçant d'être bien notés lors des missions d'intérim. Mais voilà six ans que cela dure, il a 29 ans et même s'il est bien payé, Colin s'impatiente et doute. Il se dit que si au terme de son actuelle mission d'un an, éventuellement prolongée pour six mois supplémentaires, il n'est toujours pas recruté, il faudra qu'il reconsidère sa stratégie. Son objectif premier est désormais d'accéder à la stabilité de l'emploi plus que d'entrer dans cette entreprise convoitée, mais peu accessible. Il cherchera peut-être à devenir pompier professionnel. Étant pour l'instant pompier volontaire, il côtoie des structures médicales et voit des titulaires de bac SMS occuper des postes administratifs. Lors de l'entretien, il dit à plusieurs reprises regretter de ne pas avoir fait un bac SMS, car il pense que ce bac offre davantage de débouchés que le sien. Il pense qu'avec ce diplôme il se serait stabilisé plus rapidement en emploi. Mais il ignorait l'existence de cette spécialité à l'époque, et regrette de n'avoir pas été mieux informé au collège. Il est paradoxal que Colin, titulaire d'un BTS industriel reconnu et fort d'une expérience professionnelle de plusieurs années dans sa spécialité, se sente plus en difficulté pour se stabiliser professionnellement qu'un bachelier SMS ! Cela résulte d'une perception déformée liée à son environnement immédiat. Mais il est probable que s'il est finalement recruté dans l'entreprise convoitée, son discours changera. Il évoque d'ailleurs dans l'entretien les perspectives d'évolution professionnelle que lui ouvrirait son BTS une fois entré dans l'entreprise, eu égard au fait qu'il est plus diplômé que les autres intérimaires qu'il côtoie.

Au-delà de la question de leur bien-fondé, l'expression de tous ces regrets concernant l'orientation montre que pour nombre de jeunes la formation après le collège et l'insertion professionnelle constituent une période difficile faite d'épreuves, d'errements et de doutes. Par contraste, six ans après leur sortie de formation initiale, rares sont ceux qui comme Colin n'ont pas encore vu l'horizon s'éclaircir. Même s'ils ne sont pas tous au bout de leurs peines, si certains – comme Etienne le futur infirmier – doivent encore reprendre des études pour plusieurs années, la plupart ont trouvé ce qui leur convient, au moins pour un temps.

Dans certains cas, l'erreur d'orientation est ressentie si violemment qu'elle conduit un jeune à abandonner la formation entreprise avant son terme, parfois même en cours d'année scolaire.

L'erreur d'orientation effective, à gérer en situation

La situation traitée ici est celle d'un abandon de formation durant les études secondaires. Des exemples d'interruption d'études universitaires ont été évoqués au fil du texte, mais le contexte est alors différent. Le jeune majeur dispose de davantage de ressources : il est plus autonome, souvent plus mobile. La frontière entre pause temporaire, réorientation dans les études et réorientation professionnelle devient souvent difficile à tracer. Selon les cas, il cherchera du travail ou une nouvelle formation, par exemple en alternance. Dans ses démarches, il pourra s'adresser à un éventail plus ouvert de structures susceptibles de l'aider.

Au niveau de l'enseignement secondaire, une erreur d'orientation peut déstabiliser profondément un jeune, que son propre projet ne résiste pas à la confrontation avec le réel, ou qu'il se soit vu imposer une filière ou une spécialité qui ne lui convient vraiment pas.

Carole, qui envisageait un CAP de photographie, s'est laissé convaincre de préparer un bac technologique dans l'espoir d'accéder ensuite au BTS photographie. Mais elle abandonne à la suite de son premier échec au bac, découragée au point de refuser un redoublement. Abandonnant son projet dans la photographie, elle se met à travailler comme hôtesse de caisse dans un magasin de sport qui l'employait déjà un ou deux jours par semaine. Ce n'est que plus tard qu'elle retrouvera, par hasard, le chemin de la photographie.

Lorsqu'un jeune se retrouve démuni en cours d'année scolaire, il arrive que ses parents ou des proches rentrent en scène pour l'aider à résoudre le problème.

En 3^{ème}, Jean-Paul pense à l'architecture et voit une conseillère d'orientation qui lui conseille un bac technologique STI. Mais Jean-Paul se déplaît en 2^{nde}. Son absentéisme l'empêche de passer en 1^{ère}, et il décroche au début du redoublement de la 2^{nde}. Il est alors orienté là où il reste de la place, en BEP comptabilité. Cette spécialité n'a pas de sens pour lui et il l'abandonne à son tour. Son père, qui est cadre, lui propose alors de le faire embaucher en contrat d'apprentissage dans l'entreprise de nettoyage où il travaille. Jean-Paul accepte et se plaît en apprentissage : l'alternance CFA-entreprise lui convient et il apprécie surtout l'oxygène que lui apporte « l'argent de poche » que constitue son salaire d'apprenti. Il obtiendra ainsi le BEP et le bac professionnel du secteur du nettoyage, et travaillera quelques années dans ce domaine avant de trouver un emploi d'élagueur, avec une formation sur le tas, dans une entreprise d'espaces verts.

2.2.2. Perceptions des « errances » dans le système scolaire : atypie des parcours d'orientation versus parcours atypiques d'insertion ?

Pour ces parcours, ressemblant à des errances dans le système scolaire, les entretiens permettent de dégager néanmoins des logiques d'action qui se trament. On peut également s'interroger sur la manière dont les employeurs tiennent compte des parcours scolaires au moment de l'entretien d'embauche : un parcours scolaire singulier devient-il nécessairement un signal négatif lors du recrutement ? Peut-il aussi être valorisé positivement ?

Avant d'apporter quelques éléments de réponse à ces questions, une remarque s'impose. Le choix d'échantillonnage explique que la plupart des individus concernés sont en emploi ou en formation : n'ont finalement été concrètement touchés que des individus insérés sur le marché du travail au moment de cette ré-interrogation. Les refus exprimés de ré-interrogation sont par ailleurs à mettre en lien avec des difficultés actuelles, nouvelles ou persistantes d'insertion professionnelle.

Le choix de porter l'attention sur ces parcours scolaires et professionnels fait apparaître les diverses possibilités de « s'en sortir », soit en sortant rapidement du système scolaire, soit en privilégiant l'atteinte d'un niveau de qualification minimum ou l'acquisition d'une spécialité de formation. Parmi l'ensemble des entretiens, 14 parcours ont été retenus, venant en écho des trajectoires scolaires dessinées au chapitre II pour les lycéens et apprentis interrogés en cours de scolarité.

La focale porte ici sur les *parcours scolaires et de formation peu fréquents*. On s'attarde en premier lieu sur l'illustration de ces types de parcours, en prenant appui sur des données biographiques. En second lieu, une analyse transversale de ces dernières est proposée sous l'angle des processus d'insertion et des projections

dans l'avenir. En conclusion, l'insertion à l'issue de ces parcours atypiques est comparée à celle d'autres trajectoires pouvant être jugées plus linéaires.

Parcours à la « marge » : constats biographiques

Quatorze parcours scolaires ou de formation plutôt peu fréquents ont été retenus. On peut les classer selon que la trajectoire obéit à une « tactique d'accumulation », une « stratégie de retour inter ou intra-filière », ou qu'elle soit dessinée au gré de « bifurcations ». Ce sous-échantillon³⁵ qui est ici considéré est âgé de 25 à 34 ans, réparti entre dix femmes et quatre hommes. Trois sont issus de la catégorie des personnes hautement diplômées ayant rencontré des difficultés d'insertion (Groupe 1), quatre appartenant à la catégorie des « moyennement diplômées » en reprise d'études (Groupe 2), trois moyennement qualifiées en difficulté d'insertion, (Groupe 3), trois étant faiblement qualifiées mais ayant connu un accès rapide à l'emploi (Groupe 4) et une personne appartenant au Groupe 5 des personnes non qualifiées ayant rencontré des difficultés d'accès à l'emploi.

L'origine sociale des individus est sans surprise, puisque l'on retrouve les enfants de cadres dans le « Groupe 1 », et les enfants d'agriculteurs, d'ouvriers et d'employés dans les groupes 4 et 5. Les groupes 2 et 3 ont des pères cadres, employés et ouvriers. En d'autres termes, plus le niveau global du parcours monte, plus on retrouve des enfants des classes moyennes et supérieures. Cependant, on note que l'origine sociale ne détermine pas le fait d'avoir effectué un parcours plutôt particulier au sein du système éducatif.

- Les « bifurcations »

Les parcours élaborés sur des bifurcations se reconnaissent du fait du changement de filière ou de spécialité à des moments qui ne sont pas forcément des paliers d'orientation où la suite est à déterminer. Les biographies de formation des individus marquées par des bifurcations font partie des groupes 2, 3 et 4 ; elles ne se distinguent pas par un niveau de diplôme particulier.

Thérèse, (groupe 3) fille d'un cadre et d'une employée, vivant dans une grande ville, raconte qu'elle s'est dirigée après la seconde vers une 1^{re} arts plastiques avant finalement de faire une terminale ES qu'elle double afin d'avoir son bac ES. Elle part dans une école privée de cinéma et obtient un diplôme de cinéma non reconnu par l'État. À Marseille, constatant le peu de débouchés résultant de sa formation, elle enchaîne quelques CDD pour la Poste pendant deux ans. Refusant la titularisation proposée, Thérèse, sur le modèle d'un de ses oncles éducateur et parce que des proches présentent des handicaps, décide de se réorienter et de reprendre les études pour préparer le diplôme d'éducateur spécialisé qu'elle obtient en 2001. Depuis elle a occupé divers postes d'éducateur spécialisé et l'est toujours en CDI actuellement.

Sébastien, (groupe 2) fils d'employés, vivant dans un milieu rural, a lui aussi bifurqué à plusieurs reprises. À la sortie du collège, il a été orienté sur un parcours professionnel CAP/BEP structure métallique. Sébastien raconte qu'il ne savait vers quelle filière s'orienter et qu'il fallait selon lui aller quelque part. Une fois son BEP en poche, il passe le bac professionnel correspondant. Il décide d'aller à l'université préparer un DEUG de STAPS pendant 3 ans, mais sans l'obtenir. Parallèlement, Sébastien travaille en intérim. En 2004, se trouvant un profil commercial, il reprend un BTS vendeur-conseil d'articles de sport. Depuis, Sébastien travaille en saisonnier : vendeur dans un magasin de ski l'hiver et travaille dans la restauration l'été.

- Les tactiques d'accumulation

Les individus qui se caractérisent par une accumulation de diplômes sont de niveaux très différents, allant du niveau I au niveau IV. L'accumulation est parfois anticipée, parfois établie au fur et à mesure des décisions prises. Il s'agit parfois de changer de spécialité de formation suite à un échec ou un mauvais choix et donc, de repartir d'un niveau antérieur, parfois de capitaliser des compétences ou des signaux pertinents du point de vue des employeurs.

³⁵ Les caractéristiques socioprofessionnelles des individus sont exposées en annexe.

Catherine (groupe 4), de parents maraîchers (culture et marché), vivant dans un milieu rural a « quitté » le collège unique à la sortie de 5^{ème} pour aller en classe de préapprentissage et tout ce qu'elle fera par la suite sera effectué sous contrat d'apprenti. Après la CPA, elle obtient le CAP de restauration en 2 ans puis travaille un an dans un restaurant. Pendant ce temps, elle passe le BEP en candidature libre et le réussit. Sur la lancée, Catherine reprend un BP toujours dans la restauration qu'elle arrête en cours d'année, trouvant cela trop difficile. En reprenant un emploi dans la restauration, Catherine et son ami trouvent que les horaires et le mode de vie imposés ne sont pas compatibles avec la vie de couple. L'enquêtée décide alors de retourner en CFA préparer un CAP de Vente puis le BEP correspondant. Après plusieurs contrats de travail dans des branches disparates, elle obtient un CDD puis depuis 2005 a signé un CNE dans un magasin de prêt-à-porter féminin.

Guillaume (groupe 1), dont le père est cadre et la mère au foyer, ayant vécu dans une petite ville a préparé l'agrégation et le CAPES d'espagnol une fois le titre de docteur en littérature espagnol acquis. Cela peut paraître superflu mais dans certains recrutements universitaires (et notamment en littérature espagnol) où les critères sont très académiques le fait d'être agrégé et docteur sont des « preuves » que le candidat correspond aux critères académiques. Dans ce cas, cette accumulation peut aussi être une correspondance aux critères de recrutement des employeurs.

- Les stratégies de retour

Les stratégies de retour sont plutôt fréquentes dans le sous-échantillon d'entretien. Ce n'est pas forcément une stratégie exclusive d'une autre. En d'autres termes, des retours intra ou inter-filières peuvent suivre ou s'accompagner d'une bifurcation ou encore d'une stratégie d'accumulation. On les trouve dans toutes les catégories d'entretiens et donc à tous les niveaux de diplôme (de I à V).

Amanda, (groupe 4) fille d'employés, vivant dans un milieu rural a suivi un cursus au collège plutôt laborieux où, après avoir doublé sa classe de 5^{ème} et s'être sentie délaissée par notamment ses enseignants, a été « envoyée » dans un autre établissement faire une 4^{ème} de remobilisation. Cette année-là, Amanda explique qu'elle s'est ennuyée, car elle n'était « pas à (sa) place » et du coup aidait ses camarades de classes (« j'avais des 18 »). Plutôt que de se déconcentrer, elle reprend une 4^{ème} technologique puis la 3^{ème} correspondante durant laquelle elle obtient son brevet sans difficulté. Cela est une stratégie de retour dans le sens où le fait de passer par la filière technologique après un redoublement et une classe spéciale, lui permet d'avoir le brevet des collèges et donc de reprendre « en main » son orientation, puisqu'elle veut travailler avec les enfants depuis qu'elle est toute petite. Alors elle prépare et obtient son CAP petite enfance. Amanda a eu par la suite une carrière d'animatrice et de « référente » dans une école maternelle pendant 7 ans.

Marie (groupe 3), fille d'un cadre et d'une employée, vivant dans une ville moyenne est l'exemple d'un retour vers la filière générale. Après la 3^{ème}, durant laquelle elle n'a pas de bons résultats, et a vu un conseiller d'orientation elle fait un BEP Secrétariat. Marie projette d'aller à l'université alors elle passe, son BEP en poche, par une 1^{re} d'adaptation et passe son Bac STT. En terminale elle souhaite comme premier choix d'orientation, l'université et comme second choix un BTS Assistante de direction (où elle est refusée). Avec son bac technologique en poche, elle tente le DEUG de sociologie où elle échoue, puis tente une année de lettres modernes qu'elle abandonne au printemps. Amanda explique que l'enseignement de la fac lui plaît mais elle pense qu'elle « n'a pas le niveau ». Décidant d'arrêter là, Amanda enchaîne plusieurs emplois de vendeuse et signe un CDI de caissière.

Certains parcours peuvent combiner plusieurs éléments : une période de bifurcation qui succède à une période d'accumulation ; une période d'accumulation articulée à un retour inter ou intra filière.

Jean-Paul (groupe 3), fils d'un cadre et d'une mère retraitée, vivant dans une grande ville, fait une première 2^{nde} générale ou technologique, à l'issue de laquelle il redouble pour cause d'absentéisme. À l'issue de sa deuxième 2^{nde}, il est redirigé en BEP Comptabilité. Ne se trouvant pas à sa place dans un diplôme qu'il n'a pas choisi, il arrête en cours d'année. Devant cette situation, son père le fait entrer dans la société de nettoyage où il travaille pour y signer un contrat d'apprentissage. Ayant trouvé un système de formation qui lui convient couplé à une rémunération, il obtient un BEP Nettoyage en deux ans. Après ces différentes bifurcations, Jean-Paul décide de passer le Bac Pro correspondant et donc d'accumuler les titres dans sa spécialité, le nettoyage. Il est ensuite embauché dans la même entreprise en CDI. Il y reste un an avant de trouver d'autres d'emplois et d'être élagueur en CDI.

Philippe (groupe 2) dont le père était au chômage et la mère était employée, vivant dans une ville moyenne, rempile en niveau III mais en bifurquant. Il a obtenu un Bac STI et ne trouvant pas de BTS dans le même domaine près de chez lui, il opte pour un BTS en Maintenance industrielle. L'année suivante, ne sachant pas comment s'orienter sur le marché du travail, il choisit d'aller à l'université en s'inscrivant en première année de DEUG d'histoire de l'art. Cette année se soldant par un échec, Philippe se décide à entrer sur le marché du travail, où après avoir fait de l'intérim dans le milieu industriel, il s'est fait embaucher dans une entreprise de maintenance de service-après-vente de portes automatiques.

Ces quelques biographies illustrent différentes manières d'accumuler des diplômes, de bifurquer dans les filières et les formations, ou de revenir sur des décisions d'orientation. Une lecture transversale de ces parcours permettra d'en saisir les différenciations et les points de récurrence.

Parcours scolaires atypiques : apports d'une analyse biographique transversale

La notion de projet professionnel est toujours très présente dans les études sur l'orientation des jeunes, tantôt pour déplorer l'absence de projet chez les jeunes en formation, tantôt pour nuancer et expliquer les différents degrés de projets ou encore le fait que l'absence de projet professionnel n'est pas synonyme de difficultés d'insertion ou d'échec. Les parcours atypiques, combinant des périodes d'emploi à des phases éducatives se distinguent-ils des parcours atypiques qui ont été tracés uniquement dans le système éducatif ?

- Parcours 100 % scolaires versus parcours avec périodes d'emploi

Dans les parcours « 100 % scolaires », certaines caractéristiques ressortent comme l'impact des décisions du conseil de classe, notamment pour Marie, Jean-Paul et Amanda. Ceci rejoint l'analyse des processus d'orientation décrits plus haut. Les choix effectués à ces moments se font sur une durée assez courte, pour éviter l'exclusion scolaire ou sociale. Ici se retrouvent, parmi les individus interrogés ceux dont le niveau de diplôme est V et IV, voire IV+ pour Marie.

Marie n'avait pas de très bonnes notes en 3^{ème}. Elle a vu un conseiller d'orientation, mais ça ne lui a pas beaucoup servi. Elle ne se rappelle ni comment ni pourquoi elle est allée en BEP secrétariat. Mais elle s'intéressait à l'ethnologie, aux religions comparées, etc. L'acceptation de la 1^{re} d'adaptation lui permet de reprendre la filière technologique qui la rapproche de l'université, sans pour autant être la voie la plus tracée. L'expérience de l'université pourtant tant attendue s'est soldée par deux échecs, Marie n'étant pas finalement assez formée à ce genre d'enseignement et à l'autonomie de travail.

Amanda lorsqu'elle revient sur son parcours scolaire reprend depuis son entrée à l'école maternelle avant de s'attarder sur les étapes entre la 6^{ème} et le brevet. Elle explique également que ses parents ne l'ont pas écoutée parce qu'elle ne voulait pas doubler sa 5^{ème} et qu'ils « ont été influencés par les profs ». Elle affirme qu'elle y a perdu les connaissances acquises plus tôt et que ce doublement l'a déstabilisée. La décision a été prise de l'envoyer en 4^{ème} de remobilisation, toujours contre son avis. Ayant obtenu son brevet par la suite, ses parents pensent *a posteriori* avoir pris les bonnes décisions tandis qu'Amanda leur reproche toujours de ne pas l'avoir écoutée et pense qu'elle aurait pu réussir sans doubler sa 5^{ème}, en passant et en travaillant en 4^{ème}.

Pour Jean-Paul, le parcours est tout autre. En 3^{ème}, il est allé voir un conseiller d'orientation pour faire architecture, celui-ci lui a conseillé un bac STI. Durant sa première 2^{nde}, il est très souvent absent, mais « se débrouille en regardant les cahiers des copains », et arrive à avoir des bonnes notes. Il explique qu'on l'empêche toutefois de passer en 1^{re} pour absentéisme. Durant sa deuxième 2^{nde}, pendant laquelle, il est dégoûté de l'école, il ne travaille pas, et est redirigé en BEP Comptabilité, « le seul où il restait de la place ». Il arrête en cours d'année. Ça ne lui plaît pas plus et c'est alors que son père intervient en lui disant que s'il veut travailler il va le faire engager dans son entreprise. Il est alors pris en apprentissage. Ce système lui plaît, il devient assidu en cours.

Les individus avec un parcours aboutissant à un diplôme de niveau I reconstruisent les choix de manière plus réfléchie, moins subie. Ils racontent leur trajectoire en repartant du choix du bac le plus souvent, et ne parlent jamais du temps du collège. De fait, dans leur récit, on ne trouve pas d'intervention du conseil de classe, pas de mise en cause du conseiller d'orientation, etc. Le récit est plus relié à une projection de soi dans l'avenir professionnel et à une connaissance du marché de l'emploi.

Olga (groupe 1), dont le père est cadre et la mère est technicienne, vivant dans une grande ville, a obtenu un bac scientifique en 1994 et commencé un cursus universitaire de biologie. Après le DEUG, Olga avait décidé de reprendre un BTS mais finalement s'en est abstenue alors qu'elle était acceptée. Elle continue la biologie jusqu'en maîtrise et raconte qu'elle choisit son DEA en suivant une amie qui lui avait dit qu'il restait des places dans sa promotion. À l'obtention du DEA, Olga ne voulait pas s'orienter vers la recherche fondamentale à cause du peu de débouchés et ne se voyait pas non plus dans l'enseignement. En allant chercher les opinions des amis et de la directrice de son DEA, elle décide de rempiler avec un Mastère spécialité physico-chimie. Le choix de la spécialité fait suite à une journée de présentation des Mastères organisée par l'université et à des discussions avec des doctorants.

Guillaume a passé un bac général littéraire spécialité langues (A2). Après une année d'hypokhâgne, il a intégré la fac et a effectué un doctorat en langue et littérature espagnole, puis a passé les concours CAPES et agrégation. Les deux choix essentiels pour lui ont été, après la 2^{nde} de continuer en voie littéraire, et par la suite de quitter la classe préparatoire pour intégrer l'université en deuxième année. Il a fait ses choix essentiellement en se fondant sur ses centres d'intérêts et en suivant les conseils de professeurs.

Dans les parcours enchevêtrés de périodes d'emploi, ces dernières n'ont pas uniquement un rôle en termes d'expérimentation de la qualification, mais également en termes de maturation et d'élaboration de projet. Les périodes d'emplois ne sont pas dans ces cas des moments de socialisation professionnelle c'est-à-dire que le but, outre celui de gagner un salaire, n'était pas de rester dans ce type d'emploi ou de métier. Sauf pour

Sébastien qui s'est rendu compte qu'il avait un côté commercial, d'où le choix de la réorientation vers un BTS Vendeur-conseiller en articles de sport. Les périodes d'emploi permettent, par exemple, de digérer des échecs successifs, notamment pour Elsa qui a abandonné le DEUG de psychologie surtout parce qu'en parallèle elle échouait pour la quatrième fois au concours d'infirmière.

Elsa (Groupe 4), dont le père ouvrier est décédé et dont la mère était femme de ménage et vendeuse en boulangerie, vivant dans un milieu rural, a eu plusieurs contrats de travail avant de reprendre une formation d'aide-soignante : six mois de chômage, six mois à l'ADMR, puis en usine pendant presque un an avant d'accéder à un emploi-jeune d'aide-éducatrice. Elsa a quitté son emploi-jeune pour suivre une formation d'aide-soignante. En effet, Elsa a toujours eu le projet de travailler à l'hôpital, a obtenu son bac SMS et tenté les concours d'entrée à l'école d'infirmière. Elsa raconte durant l'interview, comment ses expériences professionnelles l'ont aidée à l'entretien de la formation d'aide-soignante. Elle a su tirer profit des différents publics et conditions de travail : travail en poste, en équipe, avec des enfants, auprès des personnes âgées. Son bac obtenu quelques années auparavant lui a facilité l'épreuve écrite. Elsa regrette la galère de devoir chercher du travail alors qu'elle savait quoi faire, tout en disant que cela l'a aidé à réaliser son rêve et que ses parents l'ont beaucoup aidée également.

Dans les parcours avec périodes d'emploi, celles-ci ont été suivies soit par le fait de se redonner une seconde chance et tenter de réaliser son projet professionnel initial (comme Elsa), soit de faire émerger ou murir un projet (comme Thérèse). Pour d'autres, elles ont été l'occasion d'aborder le mode de vie associé à l'emploi et devant la déception ou la difficile conciliation, de se réorienter (comme Catherine). Dans ces cas, la confrontation aux exigences du marché du travail et l'expérience personnelle de la réalité de l'emploi permettent à l'individu d'envisager la transition vers l'emploi, notamment par une construction plus « réaliste » de leur projet professionnel.

Pour Thérèse, la seconde bifurcation est liée au constat qu'elle a fait du peu de débouchés dans le domaine du cinéma avec le diplôme qu'elle avait (non reconnu par l'État). Un emploi dans une branche toute autre (factrice) lui a permis de prendre le temps de réfléchir à ses centres d'intérêts et de s'orienter vers un nouveau diplôme : celui d'éducateur spécialisé. Ici l'expérience professionnelle n'est pas ce qui compte le plus dans l'orientation du projet mais bien le temps de maturation.

Pour Catherine, l'expérience professionnelle de sa formation initiale l'a dissuadée de continuer et afin de mieux concilier l'emploi avec sa vie de couple, elle décide de reprendre les études, toujours en CFA pour obtenir son CAP et son BEP de vente.

La distinction entre les parcours « 100 % scolaires » et les parcours incluant des périodes d'emploi est avant tout d'ordre temporel, puisque les bifurcations ou du moins les décisions à prendre concernant l'inscription en formation, ne tolèrent pas les mêmes délais. En effet, lorsque l'individu ne sort pas du système scolaire, les périodes de réflexion sont bornées et le rouage des inscriptions est précis (envoi des dossiers, sélections, etc.). Ces temporalités ne sont pas forcément les mêmes pour les individus en situation de travail. De fait, on retrouve dans les parcours « 100 % scolaires » des raisons plutôt pressées de s'inscrire dans telle filière, telle spécialité : Jean-Paul est redirigé en cours d'année en BEP comptabilité car il reste de la place ; Olga choisit son DEA sur les dires d'une de ses amies comme quoi, il reste de la place ou encore Philippe qui, sortant de son BTS, ne sachant pas quoi faire s'oriente vers un DEUG d'histoire de l'art.

En revanche des convergences se font jour entre ces deux types de parcours sur des critères de projection professionnelle et des utilités du parcours. Les décisions sont soit prises pour trouver à court terme sa voie dans le système éducatif, soit prises en pensant à « plus tard », à l'insertion professionnelle et aux compétences professionnelles à acquérir.

- Décisions individuelles et projections dans l'avenir : l'utilité de la formation versus le projet professionnel ?

Aux différentes étapes du parcours, et en fonction des décisions à prendre, plusieurs types de projection coexistent : projection de l'utilité de la formation ou projection de soi dans un métier. Tout d'abord, pour certains, il s'agit avant tout d'une absence de projection. Pour ces personnes, comme pour les autres individus interrogés, l'absence de projet est le plus souvent corrélée avec l'intervention d'autrui, ou du moins la prise en compte d'avis externes : amis, étudiants, parents.

Pour Catherine, la projection dans le futur, dans les décisions prises, n'est pas racontée comme une vocation professionnelle. Il y a toujours la nécessité de travailler beaucoup, de constituer un capital, de travailler pour soi et de mettre à profit ses compétences en restauration et en vente. Dans le cas de son orientation en restauration, il s'agissait de sortir du système scolaire classique, dans le cas de sa réorientation en vente, le but était de pouvoir mener de front sa vie professionnelle et sa vie de couple (avec son conjoint agriculteur).

Olga ne se préoccupait pas de l'avenir professionnel ou de l'utilité de sa formation avant de préparer son DEA. Elle s'est laissé porter par les aléas et les opportunités pour faire les choix au fur et à mesure de sa formation. Cependant après son DEA, les choix ont été plus orientés par le fait qu'elle pensait que le milieu de la recherche (ce à quoi destine le DEA en préparant à la thèse) était « bouché ».

Pour Géraldine (groupe 5), fille d'un père technicien de maintenance et d'une mère comptable, vivant dans une grande ville, l'absence de projet est corrélée à un manque d'aide à l'orientation : « Je savais pas ce que je voulais faire. (...) Quand je suis sortie de l'école, bah j'ai fait un bac, mais sans grande conviction et je pense que j'aurais p't-être dû être orientée avant, quoi, avant mon bac général, parce que je me suis entêtée comme une imbécile et en fait ça servait à rien, quoi. (...) En fait, j'pense que j'ai eu un manque à ce niveau-là d'orientation en fait. » Géraldine a redoublé sa seconde et a échoué au bac. Elle raconte qu'elle est partie travailler ensuite, puis qu'elle a tenté le DAEU, et même un bac professionnel en Commerce. « Puis après j'ai découvert le métier d'aide-soignante que je ne connaissais pas du tout en fait ». Alors Géraldine passe le concours d'aide-soignante et suit sa formation au GRETA.

En ce qui concerne la projection d'ordre plus professionnel, le métier visé peut être remanié sous le coup des décisions, notamment dans le cas de projets à vocation artistique pour lesquels le marché du travail est étroit et les débouchés rares. Les moments-clés des parcours font émerger la problématique du « lancement » dans la carrière et réfléchir les intéressés.

Pour Patricia (groupe 1), dont les parents sont employés et vivant en milieu rural, qui voulait devenir comédienne, un choix à faire a été particulièrement important à la fin de la maîtrise : se lancer ou renoncer au métier de comédienne. Elle raconte lors de l'entretien qu'elle n'a, au fond, jamais pensé qu'elle avait suffisamment de capacités pour le devenir, ou du moins avait-elle peur du manque de stabilité et du mode de vie qui va avec le métier de comédienne. Patricia explique qu'elle a fait son choix complètement seule car ne voulait pas le reprocher à quelqu'un plus tard. Cela concernait l'arrêt de ses études de théâtre qui se soldera par une période où s'alternent différents emplois avant de décider de suivre un DEUST métiers de la culture, qui au bout du compte lui a permis de devenir administrateur dans un théâtre, domaine auquel elle se prédestinait mais dans un autre rôle.

Thérèse revient lors de l'interview sur sa passion pour le cinéma et le manque de débouchés en dehors de Paris, une fois qu'elle a obtenu son diplôme d'école de cinéma. Son choix de bifurquer vers le métier d'éducateur spécialisé est motivé par l'exemple de son oncle éducateur et de la présence au sein de sa famille de personnes présentant des handicaps.

Enfin, des projections persistantes dans un métier permettent de savoir quel chemin de formation prendre et surtout comment surmonter les obstacles : manque de place dans une filière, redoublement, échec à des concours.

Ainsi Elsa expose : « Je n'ai jamais travaillé dans le milieu hospitalier, mais je connaissais un peu le milieu parce que du fait de problèmes personnels et familiaux qui étaient bah une personne hospitalisée et j'avais toujours dit que je ferai ce métier. Je voulais absolument travailler dans le milieu hospitalier donc j'ai tout fait par rapport à ça, par rapport à mon parcours. »

Amanda s'orientait depuis très jeune vers les métiers de la petite enfance. Après son parcours difficile au collège la menant au brevet des collèges, ce dernier devenait le « sésame » pour enfin affirmer ses choix et sa volonté de poursuivre un CAP Petite enfance.

Il s'agit maintenant de comprendre comment ces 14 personnes au parcours « marginal » présentent l'utilité des diplômes et formations par lesquels ils sont passés. Il est souvent convenu qu'un parcours scolaire ou de formation non linéaire est synonyme d'inconsistance et fournit un mauvais signal aux employeurs. On entend également que le dernier diplôme « annule » en quelque sorte les diplômes précédemment obtenus, même si leur niveau est supérieur. Il n'est pas inutile de rappeler ici que les interviewés repérés en parcours « atypique » sont tous en situation d'emploi et qu'il n'est donc pas possible de relier les « parcours atypiques » aux difficultés d'insertion et de stabilisation sur le marché du travail, ceci ne signifiant pas d'ailleurs que cette réalité n'existe pas.

Quel impact sur l'insertion professionnelle ?

En reprenant les discours sur le déroulement des embauches, l'utilité des diplômes et des formations dans l'emploi et hors travail, on décèle deux thèmes. Le premier relève des compétences acquises et se déploie de

la capitalisation au « zapping » de ces mêmes compétences. Le second porte sur le parcours dans sa globalité, une fois qu'il est considéré terminé. La prise de distance sera ensuite suffisante pour regarder si les « parcours atypiques », du fait de leur temporalité, correspondent à des rapports spécifiques au temps.

- Capitalisation des compétences versus « zapping » de compétences

Parmi les récits qui relatent une capitalisation des compétences acquises tout le long des différents types de parcours atypiques – « 100 % scolaires » ou avec périodes d'emplois, bifurcation, accumulation, retour – on retrouve la totalité des individus du Groupe 1, un individu du Groupe 4³⁶ et trois du Groupe 2³⁷.

En ce qui concerne Patricia : Au moment où elle a été embauchée, les employeurs cherchaient une personne « débrouillarde » pour un poste d'administrateur dans un théâtre, et ont été rassurés chez elle par sa polyvalence associée à un très bon rapport relationnel. Le DEUST métiers de la culture les a beaucoup intéressés car l'enseignement est large et important pour le type de poste qu'elle occupe dans un petit théâtre. Sa maîtrise arts du spectacle-théâtre prouvait ses connaissances théâtrales.

Pour Olga, ce qui a surtout intéressé l'entreprise qui l'a embauchée en CDI est le projet sur lequel elle avait travaillé auparavant dans son ancien laboratoire. Mais elle a travaillé sur ce sujet car elle avait une formation de biologiste et en plus, connaissait la physico-chimie (par son mastère). C'est donc la combinaison de ses diplômes qui a été utile pour l'embauche.

Quant à Guillaume, il conseille à ses étudiants de suivre ses traces : faire une thèse puis passer les concours CAPES et agrégation s'ils veulent devenir enseignants à l'université. Il considère que c'est un garde-fou, un label de garantie. Il s'est étendu sur le fait que souvent les professeurs à l'université qui n'ont pas passé les concours sont de mauvais enseignants, même si leur parcours est intéressant.

Elsa explique comment son parcours l'a aidée à l'entretien de la formation d'aide-soignante : travail en poste, en équipe, travail avec des enfants, auprès des personnes âgées.

Pour les individus qui étaient plutôt dans une optique de « zapping », leurs discours relatent finalement des parcours non entièrement utiles pour établir des compétences. Plusieurs attitudes sont repérées. La première renvoie au dernier diplôme obtenu qui est seul perçu comme utile et utilisé ; c'est donc la finalité du parcours qui est perçue.

C'est le cas de Géraldine qui a fini son parcours par le diplôme d'aide-soignante et qui est en emploi d'aide-soignante. Il est vrai que n'ayant réussi à obtenir aucun autre diplôme, il est peut-être difficile de saisir les compétences acquises puisqu'elles ne sont pas validées.

Dans la seconde attitude, les individus privilégient dans le discours le diplôme qui a le plus pesé lors de la candidature sur un emploi précis. Lorsque le parcours se termine par l'abandon en cours de formation, l'échec aux examens pour l'obtention d'un diplôme ou l'échec à un concours, le diplôme retenu n'est pas nécessairement le dernier. Parfois, comme dans le cas de Marie, les acquis du parcours ne sont même pas présentés ou utilisés lors de l'embauche.

L'emploi de caissière auquel Marie postulait ne requiert aucune qualification et moins il y en a, plus la candidature a des chances de passer. C'est le fait d'avoir peut-être échoué après le Bac qui lui a permis d'être embauché comme caissière. Cet emploi ne requérant aucune qualification et l'embauche étant suivie d'une formation en poste de quelques jours, les employeurs ne regardent pas tellement le parcours effectué et les échecs en formation diminuent les risques de démission pour un poste plus proche des compétences acquises. Regardant plutôt la fin de son parcours (échecs à l'université), Marie considère que comparée par exemple à des caissières qui ont eu bac + 4 ou bac + 5, où elle trouve qu'il s'agit de cas de non correspondance entre les études et l'emploi, pour elle-même l'inadéquation est moins grande. Philippe, grâce notamment aux services d'aides à l'emploi de l'ANPE s'est en fait servi « que » de son BTS de Maintenance industrielle pour postuler et obtenir l'emploi de technicien dans une entreprise de service après vente.

³⁶ Cas de Elsa.

³⁷ Référence faite aux cas de Linda, Claudine, Sébastien.

- Parcours comme modalités d'acquisition de compétences

L'analyse des parcours sous l'angle des modalités de construction de compétences suggère, notamment parce que l'ensemble des individus concernés est en situation d'emploi, que le fait-même d'avoir suivi « son » propre parcours est perçu comme une compétence en soi et une réussite.

De manière plus détaillée, trois types de perception d'utilité du parcours émergent :

- Dans le premier, l'individu a conscience que ce parcours l'a profondément marqué dans son identité et sa projection dans l'avenir. On retrouve ici plutôt les individus de niveau V. Le parcours même difficile avec des décisions prises à contrecœur et des échecs est considéré comme ayant permis de devenir autonome. C'est véritablement le fait d'avoir suivi les étapes et surmonté certains obstacles qui fait la différence lors de l'entretien d'embauche, mais aussi vis-à-vis des proches. Les « plus » sont de l'ordre des attitudes, de la maturité.

Catherine trouve que : « non c'est pas le fait d'avoir un diplôme qui, non c'était le savoir que j'avais, savoir si je me débrouillais, quoi. Y'a toujours de l'essai, (...) c'est là qu'on fait ses preuves. » « J'ai fait mes preuves et puis voilà quoi, c'est pas le fait d'avoir, non c'est pas le diplôme qui a fait que, on n'en a jamais parlé de ça. » Finalement elle trouve que ses diplômes ont permis de prouver à sa mère qu'elle pouvait se « débrouiller toute seule ».

Amanda explique qu'elle est plutôt « fière d'elle » parce qu'effectivement cela n'a pas été simple (les années supplémentaires au collège, la fin de sa carrière d'animation, le contrat de professionnalisation actuel, les relations avec ses parents), parce qu'elle n'a pas vécu trop de périodes de chômage. Elle conseillera de « ne pas se laisser marcher sur les pieds ».

Linda (groupe 2) dont le père est ouvrier et la mère employée, vivant dans un milieu rural, a obtenu une maîtrise de psychologie et l'année suivante un DUT Gestion des Entreprises et des Administrations (option ressources humaines). Elle explique que, candidatant à un poste de conseillère en insertion, son employeur l'a choisie pour son parcours, ses compétences et son caractère en regard à l'équipe qu'elle allait intégrer. Elle considère que c'est le parcours en entier et non tel ou tel diplôme.

- Dans le deuxième type, la situation professionnelle actuelle est perçue en lien avec la finalité du parcours scolaire. Soit il y a une relation directe entre un des diplômes détenus et l'emploi visé. C'est le cas des diplômés de niveau V que l'on peut rapprocher du groupe des « professionnels » décrit précédemment. Soit c'est l'ensemble du parcours qui représente aux yeux des individus « un plus » et a fait la différence à l'embauche et dans l'emploi. C'est le cas des trois diplômés de niveau I qui mettent l'accent sur les stratégies ayant guidé leurs parcours de formation. Ils se distinguent en cela des autres personnes qui portent moins l'accent sur l'originalité de leur parcours.

Géraldine maintenant ne regrette rien du tout, « j'trouve que ça forme quoi. C'est pour ça que je suis comme ça aujourd'hui, quoi. ». Elle considère qu'il n'y a pas de parcours type pour arriver à la formation d'aide-soignante.

- Dans le troisième type, ce qui compte est principalement l'adaptabilité au marché du travail. Sont concernés des individus ayant des diplômes de niveau V à III et ayant rencontré des difficultés d'accès à l'emploi. Dans ce cas, la correspondance entre la formation et l'emploi n'importe pas ou plus : l'objectif est avant tout la recherche de la stabilité dans l'emploi, par n'importe quel emploi.

Marie alors qu'elle ambitionnait de faire des études supérieures et qu'elle a remonté de la filière professionnelle à l'université, ne veut pas changer d'emploi, car elle a signé un CDI de 30 heures par semaine.

Pour Amanda, après avoir eu des déboires avec ses employeurs à l'école où elle travaillait et notamment le fait qu'elle n'a obtenu qu'une succession de CDD à temps partiel, elle a cherché une branche d'activité où il lui semblait plus facile d'obtenir un contrat à durée indéterminée à plein temps. Elle est actuellement en contrat de professionnalisation en tant que caissière dans un hypermarché. Elle espère ainsi atteindre ses objectifs.

Parcours atypiques de formation et processus de professionnalisation : quels rapports spécifiques au temps ?

L'éclairage donné par les parcours de formation atypiques pose la question du niveau de formation à retenir : celui du diplôme le plus haut atteint ou celui du dernier diplôme obtenu ? Qu'en disent les individus ?

Ce vocabulaire n'est pas dans les représentations des enquêtés, ce qui *compte est la finalité*, le point d'arrivée : avoir obtenu le diplôme visé au final ou accéder à l'emploi espéré. Néanmoins, il est intéressant de regarder les différents niveaux occupés car ils permettent de mesurer à la fois les représentations liées au parcours scolaires et celles liées aux parcours professionnels. Le niveau d'études permet, du point de vue de l'analyse, de voir comment ce type de parcours se déploie dans les différentes strates des études secondaires et supérieures.

Mais du point de vue de la temporalité — du temps nécessaire pour être qualifié dans un métier — cela n'a pas de sens dans les cas d'accumulation de diplôme de niveau V. Si l'on reprend l'exemple de Catherine qui au final cumule six années d'études, quatre diplômes (deux CAP, deux BEP sans compter sa tentative d'avoir le BP de restauration) et deux spécialités (restauration, vente), peut-on dire qu'elle est peu qualifiée alors qu'elle a expérimenté les compétences acquises, qu'elle continue à le faire puisqu'elle est vendeuse la semaine, et fait des extras le weekend en restauration et qu'elle souhaite à long terme les mettre à profit en ouvrant des gîtes ruraux et un restaurant traditionnel chez elle ?

De fait, il ressort de ces parcours que le temps long n'est pas synonyme de perte de temps et qu'ils ne sont pas forcément perçus comme contre-productifs. Cependant, en creusant et reprenant les groupes repérés lors de l'analyse précédente des perceptions de l'utilité de la formation initiale — c'est-à-dire les « professionnels » des groupes 1 et 4 et les « niveaux moyens » des groupes 2 et 3 — et en comparant la perception qu'ils ont *a posteriori* du parcours scolaire effectué, elles ne diffèrent pas de ceux de l'ensemble de l'échantillon. En effet, notamment dans le rapport au temps, le groupe des « professionnels » — qu'ils soient hautement ou faiblement qualifiés — expriment moins de regrets quant à leur parcours que le groupe des « niveaux moyens ».

Amanda dit qu'elle referait le même parcours alors que les décisions n'ont pas été celles qu'elle désirait. Catherine exprime le même sentiment. Dans ces deux cas, l'accent est mis sur la combattivité dont il a fallu faire preuve et le fait d'être arrivé au bout : le diplôme visé.

Dans la même optique, Elsa apporte une nuance : elle se passerait bien de la période où elle travaillait avant sa formation d'aide-soignante, puisqu'elle savait ce qu'elle voulait absolument faire.

Guillaume reprendrait également le parcours doctoral suivi de l'agrégation mais ajoute qu'il tenterait peut-être une autre discipline.

Seule Géraldine n'exprime absolument aucun regret et considère que toutes les étapes de son parcours sont des éléments constitutifs de son mode de vie présent. Étant ravie de son mode de vie, elle n'envisage surtout pas de suivre un autre chemin pour y arriver.

À l'inverse, les individus des groupes 2 et 3 qui ont un parcours scolaire peu commun, semblent avoir plus de regrets, voire des remords : les sentiments exprimés sont la perte de temps dans les échecs aux diplômes et les bifurcations. Certains pensent même que s'ils pouvaient reprendre leurs parcours, ils feraient vraisemblablement un autre parcours.

Marie recommencerait tout : « repartir du CM2. Je ne travaillais pas beaucoup à l'école » et il est vrai que Marie tâtonne toujours, ayant fait une tentative de réorientation (concours d'assistant de conservation en bibliothèque).

Linda prendrait plus volontiers la voie « technique », ferait « du manuel » sans préciser quelle branche d'activité.

Quant à Philippe, il pense qu'il irait « plus loin » : à la fois pousser son niveau d'études et partir en dehors de la région, facteur qui semble avoir été déterminant dans son champ des formations et débouchés possibles et dans les choix opérés antérieurement.

En définitive, la notion de parcours atypique est produite dans et par le système scolaire, pour qui la « norme » est le parcours linéaire. Une analyse des représentations après l'épreuve de la confrontation au marché du travail ne permet pas de les distinguer dans leurs usages de parcours plus classiques.

Si certaines de ces biographies de formation sont marquées par le poids des échecs scolaires, les décisions du conseil de classe et des parents, elles ne sont pas toutes racontées *a posteriori* comme des « calvaires », qui se répercutent sur le parcours professionnel. De fait, la majorité des enquêtés est satisfaite ou du moins se contente de sa situation d'emploi actuelle.

Le passage par l'expérience professionnelle et le métier apparaît comme constitutif du processus de formation. En effet, les périodes d'emplois permettent au bout du compte soit de mettre à l'épreuve ou de faire mûrir un projet professionnel ou un projet de vie, soit lorsque ce genre de projet est absent de faire connaissance avec un métier ou de se « découvrir » un profil professionnel qui n'était pas décelé auparavant. Cette maturation du projet conduit certains à reprendre des études et préparer parfois un diplôme de niveau

inférieur au niveau déjà atteint. Du fait de la poursuite d'un projet professionnel défini, ceci ne pose pas de problème. En revanche on note que lors des entretiens d'embauche, le niveau antérieur atteint peut être mobilisé comme un atout supplémentaire, surtout lorsque c'est un niveau de formation générale et lorsque les individus ne peuvent faire valoir des expériences professionnelles acquises lors de périodes d'emploi.

Ainsi, Linda a eu sa maîtrise avant son DUT et la combinaison lui a été bénéfique. Patricia a eu également sa maîtrise avant son DEUST. Guillaume dont le doctorat a permis d'accéder à un poste de maître de conférence, a également son agrégation.

Au bout du compte, l'atypie de ces parcours ne fait pas des enquêtés « des individus à part », puisque l'on retrouve les mêmes distinctions dans le regard porté sur le passé scolaire, dans l'adaptabilité au marché du travail et la mobilisation des ressources en présence (réseau, diplôme, formation, attitudes) que l'ensemble des interviewés. Les distinctions sont d'ordre temporel. Autrement dit, un parcours scolaire marqué par des bifurcations, des retours et des accumulations de diplômes ne fait pas de distinction marquante pour l'accès à l'emploi.

Dans leur démarche d'accès à l'emploi, de quelle aide et de quel accompagnement bénéficient ces publics, dont la demande dans ce domaine seraient susceptibles d'être la plus importante ? Plus largement, de quelle façon les personnes perçoivent-elles le rôle et l'utilité des structures d'intermédiation sur le marché du travail ? De quelle manière accèdent-ils à ces ressources, et quelle place tiennent-elles dans la construction de leur cheminement vers l'emploi ?

2.2.3. À la jonction entre école et marché du travail : place et rôle des structures d'intermédiation

Lorsque les individus parlent de la façon dont s'est déroulé leur parcours pour atteindre un emploi, ils évoquent, ici ou là, des éléments d'une vision *a posteriori* qu'ils ont pu se forger, à travers diverses expériences vécues, des relations entretenues avec les instances ou structures d'information, d'orientation professionnelle, d'accompagnement ou de conseil.

De l'analyse de ces représentations partielles, plusieurs conclusions peuvent être tirées. Elles renvoient principalement aux perceptions de l'efficacité de ces structures et du rôle qu'elles ont tenu dans l'élaboration ou l'appui aux démarches d'accès à l'emploi. De cela, découlent cependant des différenciations dans la façon dont les diverses catégories de personnes peuvent avoir recours aux ressources d'orientation disponibles. Ces situations différenciées d'accès à l'offre d'orientation professionnelle conduisent à s'interroger sur la capacité de cette offre à répondre aux besoins et aux attentes des individus.

Orientation sur le marché du travail : un jugement réservé largement partagé

En ayant en toile de fond institutionnelle un paysage complexe et fragmenté, le jugement global porté sur les prestations des services d'aide à l'orientation sur le marché du travail est lui aussi, sans surprise, plutôt négatif. Si l'accès aux services d'orientation scolaire (CIO et SCUIO) est relativement lointain dans le souvenir des interlocuteurs, le rôle et les prestations des services de l'ANPE est beaucoup plus spontanément évoqué. Quarante-huit interviewés sur soixante-huit ont été en relation avec les services de l'Agence. Le passage par l'ANPE constitue ainsi l'un des traits largement partagés des parcours étudiés ici tout comme l'est d'ailleurs le jugement global porté sur l'intermédiation en direction du marché du travail.

Ce jugement est généralement négatif, l'offre de services en termes d'intermédiation sur le marché du travail et les prestations d'orientation professionnelle promues par l'ANPE sont faiblement lisibles. Les contacts avec les agences locales de l'ANPE sont essentiellement liés à des formalités administratives inhérentes au statut de demandeur d'emploi ou à l'espoir d'y trouver un travail. C'est donc sur ces derniers points que porte le jugement. Trop administratif et peu efficient sur la capacité d'organiser la rencontre entre l'offre et la demande d'emploi sont les principales critiques qui sont portées à l'égard de l'agence publique.

Ancien sportif de haut niveau, Thierry a passé une licence STAPS et le concours d'éducateur territorial qui lui permet d'exercer le poste d'éducateur sportif au sein d'une collectivité locale. Il a été inscrit à l'ANPE à partir de septembre 2006, « parce qu'il était temps de trouver un travail ». Il pensait qu'il pourrait trouver un poste pour lequel il avait des diplômes mais en vain. À l'ANPE, aucun module ne lui a été proposé. Il a eu une réunion avant de voir un conseiller, pour affiner le repérage des postes qu'il recherchait pour faciliter le travail du conseiller par la suite. « Mais le poste d'éducateur territorial, au moins à l'ANPE où j'étais, personne ne connaît, personne ne sait ce que c'est ». Par rapport à ses diplômes ils lui ont « proposé tout et n'importe quoi ».

Danielle, formée comme éducatrice spécialisée, s'est orientée un temps vers la direction d'un centre équestre et souhaite à présent développer une exploitation agricole avec son compagnon. Elle est allée à l'ANPE, mais « le souci c'est qu'il faut longtemps pour avoir un rendez-vous ». Elle a été surprise des changements qu'elle a pu constater à l'agence locale de l'ANPE qu'elle n'avait pas fréquentée depuis 5-6 ans. Elle observe que les démarches sont plus compliquées qu'auparavant. « On perd beaucoup de temps pour avoir un premier rendez-vous avec quelqu'un et quand on est motivé pour trouver du travail ou trouver une orientation, je trouve qu'ils sont un peu à la traîne...c'est tout un « Big Mac administratif » ». Elle a dû faire un stage de confirmation de son choix, avant de rentrer en formation. Ce n'est pas l'ANPE qui l'a aidée à faire ce stage, c'était la Chambre d'Agriculture. « Parce que l'ANPE me mettait des bâtons dans les roues incroyables. Il fallait remplir trois millions de papiers et quand j'y allais ce n'était jamais la bonne personne qui savait utiliser l'ordinateur qu'il fallait pour sortir le papier qu'il fallait... Bref c'était un truc de fou, c'était hyper compliqué... Pour trouver un boulot aujourd'hui il faut vraiment se battre, il faut oser, aller au culot. Il faut dire moi j'ai envie de faire ça et il faut un peu leur rentrer dedans. Je me dis que quelqu'un qui a moins de tempérament que moi, ça ne doit pas être facile tous les jours. »

Géraldine est aide-soignante, activité pour laquelle elle a passé le concours et la formation adéquate après avoir échoué au BAC dans la filière ES. De son parcours dans les services d'orientation postscolaire elle garde un souvenir contrasté où ses faveurs vont à la mission locale : « J'ai découvert le métier d'aide-soignante que je ne connaissais pas du tout en fait » en faisant sa formation au GRETA, grâce à la Mission locale où la conseillère lui a parlé de ce métier. Une fois la formation validée, Géraldine enchaîne les CDD pour ne pas être déclarée comme demandeuse d'emploi car en fait si elle se déclare, l'ANPE lui envoie des propositions de contrats (parfois en CDI) et si elle refuse, elle a peur de se faire radier. Elle rappelle que maintenant l'ANPE appelle les gens pour savoir ce qu'ils font. Cela ne lui plaît pas beaucoup, elle préférerait aller à la mission locale où elle se sentait plus aidée et écoutée.

Il importe toutefois de nuancer ce jugement au regard de deux variables qui apparaissent assez structurantes : le niveau de qualification et le type de spécialité. En effet, on relève assez nettement dans les entretiens que la perception globale qu'ont les personnes de l'offre de services d'orientation sur le marché du travail varie en fonction de ces deux variables.

Des offres de services diversement adaptées selon le niveau de qualification des bénéficiaires

Sur ce point de notre interrogation, la relation aux services d'intermédiation sur le marché du travail, les opinions rapportées au groupe d'appartenance laisse entrevoir une polarisation aux deux extrêmes du spectre des niveaux de qualification. Concernant les bas niveaux de qualification, le service offert par l'ANPE paraît peu efficace et aboutit rarement à une orientation valorisée de manière positive sur le marché du travail.

Amanda est hôtesse de caisse en contrat de professionnalisation et espère obtenir un CDI. Après avoir passé un CAP petite enfance, elle est animatrice auprès d'une collectivité locale (CDD). Après une période de chômage (3 mois), elle passe un titre professionnel d'agent magasinier avant d'intégrer un poste d'hôtesse de caisse. Elle explique que le travail de caissière est plutôt ingrat, que les clients sont désagréables et que les heures supplémentaires ne sont pas payées car non comptées. Elle travaille 37,5 heures par semaine et gagne autant que lorsqu'elle faisait de l'animation avec des horaires « plus cool », soit 750 €. Son seul objectif est d'avoir un CDI, « faire n'importe quoi », pour pouvoir avoir une stabilité, construire une maison avec le père de son enfant. De son passage à l'ANPE elle garde un souvenir négatif. Elle trouve les services impersonnels et juge que certains agents de l'ANPE « s'en foutent complètement. Ils s'en foutent, ils ont un employeur » Elle se dit plutôt déçue de n'avoir comme propositions que des contrats à temps plus que partiel d'une ou deux heures par jour. Elle évoque un document -validation du projet professionnel requis pour passer le titre professionnel- qui devait être signé pour débiter sa formation de magasinier. Ce document devait être validé par une « prestation d'orientation » (source : <http://www.informetiers.info/>, consulté le 16/07/07). Il ne l'a pas été par l'ANPE mais à la Mission Locale où elle explique qu'elle a toujours été suivie par la même personne et que cela lui convenait.

Concernant les hauts niveaux de qualification, le problème est différent mais aboutit à un résultat similaire. Ce qui semble prédominer dans ce cas de figure est une inadéquation de l'offre de service aux plus diplômés de la part de l'ANPE et de ses cotraitants, APEC le plus souvent. Les difficultés croissantes d'insertion sur le marché du travail des personnes possédant un haut niveau de qualification tardent à faire l'objet d'une prise en charge adaptée de la part des services d'intermédiation sur le marché du travail. La connaissance de ces qualifications et l'adaptation de l'offre de services – référentiel des qualifications, nature des compétences développées, réalité du marché du travail des plus diplômés, modalités de valorisation dans d'autres secteurs

que ceux immédiatement concernés par le diplôme, réorientations possibles – semblent ainsi nettement insuffisant.

Jules fait partie du groupe des individus hautement qualifiés. À l'issue de sa thèse en biologie moléculaire obtenue en 2001, il poursuit ses recherches trois ans en post-doctorat à l'étranger dans un domaine de pointe de la recherche biomédicale. De retour en France à l'issue de ce contrat à durée déterminée, il connaît une période de chômage de huit mois après laquelle, il retrouve un contrat postdoctoral dans une université française. À l'issue de ce contrat, il connaît une nouvelle période de chômage de six mois à l'issue de laquelle il abandonne son ambition d'entrer dans la recherche pour accepter un poste de chargé de mission dans une collectivité territoriale où il instruit des demandes de financement de recherche dans son domaine de spécialité. Jules a durant toute sa période postdoctorale (chômage et CDD) été en contact avec les services de l'ANPE « en permanence je suis resté inscrit au chômage (non-indemnisé), parce que les post doc en général ce ne sont pas des contrats clairs, pas des CDD, donc je suis toujours resté en contact avec l'ANPE qui n'ont jamais rien pu faire pour moi d'ailleurs parce que j'ai une formation qui est trop particulière pour qu'ils puissent s'occuper de moi efficacement. C'est-à-dire que quand vous leur dites je suis « docteur en biologie moléculaire », ils sont un peu perdus, ils sont plus habitués à voir des gens qui ont des formations plus classiques. Je venais aux entretiens, on discutait un peu sur ce que je faisais comme démarches et ça s'arrêtait là ».

De ce point de vue, un élément intéressant est soulevé par Angélique qui tient à la diversité territoriale de l'offre de services : les problèmes spécifiques d'insertion des hauts diplômés seraient mieux pris en compte dans les grandes agglomérations où cette question est sans doute plus récurrente.

Actuellement en contrat postdoctoral dans une unité de l'INSERM, Angélique a connu dans son parcours une période de chômage durant laquelle elle a été en contact avec les services de l'ANPE. Si elle a rencontré la même difficulté que Jules quant à l'inadaptation de l'offre de service du SPE, elle précise néanmoins : « J'étais dans un creux de contrat donc j'étais allée à Paris où mon dossier avait été transféré et là j'avais discuté aussi avec les gens de l'ANPE et par contre ici ils avaient l'air plus au courant et j'ai reçu à un moment donné des textos sur mon téléphone portable des propositions d'offre d'entreprises d'informatique qui recrutaient des BAC + 5, au moins ils sont plus réactifs ... »

Une faible lisibilité de l'offre d'orientation des adultes, qui se traduit par l'importance des démarches individuelles

Au final, le recours aux services de l'emploi semble assez peu motivé par une demande d'orientation. En effet, les raisons les plus régulièrement évoquées dans la prise de contact avec ces intermédiaires publics de l'emploi sont l'intermédiation directe sur le marché du travail (mise en adéquation de la demande et de l'offre de travail) et surtout les formalités administratives visant soit le statut de la personne soit son désir d'accéder à l'indemnisation. À aucun moment dans les entretiens conduits dans le cadre de cette étude, il n'a été fait mention d'une prise de contact délibérément effectuée en vue d'un conseil en orientation ou en réorientation professionnelle.

Ce constat rejoint les observations récentes faites sur la spécificité des modes d'accès à l'emploi en France et le rôle important qu'y tiennent les démarches individuelles (Bessy, Marchal & Rieucan, 2007). En effet, l'accès privilégié au marché du travail s'appuie en France sur le rôle central des candidatures spontanées. C'est une spécificité du système français par rapport notamment aux autres pays européens. Les candidatures spontanées constituent en France le premier canal de recrutement. Elles se placent, tant dans l'enquête *Emploi* de l'INSEE que dans l'enquête *Offre d'emploi et de recrutement* de la DARES, en tête des modes d'accès à l'emploi pour les individus comme pour les entreprises. Elles devancent ainsi respectivement les relations professionnelles et personnelles d'une part, et l'action des intermédiaires publics ou privés sur le marché du travail d'autre part. Ce constat rejoint assez largement les propos recueillis dans le cadre de cette enquête où les démarches individuelles apparaissent particulièrement prégnantes et où les candidatures spontanées sont régulièrement évoquées comme moyen d'accéder à l'emploi. Cette importance traduit un « *marché du travail structurellement peu équipé, où l'essentiel des mises en relation est laissé à l'initiative des candidats* » (Bessy, Marchal & Rieucan, 2007).

Faible lisibilité, manque de cohérence entre réseaux, défiance quant à la capacité de conduire une intermédiation efficace sur le marché du travail, bureaucratisation excessive, les modalités d'organisation et de pilotage du système français d'intermédiation sur le marché du travail ont ainsi pour conséquence immédiate de laisser les individus relativement démunis face au marché du travail. La contrepartie de ce faible niveau d'équipement offert aux individus est une plus grande autonomie personnelle dans la construction des choix d'orientation et la recherche d'emploi. Une question demeure, celle de l'égalité des

chances dans la conduite d'une démarche très individuelle où les capitaux sociaux, culturels, relationnels jouent nécessairement de manière forte.

CONCLUSION

Quels sont les principaux constats apportés par cette enquête réalisée auprès de 68 personnes issues de la Génération 2001, interrogées en 2004 et réinterrogées aujourd'hui six ans après leur sortie du système scolaire ?

L'originalité des résultats tient à la nature des représentations qui ont été recueillies et analysées. Celles-ci sont en effet le produit d'une confrontation, évoluant tout au long d'un parcours de six années, entre un capital éducatif initial et une réalité de marché qui en sanctionne le rendement. L'évaluation de ce rendement éducatif est ici approchée par une démarche qualitative spécifique, reposant sur la subjectivité et les perceptions individuelles. Cette démarche a été conçue en vue de fournir des éléments de connaissances étroitement articulés à une approche quantitative sur la demande sociale des jeunes et des familles, sur leurs perceptions de l'attractivité des filières, des métiers et sur leurs anticipations du rendement futur du fait éducatif dans l'emploi. En d'autres termes, cet angle d'attaque qualitatif constitue en quelque sorte une évaluation « à froid » des utilités et des usages de la formation dans l'emploi. Cette évaluation se place en regard d'une évaluation « à chaud » de la valeur anticipée attachée aux diplômes choisis, en lien avec les métiers projetés.

Les principaux résultats acquis sont de quatre types.

1) Utilités et usages de la formation pour l'accès à l'emploi

Quel que soit le niveau de leur qualification, les individus accordent une valeur primordiale au diplôme pour l'accès à l'emploi. Toutefois des nuances apparaissent. La formation conserve une valeur prépondérante pour les profils diplômés³⁸ de haut niveau ainsi que pour les niveaux intermédiaires³⁹ en reprise d'études ; les personnes de qualification moyenne⁴⁰ ayant connu des difficultés d'insertion ainsi que les personnes peu qualifiées ayant accédé rapidement à l'emploi mettent plus souvent en balance la formation avec l'expérience. Ceci est particulièrement flagrant pour les qualifications moyennes au spectre d'emplois large rencontrant des difficultés d'accès à l'emploi. Pour ces personnes, le signal donné par le diplôme est relativement faible et l'accès à l'emploi nécessite le renforcement ou l'acquisition de nouvelles qualifications plus spécialisées et mieux repérées sur le marché du travail.

2) Utilités et usages du diplôme dans l'emploi

Les perceptions de l'importance du rôle tenu par la formation dans le processus de professionnalisation se rapportent essentiellement aux très diplômés et aux peu diplômés en accès rapide à l'emploi. Ces deux groupes, positionnés aux extrêmes de la hiérarchie éducative, convergent dans leur appréciation : ils se vivent comme des « professionnels » reconnus comme tels sur le marché du travail. Ils jugent en outre que la formation suivie est en lien étroit avec l'emploi qu'ils occupent actuellement. Les qualifications intermédiaires expriment majoritairement l'idée d'une relation plus distendue entre leur formation et l'emploi occupé. Le signal fourni par la formation initiale serait ici de moins bonne qualité et le capital humain moins en adéquation avec les besoins économiques.

La majorité des interviewés accorde cependant une valeur « intrinsèque » aux savoirs transmis par l'école, énoncés en termes de savoirs de base, savoirs théoriques et savoirs généraux. Seuls les non qualifiés en situation d'insertion incertaine et chaotique expriment un déni des apports du fait éducatif.

³⁸ Niveaux I et II.

³⁹ Niveaux IV diplômé, IV+ et III.

⁴⁰ Niveaux IV diplômé, IV+ et III.

Par ailleurs, l'articulation des savoirs distinctifs issus de la formation initiale avec les savoirs acquis par l'expérience n'est pas perçue de la même façon à tous les niveaux. Là aussi les fortement diplômés et les moins diplômés se rejoignent : ils perçoivent cette articulation comme allant de soi dans l'exercice de leur activité professionnelle. En revanche, les moyennement diplômés – que leur parcours d'insertion ait été difficile ou qu'ils aient repris des études – expriment un même point de vue : ces savoirs se juxtaposent sans s'enrichir et la valorisation des savoirs acquis en formation initiale est faible.

3) Paliers d'orientation, choix individuels et rôle des acteurs

C'est en fin de 3^{ème} que l'orientation vers des filières professionnelles est le plus souvent choisie. À ce stade, le choix n'est pas toujours possible entre la voie scolaire et l'apprentissage. En revanche, la fin de la 4^{ème} et la fin de 2^{nde} semblent être des paliers décisifs d'orientation pour les jeunes en échec scolaire. L'orientation est là perçue par les personnes concernées comme un processus imposé, le plus fréquemment par le conseil de classe. Le processus d'orientation au lycée, pour sa part, implique deux options prédominantes : le choix de la spécialité de Bac en fin de 2^{nde} ; le choix de poursuite d'études en terminale. Pour les décisions en fin de 2^{nde}, lorsque la personne a un projet professionnel défini, la demande d'aide à l'orientation est limitée et ciblée ; dans le cas contraire, l'influence du milieu familial est primordiale pour le choix de la spécialité. Les choix en terminale impliquent trois domaines de décisions qui sont la filière, la spécialité et l'établissement dans lequel est envisagée la poursuite d'études.

Dans le cadre de l'orientation scolaire, l'environnement immédiat du jeune joue un rôle prépondérant dans la détermination des choix. Toutefois, le rôle de la famille décroît avec le niveau. Très présente pour les choix des collégiens, encore présente pour les choix des lycéens, elle est rarement évoquée par les étudiants dont les choix sont fortement influencés par les enseignants et les « pairs ». Ceci est particulièrement vrai pour les personnes en Master et on note un déficit d'accompagnement pour le niveau « L » peu relayé par les institutions.

4) Processus d'orientation et parcours d'insertion

Certains résultats sur les représentations permettent d'éclairer les parcours d'insertion à la lumière des processus de décision et de choix d'orientation qui les ont précédés. Quelle que soit la nature des trajectoires scolaires suivies – linéaires, chaotiques ou atypiques – force est de constater que les représentations de l'insertion *a posteriori* ne se distinguent pas de manière significative. Des trajectoires complexes dans le système éducatif peuvent très bien déboucher sur une insertion réussie.

Sur le registre de l'orientation sur le marché du travail, les perceptions des individus sont globalement négatives. Les opinions laissent transparaître une polarisation. Les services offerts aux bas et aux hauts niveaux de qualification sont perçus comme peu efficaces et répondant mal aux besoins conjoints des individus et du marché du travail. En outre, face à une médiocre lisibilité des services d'orientation par les usagers, l'orientation sur le marché du travail relève principalement de démarches individuelles.

Conclusion générale

Saisir la valeur du diplôme par la place qu'il occupe dans la construction des parcours scolaires et professionnels amène à s'interroger sur l'attractivité des diplômes et des formations, sur l'éventail des choix, les processus de décision et les facteurs qui en conditionnent le déroulement, ainsi que sur l'utilité *ex post* des formations telle que perçue par les usagers. L'analyse de ces représentations individuelles de la valeur de l'éducation, de la formation et des parcours scolaires ou professionnels situe le diplôme en tension entre la demande sociale d'une part et l'environnement institutionnel et les besoins économiques d'autre part.

L'étude de ces interactions complexes a nécessité trois types d'investissements spécifiques, alliant aux approches quantitatives une démarche qualitative d'appréciation des perceptions individuelles.

Le premier investissement a porté sur le repérage précis des conditions objectives d'élaboration des choix et des parcours, en réalisant une capitalisation de l'information macro-statistique actuellement disponible. Le traitement de ces données s'est principalement appuyé sur les notions de « paliers d'orientation » en formation initiale et des moments-clés du parcours ultérieur sur le marché du travail.

Un deuxième investissement a consisté à promouvoir une enquête *ad hoc* auprès des publics en scolarité, visant à documenter les représentations que se font les usagers de l'utilité « *ex ante* » de leur diplôme, et de cerner quels diplômes sont jugés comme les plus utiles, en termes de filières, de niveaux et de spécialité.

Un troisième investissement spécifique a été consacré à la mise en œuvre d'une enquête qualitative auprès d'individus sortis depuis six ans du système scolaire, visant à mieux comprendre les représentations individuelles « *ex post* » de la valeur du diplôme - après confrontation avec la réalité du marché du travail - et à saisir les perceptions de l'utilité des formations au regard des processus d'orientation et d'insertion dans l'emploi.

Quels sont les principaux résultats à retenir ?

Les conditions objectives de construction des parcours éducatifs : entre attractivité et réalités scolaires

Dans le registre des conditions objectives de construction des parcours scolaires et des déterminants agissant sur les choix éducatifs, six conclusions émergent :

- Divers facteurs viennent façonner la construction des cursus scolaires des jeunes et ainsi leurs conditions d'entrée dans la vie active. Ces facteurs sont de trois ordres : les performances scolaires de l'élève ; les comportements des familles et leurs aspirations ; l'éventail de l'offre de formation de proximité.
- Le rapport entre le nombre de candidats et les capacités d'accueil des filières, et son évolution dans le temps, apporte un éclairage objectif des représentations individuelles sur l'attractivité des diplômes et des formations. Sur période récente, on enregistre une baisse des demandes pour la seconde générale et technologique. Les filières professionnelles sont de plus en plus attractives, notamment dans les spécialités des services. Par ailleurs, la recrudescence des choix en faveur du BEP semble confirmer sa valeur propédeutique qui concurrence en quelque sorte, au cours des années 1990, la valeur d'utilité professionnelle immédiate du CAP. Cette tendance semble remise en question depuis le début de la décennie 2000 qui vient surgir le regain du CAP. Les tentatives de « remontée » vers la filière générale, via une 1^{re} d'adaptation, sont également de moins en moins fréquentes.
- Dans les filières générales, la baisse des effectifs dans les filières scientifiques, au moins jusqu'à une date récente, a suscité quelque inquiétude. Les bilans de l'orientation montrent une inflexion depuis 2002 qui, si elle devait se confirmer, marquerait un véritable retournement.
- L'accès à la 3^{ème} est facilité par l'introduction de nouvelles spécialisations en 3^{ème} (3^{ème} d'insertion, 3^{ème} technologique ou DP6), mais elles font aussi du passage de 4^{ème} en 3^{ème} le premier « vrai » palier d'orientation, au sens où les engagements sont peu susceptibles d'être réversibles. En effet, l'orientation vers ces classes de 3^{ème} conduira quasi-systématiquement à la voie professionnelle.
- La baisse des redoublements est continue et affirmée. Une conséquence en est un moindre décalage entre les vœux de passage émis par les familles et les décisions. Cependant, si les demandes des familles sont plus facilement satisfaites à l'issue du collège, ensuite, à mesure que le niveau monte, les familles ont moins voix au chapitre. C'est là que les ressources culturelles ou relationnelles qu'elles peuvent mobiliser sont les plus rentables.
- Dans ce paysage, l'apprentissage tient une place particulière. Ce n'est pas seulement une voie de formation parallèle à la voie scolaire pour accéder au niveau V de certification, mais aussi une « fa-

çon d'être », qui peut être héritée. Les apprentis ont plus souvent été moteurs de leur formation, et ils portent une appréciation plus positive.

Les conditions subjectives de choix en cours de construction de parcours

- Les résultats montrent globalement que l'effet « anticipé » de signal du diplôme conditionne pour les individus le repérage soit d'un projet de carrière scolaire soit un projet professionnel bien défini. Lorsque le jeune est porteur d'un projet précis, le signal du diplôme fonctionne bien ; le projet professionnel et la carrière scolaire inspirent peu de regret. À l'inverse, lorsque le signal du diplôme est faiblement perçu, cela engendre assez souvent des parcours « atypiques » mais qui ne sont pas nécessairement synonymes d'échec rédhibitoire dans la mesure où les retours ou les hésitations en cours de parcours paraissent être une condition de « maturation » d'un projet professionnel qui initialement a eu du mal à s'élaborer et à être visible.
- Effet anticipé à sa juste valeur du diplôme ou effet restructurant/déstructurant des parcours éducatifs par l'intégration des principes de réalité scolaire et professionnelle : tels semblent être en somme les deux pôles autour desquels s'organisent les perceptions *ex ante* de la valeur des diplômes et des formations.
- La carrière générale menant d'une 6^{ème} générale à une terminale générale, sans quitter cette filière, même en admettant des redoublements, ne peut plus être considérée comme la norme à l'aune de laquelle les autres seraient mesurées comme des « dérivations ».
- Environ un élève sur cinq ne suit aucune de ces carrières « toutes tracées ». Bien qu'ils n'en aient pas toute la maîtrise loin s'en faut, ces jeunes inventent des parcours qui ont été ici qualifiés d'atypiques. Certes, ils sont inégalement élaborés, comme les parcours faits de bifurcations hors des paliers conventionnels ; mais d'autres donnent la preuve, au moins d'une adaptation « tactique » aux règles en vigueur, voire de projets stratégiques dotés d'une visible cohérence, comme dans le cas de parcours impliquant un retour dans une filière antérieurement fréquentée, le cas échéant au prix d'un « nouveau départ » à un niveau inférieur (le plus souvent de niveau IV à niveau V). La valeur attachée au diplôme diffère donc sensiblement selon les cursus. Non seulement un diplôme n'en vaut pas un autre, mais surtout il n'est pas identique à lui-même selon le chemin qui aura été parcouru. Par ailleurs, le dernier diplôme obtenu n'est pas nécessairement le plus « élevé » et ce dernier n'est pas non nécessairement le plus valorisé.
- Les représentations *ex ante* de la valeur du diplôme et des carrières scolaires se différencient selon trois logiques : celle de la filière, de la spécialité et de l'aspect plus ou moins « atypique » des parcours suivis.
- Concernant les « aides » à l'orientation au cours de la carrière scolaire, un jeune sur cinq semble s'être affranchi des règles en vigueur en suivant des parcours relativement inédits et dont la diversité surprend.

Évaluation par l'usager de l'utilité des diplômes et des formations

Les résultats sur les représentations *ex post* de l'utilité des diplômes et des formations sont le produit d'une confrontation entre un capital éducatif initial et une réalité de marché qui en sanctionne le rendement.

- Quel que soit le niveau de leur qualification, les individus accordent une valeur primordiale au diplôme pour l'accès à l'emploi. Toutefois des nuances apparaissent. La formation conserve une valeur prépondérante pour les profils diplômés⁴¹ de haut niveau ainsi que pour les niveaux intermédiaires⁴² en reprise d'études ; les personnes de qualification moyenne⁴³ ayant connu des difficultés d'insertion ainsi que les personnes peu qualifiées ayant accédé rapidement à l'emploi mettent plus souvent en balance la formation avec l'expérience. Ceci est particulièrement flagrant pour les qualifications moyennes au spectre d'emplois large rencontrant des difficultés d'accès à l'emploi. Pour ces personnes, le signal donné par le diplôme est relativement faible et l'accès à l'emploi nécessite le renfor-

⁴¹ Niveaux I et II.

⁴² Niveaux IV diplômé, IV+ et III.

⁴³ Niveaux IV diplômé, IV+ et III.

cement ou l'acquisition de nouvelles qualifications plus spécialisées et mieux repérées sur le marché du travail.

- Les perceptions de l'importance du rôle tenu par la formation dans le processus de professionnalisation se rapportent essentiellement aux très diplômés et aux peu diplômés en accès rapide à l'emploi. Ces deux groupes, positionnés aux extrêmes de la hiérarchie éducative, convergent dans leur appréciation : ils se vivent comme des « professionnels » reconnus comme tels sur le marché du travail. Ils jugent en outre que la formation suivie est en lien étroit avec l'emploi qu'ils occupent actuellement. Les qualifications intermédiaires expriment majoritairement l'idée d'une relation plus distendue entre leur formation et l'emploi occupé. Le signal fourni par la formation initiale serait ici de moins bonne qualité et le capital humain moins en adéquation avec les besoins économiques.
- La majorité des interviewés accorde cependant une valeur « intrinsèque » aux savoirs transmis par l'école, énoncés en termes de savoirs de base, savoirs théoriques et savoirs généraux. Seuls les non qualifiés en situation d'insertion incertaine et chaotique expriment un déni des apports du fait éducatif. Par ailleurs, l'articulation des savoirs distinctifs issus de la formation initiale avec les savoirs acquis par l'expérience n'est pas perçue de la même façon à tous les niveaux. Là aussi les fortement diplômés et les moins diplômés se rejoignent : ils perçoivent cette articulation comme allant de soi dans l'exercice de leur activité professionnelle. En revanche, les moyennement diplômés – que leur parcours d'insertion ait été difficile ou qu'ils aient repris des études – expriment un même point de vue : ces savoirs se juxtaposent sans s'enrichir et la valorisation des savoirs acquis en formation initiale est faible.
- C'est en fin de 3^{ème} que l'orientation vers des filières professionnelles est le plus souvent choisie. À ce stade, le choix n'est pas toujours possible entre la voie scolaire et l'apprentissage. En revanche, la fin de la 4^{ème} et la fin de 2^{nde} semblent être des paliers décisifs d'orientation pour les jeunes en échec scolaire. L'orientation est là perçue par les personnes concernées comme un processus imposé, le plus fréquemment par le conseil de classe. Le processus d'orientation au lycée, pour sa part, implique deux options prédominantes : le choix de la spécialité de Bac en fin de 2^{nde} ; le choix de poursuite d'études en terminale. Pour les décisions en fin de 2^{nde}, lorsque la personne a un projet professionnel défini, la demande d'aide à l'orientation est limitée et ciblée ; dans le cas contraire, l'influence du milieu familial est primordiale pour le choix de la spécialité. Les choix en terminale impliquent trois domaines de décisions qui sont la filière, la spécialité et l'établissement dans lequel est envisagée la poursuite d'études.
- Quelle que soit la nature des trajectoires scolaires suivies – linéaires, chaotiques ou atypiques – force est de constater que les représentations de l'insertion *a posteriori* ne se distinguent pas de manière significative. Des trajectoires complexes dans le système éducatif peuvent très bien déboucher sur une insertion réussie.
- Pour ce qui est du rôle des principaux acteurs de l'orientation scolaire, l'environnement immédiat du jeune joue un rôle prépondérant dans la détermination des choix. Toutefois, le rôle de la famille décroît avec le niveau. Très présente pour les choix des collégiens, encore présente pour les choix des lycéens, elle est rarement évoquée par les étudiants dont les choix sont fortement influencés par les enseignants et les « pairs ». Ceci est particulièrement vrai pour les personnes en Master et on note un déficit d'accompagnement pour le niveau « L » peu relayé par les institutions.
- Concernant les aides « institutionnalisées » à l'orientation sur le marché du travail, les perceptions des individus sont globalement négatives. Les opinions laissent transparaître une polarisation. Les services offerts aux bas et aux hauts niveaux de qualification sont perçus comme peu efficaces et répondant mal aux besoins conjoints des individus et du marché du travail. En outre, face à une médiocre lisibilité des services d'orientation par les usagers, l'orientation sur le marché du travail relève principalement de démarches individuelles.

BIBLIOGRAPHIE

- Agulhon, C. (1993). Quelle formation pour les 20 % qui n'auront pas le bac ? Points de vue des personnels des lycées techniques et professionnels. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1, 25-41.
- Akerlof, G. (1982). Labor Contracts as Partial Gift Exchange. *Quarterly Journal of Economics*, 97, 543-569.
- Allmendiger, J. (1989). Educational systems and labor markets outcome. *European Sociological Review*, 5, 231-250.
- Arabian, C., Didier-Bichon, S., Deplette, J.-M., & Margerit, N. (1999). Enquête accès à l'enseignement supérieur ADES : l'orientation des bacheliers. session 1998. Grenoble: académie de Grenoble, SAIO - service académique d'information et d'orientation.
- Bain, D. (1979). *Orientation scolaire et fonctionnement de l'école*. Berne: Lang.
- (1982). Analyse des mécanismes de l'orientation et réformes du premier cycle secondaire. *Revue européenne des sciences sociales*, 63, 161-169.
- Ballion, R. (1986). Le choix du collège : le comportement " éclairé " des familles. *Revue française de sociologie*, XXVII, 719-734.
- Beaud, S. (2002). *80 % au bac... et après? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris: La Découverte & Syros.
- Bel, M., & Mouy, P. (1996). Réputation et offre de formation. Les lycées techniques et professionnels. *Formation Emploi*, 56, 51-62.
- Bergier, B., & Francequin, G. (2005). *La revanche scolaire des élèves multiredoublants, relégués, devenus superdiplômés*: Erès.
- Bergonnier-Dupuy, G. (2005). Pratiques éducatives familiales et scolarisation. dossier. *Revue Française de Pédagogie*, 151, 5-59.
- Berthelot, J.-M. (1983). *Le piège scolaire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- (1993). *École, orientation, société*. Paris: PUF.
- Besses, M. d., Mouy, P., & Borrás, I. (2001). Le parcours professionnel des jeunes. Grenoble: Céreq - Centre Associé de Grenoble.
- Bessy, C., Marchal, E., & Rieucan, G. (2007). L'importance des candidatures spontanées en France. *Connaissance de l'emploi - Centre d'Études de l'Emploi*, 47.
- Bonnal, L., Clément, D., & Mendes, S. (2004). L'accès au premier emploi au cours des années 1990 : le cas des apprentis et des lycéens. *Économie et Statistique*, 378-379, 35-53.
- Borrás, I. (2004). L'orientation des jeunes peu qualifiés, une liberté contrainte. *Formation Emploi*, 88, 79-95.
- Boudesseul, G., Grelet, Y., & Vivent, C. (2007). The construction of educational pathways at the secondary level in France, *15th Annual Workshop of the European Research Network on Transitions in Youth*. Ghent (Belgium).
- Boutinet, J.-P. (1996). *Anthropologie du projet*. Paris: PUF.
- Breen, R. (1988). The Persistence of Class Origin Inequalities among School Leavers in the Republic of Ireland, 1984-1993. *The British Journal of Sociology*, 2, 275-298.
- Bruno, A., & Guinchard, J.-J. (1996). *Les dessous de l'orientation scolaire : du collège à l'université*. Paris: Syros.
- Buisson-Fenet, H. (2005). Des professions et leurs doutes : procédures d'orientation et décisions de "réorientation" scolaire en fin de seconde. *Sociétés Contemporaines*, 59-60, 121-138.
- Caille, J.-P., & Lemaire, S. (2002). Que sont devenus les élèves entrés en 6e en 1989 ? *Données Sociales*, 81-92.

- Caille, J.-P., & O'Prey, S. (2005). Estime de soi et réussite scolaire sept ans après l'entrée en sixième. *Éducation & formations*, 72, 25-52.
- Caro, P., & Hillau, B. (1997). La logique dominante des publics scolaires. Offre de formation et environnement local. *Formation et Emploi*, 59, 87-103.
- Céreq (2005). Quand l'école est finie... Premiers pas dans la vie active de la Génération 2001. Marseille: Céreq.
- Charlot, B., & Glasman, D. (1999). Les jeunes, l'insertion, l'emploi. Paris: Presses Universitaires de France.
- Chausseron, C. (2001). Les attentes scolaires des parents d'élèves au début des études secondaires. MEN - Note d'information, 01,32.
- Chauvet, J., & Gentil, R. (1993). Les représentations liées à l'expression "élève en difficulté". *Éducation et Formations*, 36, 13-19.
- Coutellier, F. (2003). Intermède, abandons, échecs, réorientations en CAP et BEP. Le devenir des jeunes en apparente rupture de cursus dans cinq lycées professionnels de l'académie d'Amiens. CPC documents, 2003/2.
- Cusworth, S. (2001). Orientation and Retention of Counseling Phd Students: A Qualitative Study, 109th Annual Conference of the American Psychological Association. San Francisco.
- Davaillon, A. (1995). Les inégalités des trajectoires scolaires. *Éducation et Formations*, 41, 122-132.
- Debbasch, R. (2005). À quoi servent les diplômes professionnels de l'Éducation nationale ? cpc info, 41.
- DEPP (2006). L'Éducation nationale en chiffres.
- Derambure, F. (2007). La population scolaire en 2006. ministère de l'Agriculture et de la Pêche StatEA - Bulletin d'informations statistiques de la direction générale de l'enseignement et de la recherche, 07-03.
- Dicker, R., & Gilbert, J. (1988). The Role of the Telephone in Educational Research. *British Educational Research Journal*, 14, 65-72.
- Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Éducation et Sociétés*, 7, 23-36.
- Dubet, F. (1991). Les Lycéens. Paris: Seuil.
- (1997). Écoles, familles, le malentendu. Paris: Textuel.
- Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2000). L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique. Paris: Seuil.
- Duchesne, S., & Haegel, F. (2005). L'enquête et ses méthodes. L'entretien collectif. Paris: Armand Colin.
- Dupray, A., & Recotillet, I. (2004). Trajectoires scolaires atypiques et conditions d'entrée sur le marché du travail. L'exemple des sortants de niveau IV et III. Aix-en-Provence: LEST - Laboratoire d'Économie et Sociologie du Travail.
- Duru-Bellat, M. (1989). Le fonctionnement de l'orientation. Genèse des inégalités sociales à l'école. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- (1995). Socialisation scolaire et projets d'avenir chez les lycéens et les lycéennes. La "causalité du probable" et son interprétation sociologique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 24, 69-86.
- (2003). Les inégalités sociales à l'école, genèses et mythes. Paris: Presses Universitaires de France.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1988). Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte " fait des différences ".... *Revue française de sociologie*, XXVIII. 649-666.
- Farvaque, N., & Oliveau, J.-B. (2004). L'insertion des jeunes peu diplômés dans l'emploi : opportunités de choix et contraintes. L'approche par les capacités d'Amartya Sen comme grille de lecture des trajectoires d'insertion, Série Règles, Institutions, Conventions. IDHE-ENS de Cachan.
- Farvaque, N., & Robeyns, I. (2005). L'approche alternative d'Amartya Sen. Réponse à Emmanuelle Bénicourt. *L'Économie Politique*, 27.

- Feuilladiou, S. (1996). L'orientation scolaire : question d'avenir ou enjeu institutionnel ? Les lycéens de seconde : leurs projets et leur orientation, dans quatre établissements de l'enseignement général. Thèse de doctorat, université de Provence.
- Feyfant, A., & Rey, O. (2006). Les parents et l'école. *La Lettre d'information*, 22.
- Fourcade, B., & Ourtau, M. (1999). Le BEP : un diplôme, deux finalités ? *Formation Emploi*, 66, 39-55.
- Galland, O. (1997). *Sociologie de la jeunesse*. Paris: Armand Colin.
- Gendron, B. (1996). L'évolution de "la transition de l'école vers la vie active" en France. Paris: LES (Laboratoire d'Économie Sociale), CEREQ-centre associé de Paris.
- Goux, D., & Maurin, E. (1997). Mobilité sociale : la part de l'hérédité et de la formation. *Économie et Statistique*, 306.
- Grelet, Y. (2004). La reproduction sociale s'inscrit dans le territoire. *Formation et Emploi*, 87.
- (2005). Enseignement professionnel, spécialité de formation et reproduction sociale. *Éducation & formations*, 72, 125-136.
- (2006). Des territoires qui façonnent les parcours scolaires des jeunes. *Bref*, 228.
- Groves, R. M. (1979). Actors and Questions in Telephone and Personal Interview Surveys. *The Public Opinion Quarterly*, 43, 190-205.
- Guigue, M. (2001). *Le point de vue des jeunes sur l'orientation en milieu scolaire*. Paris: L'Harmattan.
- Hanchane, S., & Verdier, E. (2004). Diversifications des parcours de formation, norme sociale et aspirations familiales. Aix-en-Provence.
- Haut Comité Éducation Économie Emploi (2002). *La transition professionnelle des jeunes sortant de l'enseignement secondaire*. Paris: La Documentation Française.
- Hénoque, M., & Legrand, A. (2004). L'évaluation de l'orientation à la fin du collège et au lycée. Rêves et réalités de l'orientation. In C. Forestier (Ed.). Paris: Haut Conseil de l'Évaluation de l'École.
- Jamme, D. (2007). *Difficultés scolaires et sorties sans qualification en Basse-Normandie: Conseil Économique et Social Régional de Basse-Normandie*.
- Lahaye, W., Nimal, P., & Pourtois, J.-P. (2000). *Logiques familiales d'insertion sociale. Etude longitudinale des trajectoires de jeunes adultes*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Laurent, G., & Gendron, B. (2001). Le baccalauréat professionnel : quelques représentations autour de la formation et de l'insertion professionnelle. Enquête par interviews de diplômés, de membres des équipes éducatives et de professionnels. Enquête dans le cadre du projet SUBANOR (suivi des bacheliers bas-normands). In ORFS (Ed.), *les bacheliers professionnels*. Caen: ORFS - observatoire régional des formations supérieures.
- Lefresne, F. (2005). Les jeunes non qualifiés. *Problèmes politiques et sociaux*, 915, 5-119.
- Léger, F. (2006). Origine sociale, offre de formation et niveau atteint dans le secondaire. *MEN - Note d'information*, 06,15.
- Lemaire, S. (1996). Qui entre en lycée professionnel, qui entre en apprentissage ? Profils des élèves qui intègrent une filière professionnelle à l'issue du collège. *Éducation et formations*, 48, 71-80.
- Margirier, G. (1996). Offre et demande de formation professionnelle : quelle cohérence avec l'état du marché du travail local ? Méthodologie et application au cas d'une zone d'emploi, *L'analyse des espaces locaux : méthodologie et indicateurs* (pp. 189-209). Marseille: Céreq.
- Masson, P. (1999). *Les coulisses d'un lycée ordinaire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Merle, P. (1996). Les transformations socio-démographiques des filières de l'enseignement supérieur de 1985 à 1995. Essai d'interprétation. *Population*, 51e année, 6, 1181-1209.
- Merle, P. (2001). Les droits des élèves, droits formels et quotidien scolaire des élèves dans l'institution. *Revue française de sociologie*, 42, 81-115.
- Merton, R. (1965). *Éléments de théorie et de méthode sociologiques*. Paris: Plon.

- Moreau, G. (2005). Jeunesse et travail : le paradoxe des apprentis. *Formation Emploi*, 89, 35-46.
- Nauze-Fichet, E. (2005). Les projets professionnels des jeunes sept ans après leur entrée au collège. *Éducation & formations*, 72, 113-123.
- Paugam, S. (2000). *Le salarié de la précarité*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Planquois, C. (2006). *Projets professionnels, attentes et représentations des bacheliers bas-normands*. Caen: ORFS Université de Caen Basse-Normandie.
- Plomb, F. (2005). *Faire entrer le travail dans sa vie. Vers de nouvelles modalités d'intégration professionnelle des jeunes*. Paris: L'Harmattan.
- Reynaud, J.-D. (1997). *Les Règles du jeu : L'action collective et la régulation sociale*. Paris: Armand Colin.
- Reuchlin, M. (1973). *L'Enseignement de l'an 2000 : le problème de l'orientation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Rocher, G. (1968). L'administration scolaire. *Recherches sociographiques*, 9 janvier-août, 35-43.
- Shavit, Y., & Blossfeld, H.-P. (1993). *Persistent Inequality : Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder: Westview Press.
- Shavit, Y., & Muller, W. (1998). *From school to work: a comparative study of educational qualifications and occupational destinations*. New York: Clarendon Press.
- Singer, E., & Frankel, M. R. (1982). Informed Consent Procedures in Telephone Interviews. *American Sociological Review*, 47, 416-426.
- Tharin, I. (2005). *Orientation, réussite scolaire : ensemble relevons le défi: Rapport au Premier Ministre*.
- Thélot, C. (1982). *Tel père, tel fils ?* Paris: Dunod.
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires : l'école et les familles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Trottier, C., Laforce, L., & Cloutier, R. (1999). Les représentations de l'insertion professionnelle chez les diplômés de l'université. In B. Charlot & D. Glasman (Eds.), *Les jeunes, l'insertion, l'emploi* (pp. 309-341). Paris: Presses Universitaires de France.
- Van Zanten, A. (2000). *L'école. L'état des savoirs*. Paris: La Découverte.
- Verdier, E. (2004). *La régulation de l'offre de formation professionnelle des jeunes dans le cadre de la régionalisation " la française " : des différents politiques à la gestion de la carte scolaire*. LEST.
- (2004). *Les fonctions d'accueil, information et orientation à l'épreuve de la coordination de l'action publique*. LEST.
- Wach, M. (1992). Projets et représentations des études et des professions des élèves de troisième et de terminales en 1992. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 21, 297-339.
- Zaffran, J. (2004). Quitter, écourter, prolonger l'école : déterminants au collège. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33, 125-140.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	1
SOMMAIRE.....	3
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	5
CHAPITRE I • PROCESSUS D'ORIENTATION, PARCOURS SCOLAIRES ET PROFESSIONNELS : CAPITALISATION SUR LES SOURCES MACRO- STATISTIQUES.....	9
INTRODUCTION.....	11
1. LES PROCESSUS D'ORIENTATION : ENTRE RÉGULATION DE LA DEMANDE ET AJUSTEMENTS STRUCTURELS.....	11
1.1. Le processus d'orientation : cadre institutionnel et principales étapes.....	12
1.2. L'orientation au collège : éléments de bilan de 2000 à 2006.....	13
1.2.1. Par consensus, les performances scolaires au début du collège font l'orientation.....	13
1.2.2. ... et la 4 ^{ème} , premier palier d'orientation, marque la fin du consensus.....	14
1.2.3. Fin de 3 ^{ème} : orientation précoce versus orientation différée ?.....	14
1.2.4. La « filiarisation » du collège : une remise en cause du collège « unique » ?.....	16
1.3. Les orientations un an après l'entrée en second cycle.....	17
1.3.1. Un déplacement des tensions vers la fin de 2 ^{nde}	17
1.3.2. Rebond de la section scientifique et maintien dans les filières générales.....	18
1.3.3. Les STG, à la charnière des filières générales et technologiques.....	18
1.3.4. Le redoublement, outil de régulation des flux, affaiblit-il le signal du diplôme ?.....	19
1.4. La voie professionnelle : orientation démultipliée et redéploiement des demandes.....	20
1.4.1. La résurrection du CAP : une demande accrue de moitié.....	21
1.4.2. La « cannibalisation » des BEP par les Bac Pro ?.....	21
1.4.3. Des 1 ^{res} d'adaptation fragilisées.....	21
1.4.4. L'opinion des apprentis et des lycéens professionnels.....	22
2. LES PARCOURS DANS LE SECOND CYCLE : ENTRE CHOIX ET RÉSIGNATION, STRATÉGIES ET OPPORTUNITÉS.....	23
2.1. Quels parcours pour quels diplômes ?.....	24
2.2. Choix et contrainte dans la construction des cursus.....	26
2.3. Déterminants de la construction des parcours individuels.....	28
2.4. Après le parcours scolaire, le parcours professionnel.....	31
CONCLUSION.....	33
CHAPITRE II • CHOIX DE FORMATION, CONSTRUCTION DES PARCOURS ET REPRÉSENTATIONS DE L'UTILITÉ : LES ENSEIGNEMENTS D'UNE ENQUÊTE AUPRÈS DES JEUNES EN FORMATION.....	35
INTRODUCTION.....	37
1. DONNÉES ET MÉTHODES.....	37
1.1. Hypothèses de recherche.....	37

1.2. Présentation de l'échantillon	38
2. LES QUESTIONS VIVES DE LA VALEUR DU DIPLÔME	39
2.1. Coursus, carrières fréquentes et parcours atypiques.....	40
2.1.1. La diversité des origines.....	40
2.1.2. Des cursus composés de carrières fréquentes et de parcours atypiques.....	43
2.1.3. Trois parcours atypiques : les tactiques d'accumulation, les bifurcations tâtonnantes, les stratégies de retour intra ou inter-filières.....	45
2.2. Les acteurs qui pèsent sur les aides à l'orientation : de l'aide perçue aux choix réels.....	47
2.2.1. L'intensité et la diversité des aides, selon qu'elles proviennent de la famille ou de l'école	47
2.2.2. Aides spécifiques et aides transposables : une ébauche de classement.....	51
2.2.3. Les configurations d'aides à l'orientation selon le type de cursus.....	58
2.3. Valeurs et utilités du diplôme.....	59
2.3.1. L'attrait personnel, la perspective d'installation, la tolérance à la flexibilité et la demande de sécurité	61
2.3.2. Logiques sous-jacentes aux valeurs et utilités du diplôme	62
2.3.3. Valeur du diplôme et projection dans le futur.....	65
2.3.4. Configuration des valeurs du diplôme et types de cursus	66
2.4. Le projet de métier	67
2.4.1. Avoir un projet de métier	67
2.4.2. Quelle formation pour quel métier ?	69
2.4.3. Le projet de métier et l'entourage	71
3. VALEURS ET UTILITÉS DU DIPLÔME SELON LA CLASSE D'ARRIVÉE.....	74
3.1. Principales caractéristiques de la population interrogée.....	74
3.1.1. Composition par âge	74
3.1.2. Part des filles	75
3.1.3. Origine socioprofessionnelle.....	75
3.1.4. Situation familiale.....	77
3.1.5. Origine géographique.....	80
3.1.6. . Diplôme des parents.....	81
3.1.7. Situation scolaire des jeunes interrogés	82
3.2. Le diplôme par l'orientation : conditions d'accès	85
3.2.1. Les motifs de choix de spécialités.....	85
3.2.2. Attributs attachés à l'établissement et choix d'inscription.....	86
3.2.3. Appréciations sur l'orientation et les conditions des choix.....	89
3.2.4. Représentations du professeur, de l'élève et des proches	91
3.3. L'orientation contre le diplôme valorisé : obstacles et coups d'arrêts	94
3.3.1. Le rejet de demande d'inscription.....	94
3.3.2. Le refus de passage en classe supérieure et le « redoublement ».....	95
3.3.3. Le refus de vœu d'orientation	96
3.3.4. L'arrêt volontaire	97
3.4. Normes de diplômes et appropriations de parcours professionnels	99
3.4.1. Parcours de formation de proximité.....	99
3.4.2. Valeur attachée au diplôme choisi	100
3.4.3. Utilité du diplôme sur le marché du travail et dans l'entreprise	101
3.5. Modèles de parcours professionnels et anticipation du statut social	103

3.5.1. Projet de métier	103
3.5.2. Connaissance du métier projeté	105
3.5.3. Conversations et activités en rapport avec le métier projeté.....	106
3.5.4. Projection dans le futur	107
3.5.5. Les représentations associées aux compétences.....	109
4. VALEURS ET UTILITÉS DU DIPLÔME SELON LE CURSUS.....	114
4.1. Caractéristiques de la population interrogée selon le cursus.....	114
4.1.1. Composition par âge	114
4.1.2. Part des filles	114
4.1.3. Origine socioprofessionnelle.....	115
4.1.4. Situation familiale	117
4.1.5. Origine géographique.....	117
4.1.6. Diplôme des parents.....	118
4.1.7. Situation scolaire des jeunes interrogés	120
4.2. Le diplôme par l'orientation : conditions d'accès selon le cursus.....	120
4.2.1. Les motifs de choix de la spécialité	120
4.2.2. Attributs attachés à l'établissement et choix d'inscription.....	121
4.2.3. Appréciations sur l'orientation et les conditions des choix.....	124
4.2.4. Représentations du professeur, de l'élève et des proches	125
4.3. L'orientation contre le diplôme valorisé : obstacles et coups d'arrêts selon le cursus.....	128
4.3.1. Le rejet de demande d'inscription.....	128
4.3.2. Le refus de passage en classe supérieure et le « redoublement ».....	128
4.3.3. Le refus de vœu d'orientation	129
4.3.4. L'arrêt volontaire	129
4.4. Normes, valeurs et utilités du diplôme selon le cursus.....	131
4.4.1. Parcours scolaires de proximité	131
4.4.2. Valeur attachée au diplôme choisi	131
4.4.3. Utilité du diplôme sur le marché du travail et dans l'entreprise	132
4.5. Modèles de parcours professionnels et anticipation du statut social selon le cursus.....	134
4.5.1. Connaissance du métier projeté	134
4.5.2. Conversations et activités en rapport avec le métier projeté.....	135
4.5.3. Projection dans le futur	136
4.5.4. Les représentations associées aux compétences.....	137
CONCLUSION.....	142

**CHAPITRE III • LE DIPLÔME À L'ÉPREUVE DE L'EMPLOI : QUELLES
REPRÉSENTATIONS DE LA FORMATION ET DES PARCOURS SIX ANS
APRÈS LA SORTIE DU SYSTÈME ÉDUCATIF ?.....145**

INTRODUCTION147

**1. VALEUR DE LA FORMATION : ENTRE PERCEPTION INDIVIDUELLE DES FORMES
D'UTILITÉ ET RÉALITÉS DU MARCHÉ**151

1.1. Rôles de la formation initiale dans le processus de recrutement	152
1.1.1. Diplôme et expérience : deux facteurs-clés majeurs inégalement positionnés	152
1.1.2. Le rôle des facteurs autres que la formation et l'expérience.....	155
1.2. Utilités et usages du diplôme et de la formation dans l'emploi.....	158
1.2.1. La réalité de la relation formation-emploi : lignes de démarcation	158

1.2.2. La perception subjective des liens entre l'emploi et la formation : une analyse en termes de savoirs.....	159
1.3. Quelles représentations des utilités du diplôme en dehors du contexte de travail ?.....	162
1.4. Les passés (re)composés : évolution des représentations de la valeur de la formation et des parcours.....	163
1.4.1. Projections sur le futur : diversité des priorités.....	163
1.4.2. Et si c'était à refaire ?.....	164
1.5. Utilités de la formation et rapports au travail.....	165
2. CHOIX INDIVIDUELS DE FORMATION, PROCESSUS D'ORIENTATION ET PARCOURS D'INSERTION.....	168
2.1. Paliers d'orientation, vécu scolaire et rôle des acteurs.....	168
2.1.1. L'orientation vers une filière professionnelle au collège.....	169
2.1.2. L'aide à l'orientation au lycée et au-delà.....	173
2.2. Perceptions sur les erreurs d'orientation et l'atypie des parcours.....	177
2.2.1. Perceptions sur les erreurs d'orientation.....	177
2.2.2. Perceptions des « errances » dans le système scolaire : atypie des parcours d'orientation versus parcours atypiques d'insertion ?.....	180
2.2.3. À la jonction entre école et marché du travail : place et rôle des structures d'intermédiation.....	189
CONCLUSION.....	192
 CONCLUSION GÉNÉRALE.....	 195
BIBLIOGRAPHIE.....	201
 TABLES DES MATIÈRES.....	 205
TABLES DES TABLEAUX.....	209
TABLE DES GRAPHIQUES.....	213
 ANNEXES.....	 215
ANNEXE DU CHAPITRE I.....	217
ANNEXE DU CHAPITRE II.....	227
ANNEXE DU CHAPITRE III.....	243

TABLE DES TABLEAUX

CHAPITRE I

Tableau I.1 : Orientation subie, plus souvent les lycéens ou les apprentis ?.....	23
Tableau I.2 : Entre filière générale et professionnelle	24
Tableau I.3 : Diplômes du secondaire obtenus au cours de 10 années	25
Tableau I.4 : Les cumuls de diplômes de niveau V	25
Tableau I.5 : Orientation après la 3 ^{ème} , selon le niveau de sortie	26
Tableau I.6 : Coursus et orientation contrariée	26
Tableau I.7 : Raisons d'arrêt des études	27
Tableau I.8 : Orientation subie ou choisie, selon le niveau de sortie.....	27
Tableau I.9 : Probabilité d'avoir été orienté conformément à sa demande (pour ceux en CAP-BEP après la 3 ^{ème}).....	28
Tableau I.10 : Modèles de la probabilité de désigner un diplôme comme « le plus utile »	29
Tableau I.11 : Impact des caractéristiques sociales et scolaires sur l'orientation	30
Tableau I.12 : Orientation scolaire et trajectoire professionnelle	32
Tableau I.13 : Orientation scolaire et difficultés pour tenir un emploi	32
Tableau I.14 : Fréquence des réorientations	33
Tableau I.15 : Orientation subie à l'école, essai de réorientation plus tard	33

CHAPITRE II

Tableau II.1. Répartition des établissements selon le type, le niveau de classe et la zone d'habitat	38
Tableau II.2. Répartition des jeunes interrogés selon le type d'établissement, le niveau de classe et la zone d'habitat... 39	39
Tableau II.3. Répartition des élèves de l'échantillon selon le type d'établissement et le niveau de classe	39
Tableau II.4a Carrières et parcours dans l'échantillon.....	46
Tableau II.4b Carrières et parcours dans le « panel 95 »	46
Tableau II.5 : Classes d'aides reçues, profil des bénéficiaires et mesures d'orientation transposables.....	58
Tableau II.6 : Avoir ou non une idée de métier pour plus tard	67
Tableau II.7 : Régression logistique de la probabilité d'avoir une idée de métier	69
Tableau II.8 : Quelques correspondances entre formations et métiers	69
Tableau II.9 : Exemples de décalages entre formation suivie et métier projeté (par ordre de fréquence décroissante)....	70
Tableau II.10 : Décalage entre formation suivie et métier projeté parmi ceux qui ont un projet de métier.....	71
Tableau II.11 : Répartition par âge selon le niveau de classe	75
Tableau II.12. Proportion de filles selon le niveau de classe	75
Tableau II.13 : Origine socioprofessionnelle des élèves selon le statut de l'établissement Éducation nationale (EN) ou non (hors EN), et selon la profession du père.....	76
Tableau II.14. Profession du père des élèves selon le niveau de classe	77
Tableau II.15. Profession de la mère des élèves selon le niveau de classe	77
Tableau II.16 : Composition du ménage de rattachement selon le niveau de classe	78
Tableau II.17 : Nombre de frères et sœurs selon le niveau de classe.....	78
Tableau II.18 : Nombre de frères et sœurs regroupés selon le niveau de classe	79
Tableau II.19 : Études suivies ou passées des frères et sœurs plus âgés que l'élève interrogé selon le niveau de classe. 79	79
Tableau II.20. Lieu de naissance du père.....	80
Tableau II.21. Lieu de naissance de la mère	80
Tableau II.22. Diplôme du père	81
Tableau II.23. Diplôme de la mère	82
Tableau II.24. Les choix d'options en 3 ^{ème}	82
Tableau II.25. Les choix d'options en seconde.....	82
Tableau II.26. La première langue.....	83
Tableau II.27. La seconde langue	83
Tableau II.28. Spécialités regroupées dans l'enseignement professionnel (échantillon)	84
Tableau II.29. Spécialités regroupées dans l'enseignement professionnel (France).....	84
Tableau II.30. Spécialités détaillées dans l'enseignement professionnel.....	85
Tableau II.31. Motifs de choix de la spécialité en CAP/ BEP et Bac Pro.....	86
Tableau II.32. Motifs de choix de l'enseignement de spécialité en terminales générale et technologique.....	86
Tableau II.33. Attributs attachés à l'établissement	87
Tableau II.34. Inscriptions et tentatives d'inscription dans un autre établissement.....	87

Tableau II.35. Motifs des demandes d'inscription dans un autre établissement.....	88
Tableau II.36. Appréciations sur l'orientation et l'aide au choix.....	89
Tableau II.37. Aides générales à l'orientation selon leur source.....	90
Tableau II.38. Statut et rôles attribués aux professeurs.....	91
Tableau II.39. Auto-évaluation des élèves.....	92
Tableau II.40. Évaluation de l'élève par le professeur.....	92
Tableau II.41. Écart entre auto-évaluation de l'élève et évaluation du professeur.....	93
Tableau II.42. Images de soi.....	94
Tableau II.43. Motifs de rejet d'une inscription dans un autre établissement.....	95
Tableau II.44. Classes redoublées selon le niveau de classe actuellement suivi.....	95
Tableau II.45. Refus de vœux d'orientation.....	96
Tableau II.46. Répartition des refus de vœu selon la classe demandée.....	97
Tableau II.47. Les arrêts d'étude envisagés selon le niveau de classe.....	97
Tableau II.48. Les motifs d'arrêt d'étude.....	98
Tableau II.49. Age souhaitable de fin d'étude.....	98
Tableau II.50. Proches ayant un parcours de formation similaire.....	99
Tableau II.51 : Motifs de choix du diplôme préparé.....	100
Tableau II.52 : Utilités des diplômes au moment de la transaction sur le marché du travail.....	101
Tableau II.53 : Contreparties attendues du métier projeté sur le plan professionnel.....	102
Tableau II.54 : Contreparties attendues du métier projeté sur le plan extra-professionnel.....	103
Tableau II.55 : Métiers envisagés selon le niveau de classe.....	104
Tableau II.56 : Connaissance du métier projeté : non réponses.....	105
Tableau II.57 : A l'école ou par les médias.....	105
Tableau II.58 : Dans l'environnement social et familial.....	106
Tableau II.59 : Conversations au sujet de l'avenir professionnel avec les parents et les amis.....	106
Tableau II.60 : Activités extrascolaires en rapport avec le projet professionnel.....	107
Tableau II.61 : Optimisme ou pessimisme déclarés quant à l'avenir professionnel.....	107
Tableau II.62 : Positions sociales et professionnelles envisagées.....	108
Tableau II.63 : Activités et loisirs projetés.....	109
Tableau II.64 : Représentations associées à certaines compétences du point de vue individuel.....	109
Tableau II.65 : Représentations associées à certaines compétences dans un contexte professionnel.....	110
Tableau II.66 : Représentations associées à certaines compétences individuelles perçues dans les contenus de formation.....	111
Tableau II.67 : Représentations associées à certaines compétences professionnelles perçues dans les contenus de formation.....	112
Tableau II.68 : Représentations associées à certaines compétences individuelles et anticipées comme attendues des entreprises.....	112
Tableau II.69 : Représentations associées à certaines compétences professionnelles et anticipées comme attendues des entreprises.....	113
Tableau II.70 : Age selon le cursus.....	114
Tableau II.71 : Proportion de filles selon le cursus.....	114
Tableau II.72 : La profession du père.....	115
Tableau II.73 : La profession de la mère.....	116
Tableau II.74 : Situation familiale.....	117
Tableau II.75 : Lieu de naissance du père.....	118
Tableau II.76 : Lieu de naissance de la mère.....	118
Tableau II.77 : Le diplôme du père.....	118
Tableau II.78 : Le diplôme de la mère.....	119
Tableau II.79 : Répartition des élèves par niveau de classes selon le cursus.....	120
Tableau II.80a : Motifs de choix de l'enseignement de spécialité en terminale générale ou technologique.....	120
Tableau II.80b : Motifs de choix de l'enseignement de spécialité en CAP, BEP, Bac Pro.....	121
Tableau II.80c : Attributs attachés à l'établissement.....	121
Tableau II.81 : Inscription hors secteur.....	122
Tableau II.82 : Tentative d'inscription autre établissement.....	122
Tableau II.83 : Motifs de demandes de changement d'établissement.....	123
Tableau II.84 : Demandes d'inscriptions adressées dans le secteur privé.....	123
Tableau II.85 : Les aides générales dans le cursus de formation.....	124
Tableau II.86 : Appréciations sur l'orientation et l'aide au choix.....	124
Tableau II.87 : Statut et rôle des professeurs.....	125
Tableau II.88 : Difficultés à l'école.....	126
Tableau II.89 : Notations des enseignants (en %)......	126
Tableau II.90 : Écarts de notes.....	126
Tableau II.91 : Sociabilité.....	127

Tableau II.92a : Les motifs de refus d'inscription	128
Tableau II.92b : Élèves ayant redoublé au collège selon le cursus (% échantillon)	128
Tableau II.93 : Refus de vœux	129
Tableau II.94 : Les arrêts d'étude envisagés selon le cursus	129
Tableau II.95 : Les motifs d'arrêt d'étude	130
Tableau II.96 : Âge souhaitable de fin d'étude	130
Tableau II.97 : Proches ayant un parcours scolaire similaire.....	131
Tableau II.98 : Motifs de choix du diplôme préparé.....	131
Tableau II.99 : Utilités des diplômes au moment de la transaction sur le marché du travail.....	132
Tableau II.100 : Contreparties attendues du métier projeté sur le plan professionnel	133
Tableau II.101 : Contreparties attendues du métier projeté sur le plan extra-professionnel	133
Tableau II.102 : À l'école ou par les médias	134
Tableau II.103 : Membre de la famille ou de l'entourage exerçant le même métier	134
Tableau II.104 : Conversations au sujet de l'avenir professionnel avec les parents et les amis	135
Tableau II.105 : Activités extrascolaires en rapport avec le projet professionnel.....	135
Tableau II.106 : Optimisme ou pessimisme déclarés quant à l'avenir professionnel	136
Tableau II.107 : Positions sociales et professionnelles envisagées.....	136
Tableau II.108 : Activités et loisirs projetés	137
Tableau II.109 : Représentations associées à certaines compétences du point de vue individuel.....	137
Tableau II.110 : Représentations associées à certaines compétences dans un contexte professionnel	138
Tableau II.111 : Représentations associées à certaines compétences individuelles perçues dans les contenus de formation.....	139
Tableau II.112 : Représentations associées à certaines compétences professionnelles perçues dans les contenus de formation.....	140
Tableau II.113 : Représentations associées à certaines compétences individuelles et anticipées comme attendues des entreprises	140
Tableau II.114 : Représentations associées à certaines compétences professionnelles et anticipées comme attendues des entreprises	141

CHAPITRE III

Tableau III.1 : Structure de l'échantillon des individus issus de Génération 2001, réinterrogés en 2007 sur base d'entretiens qualitatifs.....	149
Tableau III.2 : Description de l'échantillon selon les niveaux et spécialités de formation déclarées par les individus lors de la ré-interrogation en 2007, mis en comparaison avec les niveaux et spécialités déclarées en 2001.	150

TABLE DES GRAPHIQUES

Graphique II.1 : Origine des élèves de CAP.....	41
Graphique II.2 : Origine des élèves de BEP	41
Graphique II.3 : Origine des élèves de Terminale Brevet Professionnel	42
Graphique II.4 : Origine des élèves de terminale Bac Professionnel.....	42
Graphique II.5 : Origine des élèves de Terminale Technologique	43
Graphique II.6 : Origine des élèves de Terminale Générale.....	43
Graphique II.7 : Premier plan factoriel de l'analyse des aides – variables principales.....	49
Graphique II.8 : Premier plan factoriel de l'analyse des aides – variables supplémentaires.	50
Graphique II.9 : Premier plan factoriel de l'analyse des aides – les 8 classes de la classification en variables supplémentaires.	53
Graphique II.10 : Plan factoriel axe1*axe3 – variables principales, et types de cursus en variables supplémentaires	60
Graphique II.11 : Premier plan de l'analyse des valeurs et utilités du diplôme – variables principales.	63
Graphique II.12 : Premier plan de l'analyse des valeurs et utilités du diplôme – variables supplémentaires.....	64
Graphique II.13 : Premier plan de l'analyse des valeurs et utilités du diplôme – projection dans le futur et types de cursus en variables supplémentaires	68
Graphique II.14 : Premier plan factoriel de l'analyse des métiers.	72
Graphique II.15 : Premier plan factoriel de l'analyse des métiers – variables supplémentaires.	73

ANNEXES

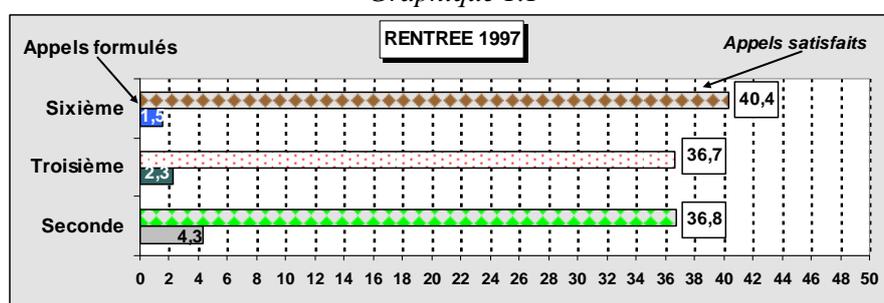
ANNEXE DU CHAPITRE I

La base Repères

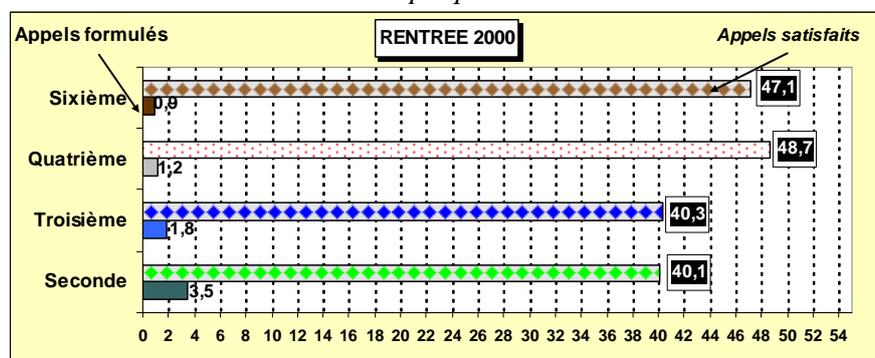
Cette base du ministère de l'Éducation nationale centralise les données académiques sur l'orientation en collège et en lycée (y compris orientation vers l'apprentissage). Elle ne couvre que les établissements dépendant du ministère de l'Éducation nationale. Les statistiques portent sur les premiers vœux d'orientation, sur les capacités d'accueil de chaque classe, et sur la procédure de décision des conseils de classe (nombre d'appels formulés par les familles, nombre d'appels satisfaits). Les données disponibles portent sur les années 2000 à 2006. Les graphiques suivants sont extraits du « Bilan de l'orientation » établi par le ministère de l'Éducation nationale (base Repères).

Évolution des taux d'appel formulés par familles et satisfaits entre 1997 et 2006

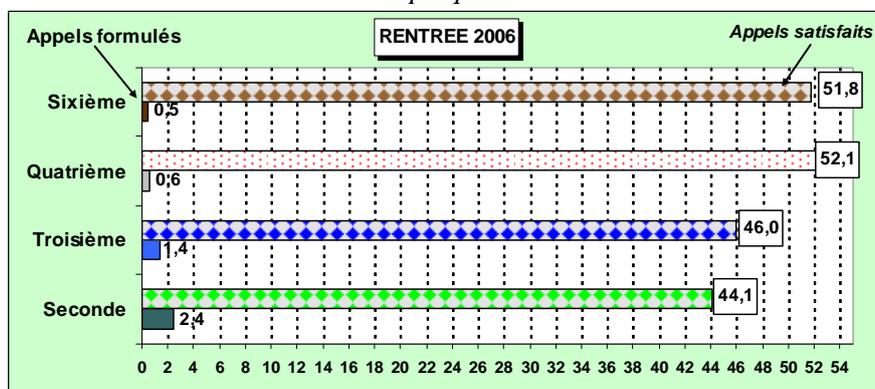
Graphique 1.1



Graphique 1.2



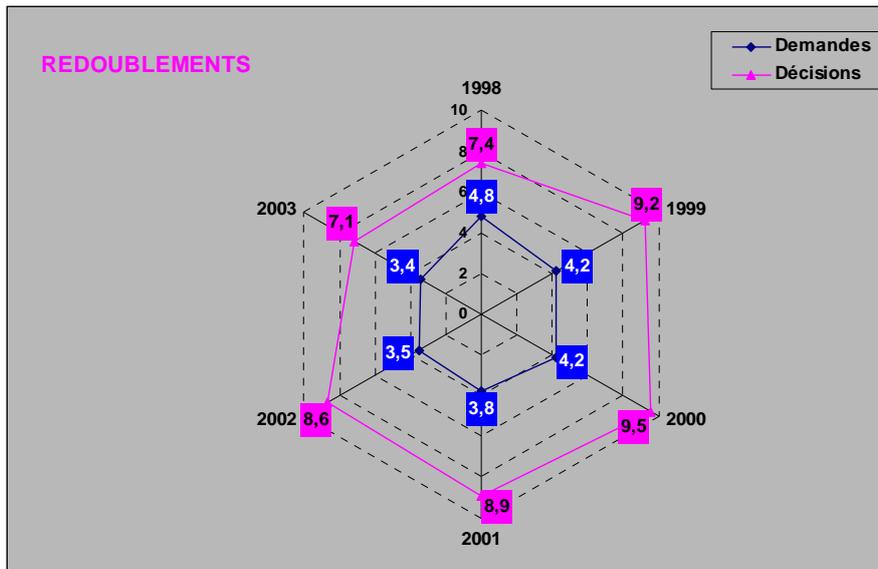
Graphique 1.3



Commentaire : Les appels formulés sont les demandes des familles en vue de remettre en cause la 1re décision du conseil de classe. On dira qu'ils sont satisfaits, lorsqu'ils sont validés par l'établissement.

Évolution du taux de redoublement entre 1998 et 2003 : demandes des familles et décisions des conseils de classe

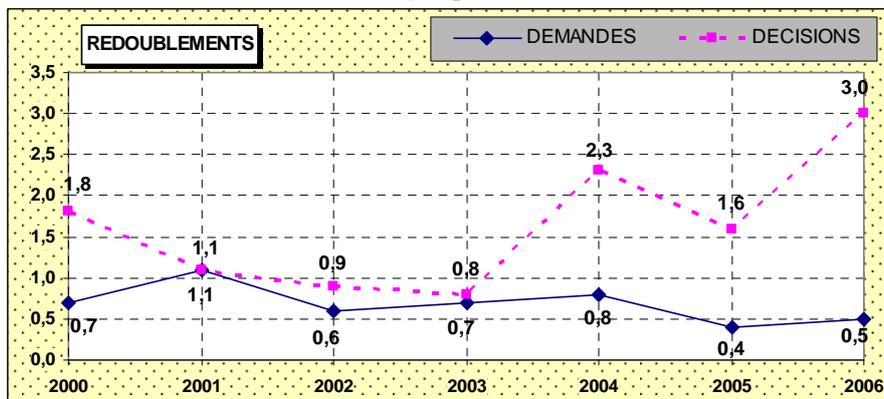
Graphique 2



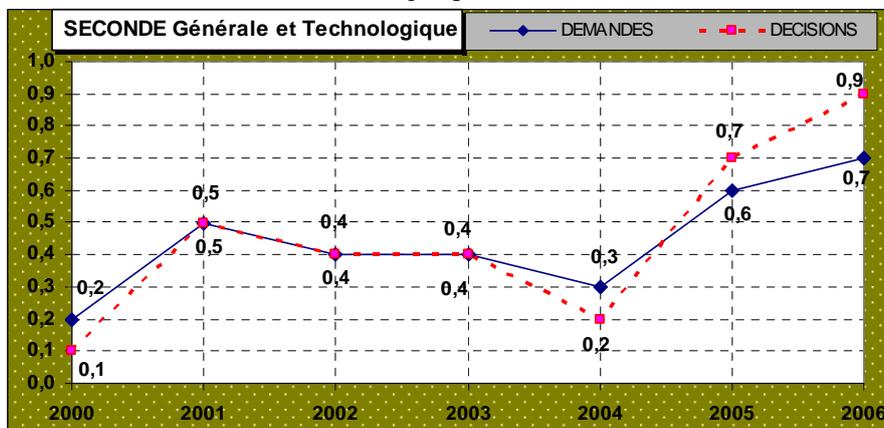
Commentaire : Si les demandes des familles restent stables sur la période, le taux de redoublements effectifs, décidés par les conseils de classe, atteint un maximum en 2000 et retrouve en 2003 son niveau de 1998.

Évolution entre 2000 et 2006 de l'orientation des élèves issus de « 3^{ème} d'insertion ».

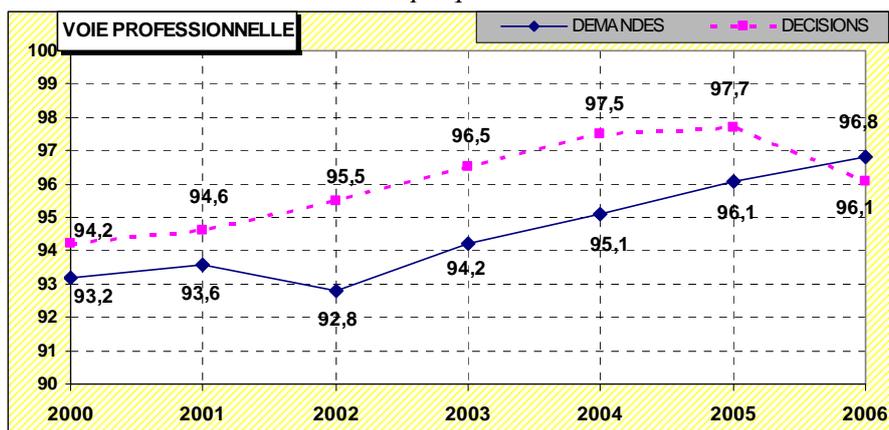
Graphique 3.1



Graphique 3.2



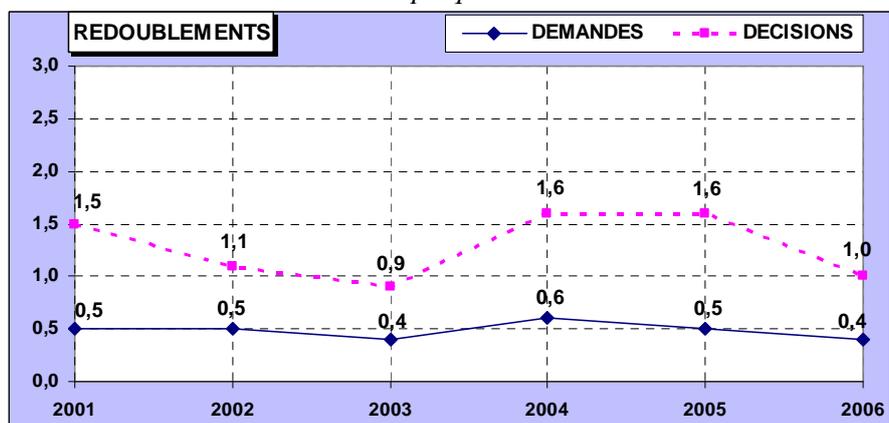
Graphique 3.3



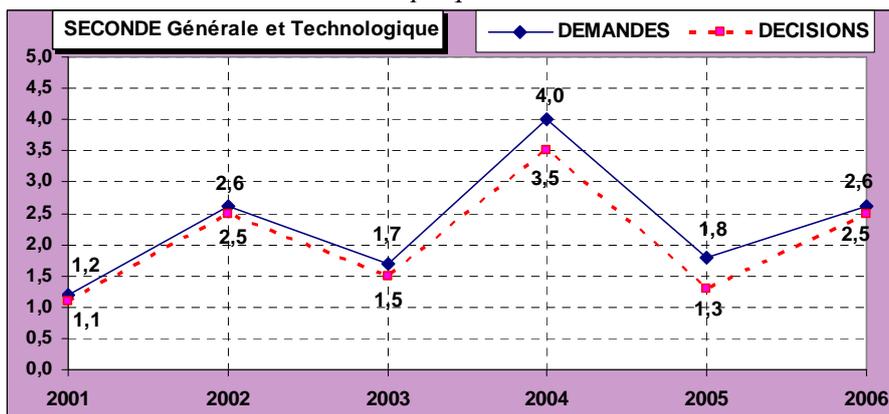
Commentaire : En 3^{ème} d'insertion, la voie standard est celle de la sortie vers le professionnel. L'accès à la seconde générale et technologique est très difficile et ne répond pas ou peu à leurs demandes.

Évolution entre 2001 et 2006 de l'orientation pour les élèves issus de 3^{ème} DP6

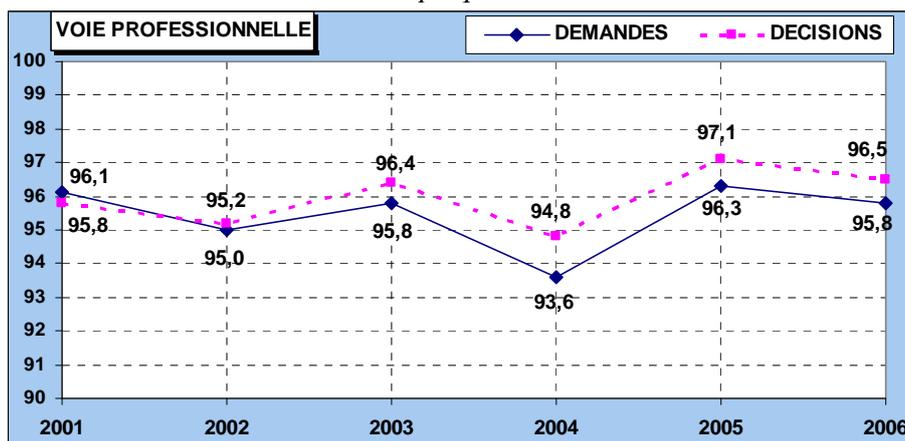
Graphique 4.1



Graphique 4.2



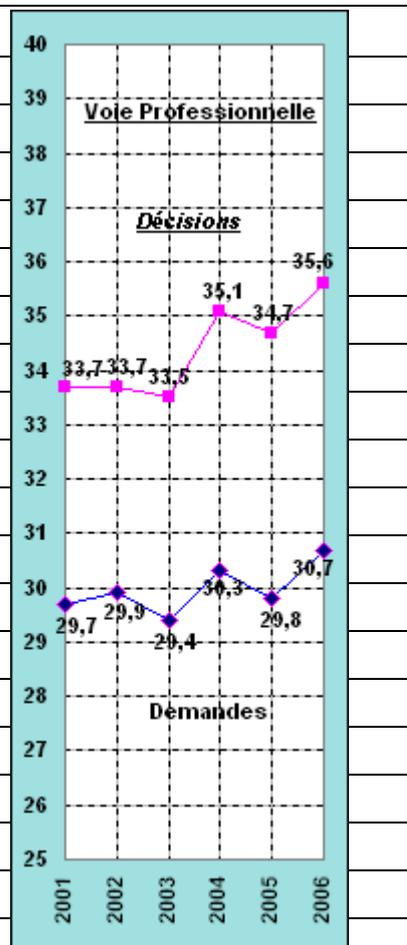
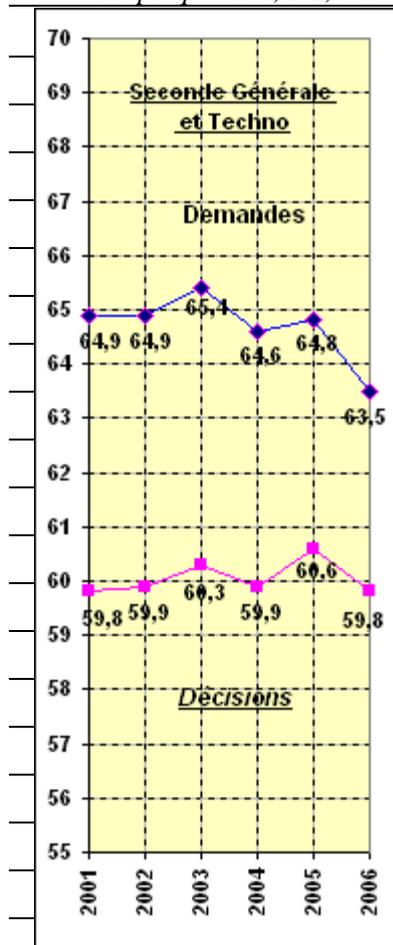
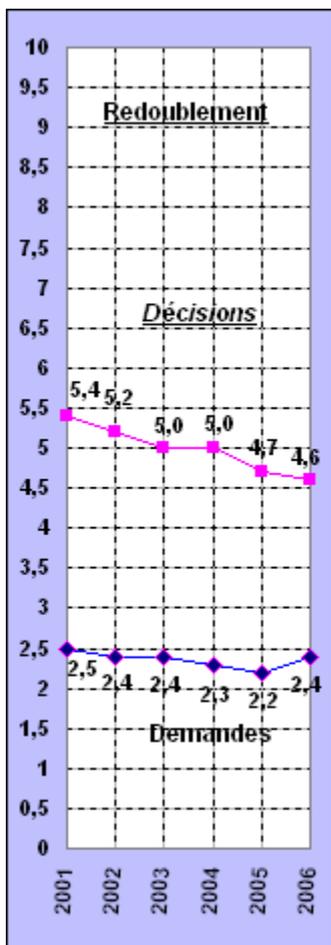
Graphique 4.3



Commentaire : après la troisième technologique ou DP6, les élèves se tournent massivement vers la voie professionnelle et rarement en seconde générale et technologique. Peu d'entre eux choisissent le redoublement.

Évolution entre 2001 et 2006 de l'orientation des élèves après la 3^{ème} générale

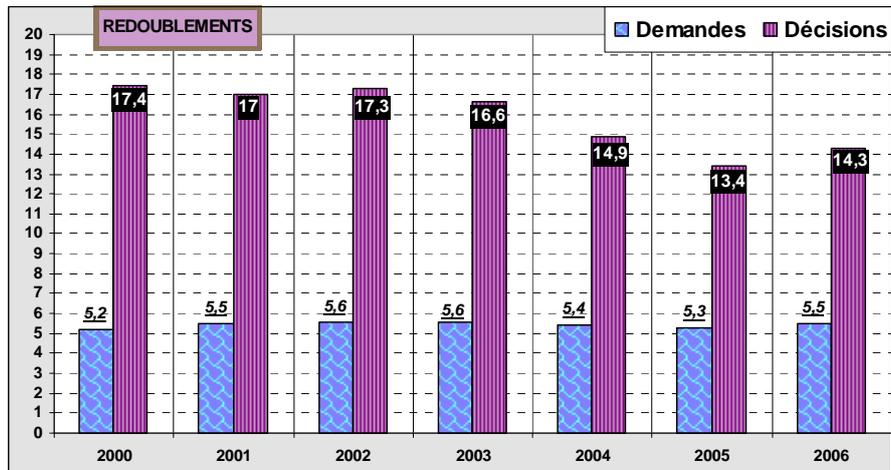
Graphiques 5.1, 5.2, 5.3



Commentaire : Les élèves de 3^{ème} générale demandent et obtiennent plus facilement le redoublement que les autres 3^{èmes}. Ils représenteront l'effectif majoritaire des classes de seconde générale et technologique.

Les redoublements en fin de 2nde : demandes et décisions de 2000 à 2006

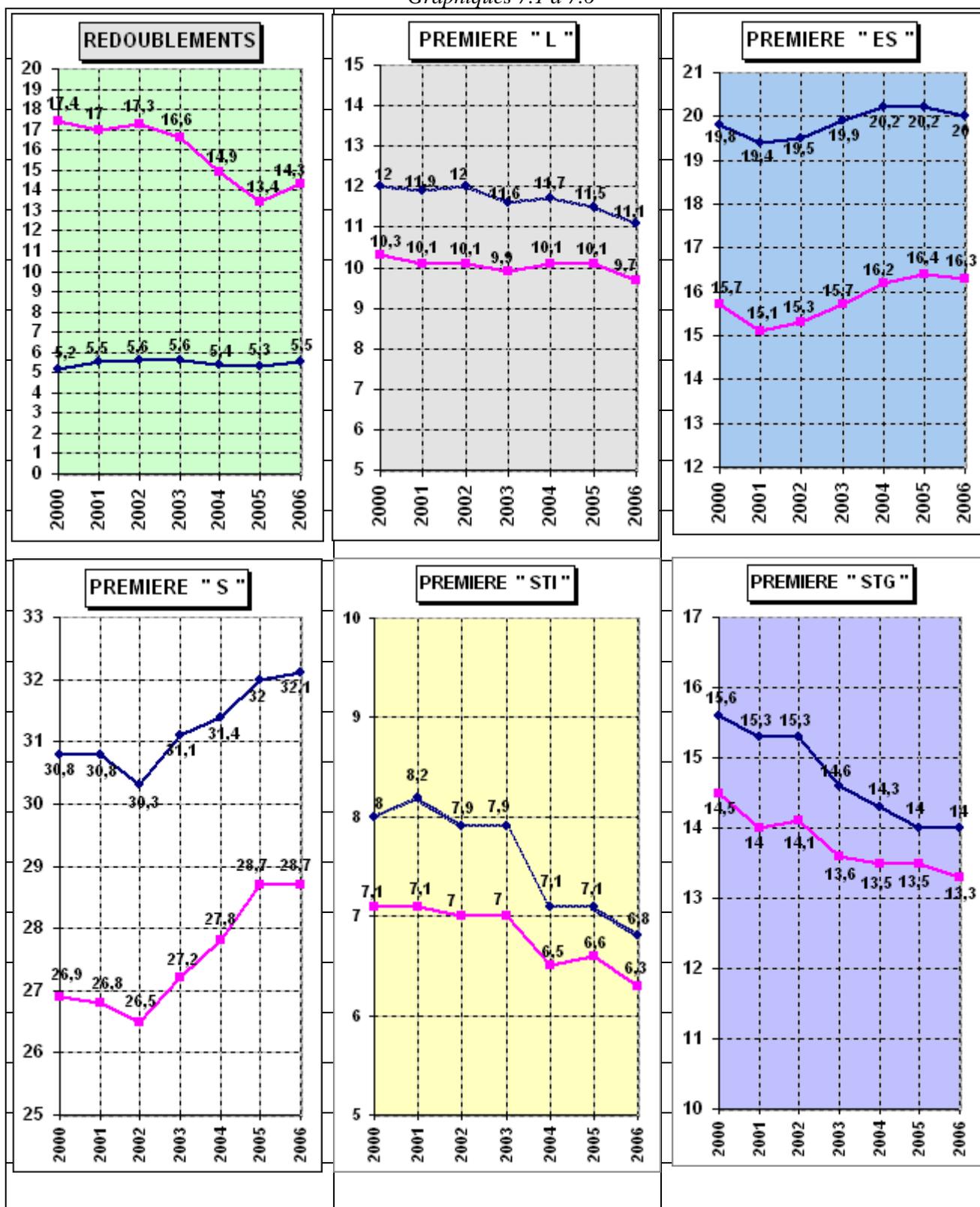
Graphique 6



Commentaire : Les demandes de redoublements restent stables et les décisions, après une baisse en 1^{re} période, vont dans ce sens.

L'orientation des élèves de seconde générale et technologique de 2000 à 2006

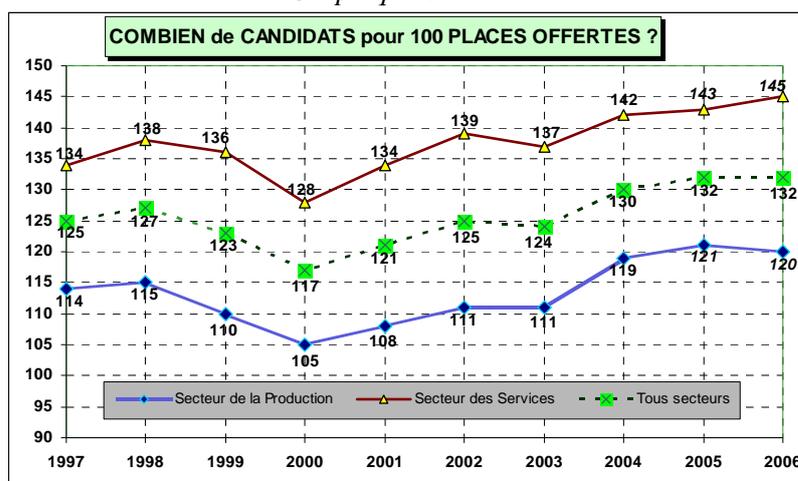
Graphiques 7.1 à 7.6



Commentaire : En fin de 2nde, il y a trois issues : le redoublement, la filière générale, la filière technologique. Les demandes des familles se portent principalement sur les filières générales les plus recherchées : S et ES.

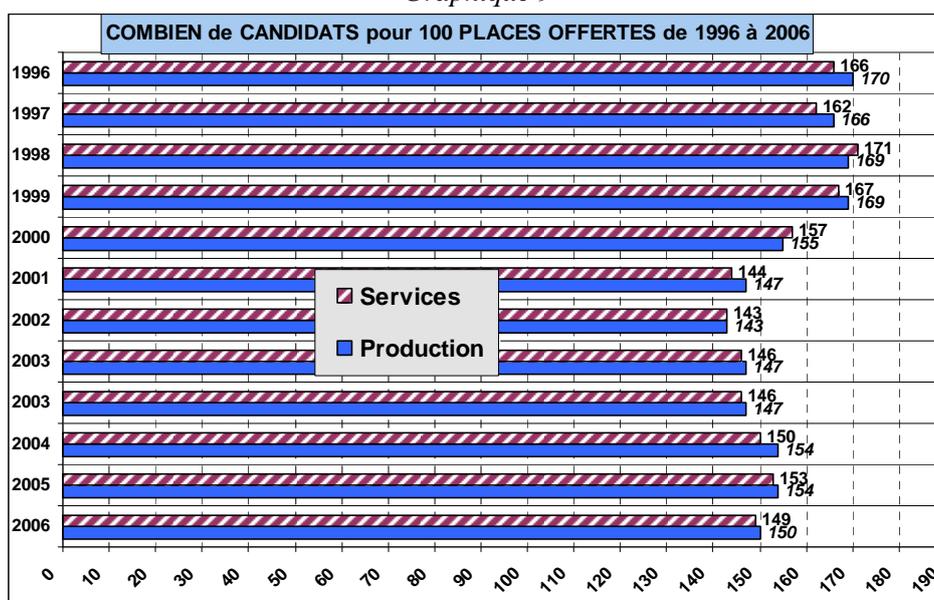
Nombre de candidats par place en CAP ou BEP dans la production et les services

Graphique 8



Évolution depuis 1996 des candidatures en Première professionnelle par secteur

Graphique 9



Commentaire : En 1^{re} professionnelle, les candidatures ont connu un ralentissement et si le secteur de la production est le plus touché, il reste relativement attractif.

L'évolution entre 1996 et 2006 des candidatures en Première d'adaptation par secteur

Graphique 10



Commentaire : le nombre de candidats par place diminue régulièrement jusqu'en 2002, puis à nouveau en 2004.

Les panels d'élèves

Depuis 1973, des panels d'élèves ont été régulièrement constitués par le ministère de l'Éducation nationale afin de pouvoir observer de manière longitudinale les déroulements des carrières scolaires. Ces panels (suivi administratif complété d'une enquête auprès des familles, et auprès des jeunes pour le dernier en date) recensent des données sur l'intégralité des cursus, sur le déroulement de l'orientation, les établissements de formation, les caractéristiques et l'opinion des élèves et de leur famille. Leur richesse en fait la source idéale pour étudier les mécanismes et les déterminants de l'orientation scolaire au sein du second cycle. La comparaison dans le temps de plusieurs cohortes permet aussi d'en suivre les évolutions. De nombreux travaux ont exploité cette source (cf. la bibliographie).

Les résultats rapportés ici proviennent principalement de l'exploitation du « panel 1995 », qui suit une cohorte de 17 000 élèves entrés en 6^{ème} en 1995 (y.c. SES/SEGPA).

Les sept grands types d'informations collectées par le « panel 95 » sont :

1°) L'identification de l'élève : Ces informations précisent les principales caractéristiques démographiques des élèves : sexe, date et lieu de naissance, rang dans la fratrie, nationalité.

2°) Les caractéristiques de la famille de l'élève : cette partie rassemble des informations sur la composition de la famille (structure parentale, taille de la famille, niveau de scolarité des autres enfants) et les parents : situation par rapport à l'emploi, profession et catégorie socioprofessionnelle, études accomplies et diplômes obtenus, nationalité, âge, lieu de naissance, date d'arrivée en France, langue parlée à la maison, ainsi que des questions d'opinion.

3°) La scolarité maternelle et élémentaire de l'élève.

4°) Les niveaux en français et en mathématiques à l'entrée au collège.

5°) Le rapport des familles à la scolarité secondaire de l'enfant : cette partie est exclusivement issue de l'enquête auprès des familles de 1998. Elle permet de connaître les aspirations scolaires des familles, la manière dont elles s'impliquent dans la scolarité de l'enfant, les raisons du choix et la vision de l'établissement ainsi que certaines pratiques familiales susceptibles d'entrer en relation avec les comportements scolaires.

6°) Le déroulement de la scolarité dans l'enseignement secondaire : depuis septembre 1995, les cheminements des élèves de l'échantillon sont observés chaque année. Cette actualisation annuelle de la situation scolaire recueille des informations sur les principales conditions de scolarisation de l'élève (classes

fréquentées, options, nombre d'élèves dans la division, hébergement, bourse, et des données géographiques sur les établissements).

7°) Le déroulement de la procédure d'orientation en fin de 3e. Cela permet aussi à cette occasion de collecter les notes obtenues par les élèves au contrôle continu du brevet dans trois matières : le français, les mathématiques et la 1re langue vivante.

De plus, 13 000 jeunes du « panel 95 » ont répondu en 2002 à une enquête par voie de questionnaire (enquête « Jeunes 2002 »), sur leurs projets (projets d'études, projets professionnel, lien avec le métier du père ou de la mère), leur vie quotidienne, leur scolarité et le déroulement de leur orientation.

Les données actualisées jusqu'à la rentrée 2004-2005 proviennent de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale.

La comparaison du « panel 1995 » avec celui de 1980, qui retrace le suivi pendant dix ans d'une cohorte de 20 000 élèves de 6^{ème}, a permis de mettre à jour l'évolution des carrières scolaires entre ces deux dates. Une précaution méthodologique s'impose : aucune pondération n'ayant été calculée pour redresser les données du « panel 80 », les calculs reposent sur les données non pondérées, y compris pour le « panel 95 ». Cela suppose que les distorsions dues à l'attrition sont semblables pour les deux cohortes.

Les enquêtes Génération du Céreq

Tous les trois ans, le Céreq interroge un échantillon représentatif de l'ensemble des quelque 750 000 jeunes sortis au même moment du système de formation initiale, à tous les niveaux. Ces enquêtes, dites « enquêtes Génération », retracent très finement les parcours des jeunes sur le marché du travail pendant les 1res années de leur vie active : tous les emplois occupés sont décrits (statut, type d'entreprise, secteur d'activité, horaire hebdomadaire de travail, salaire, etc.). On connaît avec précision le bagage scolaire des jeunes enquêtés (classe de sortie, spécialité), ainsi que des éléments-clés de leur parcours (retard scolaire, orientation après la 3è ou la terminale, etc.). Un volet de l'enquête est consacré aux données biographiques.

Les 10 000 jeunes de la Génération 2001 (ayant terminé leur formation initiale en 2001) ont été interrogés en 2004, trois ans après leur sortie du système éducatif.

Le chapitre I exploite les données rétrospectives ainsi recueillies, avec une focalisation sur la « qualité » du parcours professionnel accompli depuis l'entrée sur le marché du travail, et sur le parcours de formation qui a précédé.

Le chapitre III rend compte des résultats d'une ré-interrogation qualitative de 65 jeunes adultes de la « Génération 2001 » qui se trouvaient alors depuis six ans dans la vie active.

1) Les enquêtes d'insertion dans la vie active IVA et IPA

Les enquêtes IVA et IPA (insertion dans la vie active des lycéens et des apprentis) interrogent chaque année, au mois de février, les jeunes qui sont repérés être sortis du système éducatif au cours ou en fin de l'année scolaire écoulée. Le taux de réponse et la couverture de l'enquête sont très bons en Basse-Normandie.

Le questionnaire (4 pages auto administré) se termine par quelques questions d'opinion sur leur formation et sur le déroulement de leur orientation : « Que pensez-vous de la formation que vous avez reçue ? », « L'orientation que vous avez suivie correspond-elle à ce que vous vouliez faire ? », « (si oui) était-ce un choix personnel ? », « Avez-vous disposé d'informations suffisantes pour choisir votre orientation ? », « Les stages ou formations en entreprise ont-ils été utiles ». Le chapitre I rend compte des réponses apportées par les anciens apprentis et lycéens, sept mois après la sortie de leur formation.

Vous êtes en Terminale Générale ou Technologique

4. Enseignement de spécialité suivi :

5. Pourquoi avez-vous pris cet enseignement de spécialité ? (deux choix sont possibles)

col. 44-45

- 1. Il m'intéresse
- 2. Les autres ne m'intéressaient pas
- 3. Il renforce la spécialisation du Bac
- 4. Il réduit la spécialisation du Bac
- 5. Il convient mieux par rapport à mes résultats

Passez à la question 8

Vous êtes en CAP, BEP, Bac Pro

6. Enseignement de spécialité suivi :

7. Pourquoi avez-vous pris cet enseignement de spécialité ? (deux choix sont possibles)

col. 46-47

- 1. Le diplôme est nécessaire pour exercer le métier que je veux faire plus tard
- 2. J'aimais bien les matières prévues dans le programme de la formation
- 3. Il convenait mieux par rapport à mes résultats
- 4. Je pourrai reprendre plus tard une autre formation
- 5. C'est ce que mes parents m'ont conseillé
- 6. Le diplôme est très spécialisé
- 7. Il y a moins de théorie et plus de pratique
- 8. Les stages en entreprise donnent un début d'expérience

Si vous suivez des enseignements de langues (sinon passez à la question 9)

8. Quelle est votre :

LV1	col. 48	LV2	col. 49		
<input type="checkbox"/> 1. Anglais		<input type="checkbox"/> 1. Anglais		<input type="checkbox"/> Latin	col. 50
<input type="checkbox"/> 2. Allemand		<input type="checkbox"/> 2. Allemand		<input type="checkbox"/> Grec ancien	col. 51
<input type="checkbox"/> 3. Espagnol		<input type="checkbox"/> 3. Espagnol		<input type="checkbox"/> LV3 (précisez) :	col. 52
<input type="checkbox"/> 4. Autres (précisez) :		<input type="checkbox"/> 4. Autres (précisez) :			

Pour quelles raisons avez-vous choisi ces langues ?

	LV1	LV2	LV3	Latin	Grec ancien
Il n'y avait pas d'autre choix dans l'établissement	<input type="checkbox"/> col. 53	<input type="checkbox"/> col. 54	<input type="checkbox"/> col. 55	<input type="checkbox"/> col. 56	<input type="checkbox"/> col. 57
Pour venir dans cet établissement	<input type="checkbox"/> col. 58	<input type="checkbox"/> col. 59	<input type="checkbox"/> col. 60	<input type="checkbox"/> col. 61	<input type="checkbox"/> col. 62
J'aime bien cette langue	<input type="checkbox"/> col. 63	<input type="checkbox"/> col. 64	<input type="checkbox"/> col. 65	<input type="checkbox"/> col. 66	<input type="checkbox"/> col. 67
Cette langue est facile	<input type="checkbox"/> col. 68	<input type="checkbox"/> col. 69	<input type="checkbox"/> col. 70	<input type="checkbox"/> col. 71	<input type="checkbox"/> col. 72
Cette langue est utile dans la vie	<input type="checkbox"/> col. 73	<input type="checkbox"/> col. 74	<input type="checkbox"/> col. 75	<input type="checkbox"/> col. 76	<input type="checkbox"/> col. 77
Cette langue est utile pour trouver un travail	<input type="checkbox"/> col. 78	<input type="checkbox"/> col. 79	<input type="checkbox"/> col. 80	<input type="checkbox"/> col. 81	<input type="checkbox"/> col. 82
Cette langue est utile pour être dans une bonne classe	<input type="checkbox"/> col. 83	<input type="checkbox"/> col. 84	<input type="checkbox"/> col. 85	<input type="checkbox"/> col. 86	<input type="checkbox"/> col. 87
Cette langue est utile pour faire les études que je veux	<input type="checkbox"/> col. 88	<input type="checkbox"/> col. 89	<input type="checkbox"/> col. 90	<input type="checkbox"/> col. 91	<input type="checkbox"/> col. 92

9. Dans votre parcours de formation, qu'est-ce qui vous a aidé dans vos choix ?

Les journaux, la télé, la radio

1. oui 2. non

col. 93

Mon professeur principal

1. oui 2. non

col. 94

Un conseiller d'orientation

1. oui 2. non

col. 95

Le conseiller principal d'éducation

1. oui 2. non

col. 96

Le proviseur, le principal de l'établissement, son adjoint

1. oui 2. non

col. 97

Mes parents, quelqu'un de la famille

1. oui 2. non

col. 98

Lors d'une journée porte ouverte dans un lycée, une école

1. oui 2. non

col. 99

Quelqu'un d'une entreprise où j'ai fait un stage

1. oui 2. non

col. 100

Des copains, des copines

1. oui 2. non

col. 101

Autre, précisez :

col. 102

10. Diriez-vous que vous êtes plutôt ? (cochez une seule case) :

col. 103

- 1. Un(e) élève qui rencontre de grosses difficultés
- 2. Un(e) élève qui rencontre un peu de difficultés
- 3. Un(e) assez bon(ne) élève
- 4. Un(e) bon(ne) élève
- 5. Un(e) excellent(e) élève

11. A propos des affirmations suivantes, diriez-vous que c'est votre cas ?

		Pas du tout d'accord	Pas vraiment d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
J'ai beaucoup de copains, de copines	col. 104	1. <input type="checkbox"/>	2. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/>	4. <input type="checkbox"/>
Je suis souvent content(e) de moi	col. 105	1. <input type="checkbox"/>	2. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/>	4. <input type="checkbox"/>
Je suis globalement satisfait(e) de mon physique	col. 106	1. <input type="checkbox"/>	2. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/>	4. <input type="checkbox"/>
Je suis à l'aise avec les jeunes de mon âge	col. 107	1. <input type="checkbox"/>	2. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/>	4. <input type="checkbox"/>
Je ne suis pas quelqu'un de facile à vivre	col. 108	1. <input type="checkbox"/>	2. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/>	4. <input type="checkbox"/>
Je me décourage facilement	col. 109	1. <input type="checkbox"/>	2. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/>	4. <input type="checkbox"/>
Je suis content(e) de ma vie de famille	col. 110	1. <input type="checkbox"/>	2. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/>	4. <input type="checkbox"/>
J'ai souvent du mal à me concentrer	col. 111	1. <input type="checkbox"/>	2. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/>	4. <input type="checkbox"/>

12. Diriez-vous que vos professeurs sont surtout (cochez 2 choix au maximum) :

col. 112-113

- 1. Des personnes qui vous aident à comprendre
- 2. Des adultes face à des jeunes
- 3. Des gens qui ont de l'autorité
- 4. Des fonctionnaires
- 5. Des proches
- 6. Des porteurs de connaissance

A propos de votre établissement actuel

13. Est-ce l'établissement à proximité de votre domicile, dans lequel vous deviez normalement vous inscrire ?

- 1. Oui
- 2. Non

col. 114

14. Diriez-vous de votre établissement que : (deux choix sont possibles)

col. 115-116

- 1. Il y a une bonne discipline
- 2. Les élèves en difficulté se sentent bien aidés
- 3. Il y a de bonnes relations entre les élèves
- 4. C'est un établissement où les élèves se sentent en sécurité
- 5. La sélection y est trop forte
- 6. C'est un établissement qui a bonne réputation
- 7. J'y suis surtout parce qu'il est proche du domicile familial

15. Avez-vous essayé de vous inscrire dans un autre établissement ? (Si vous cochez non, allez à la question 18)

col. 117

1. Oui 2. Non

16. Si oui, pour quelle raison principale ? (cochez une seule case)

col. 118

1. Meilleure préparation au diplôme
 2. Pour la spécialité que je voulais
 3. Par commodité pour le transport
 4. Pour être avec des amis
 5. Autre, précisez :

17. Pour quelle raison principale n'avez-vous pas pu vous y inscrire ?

col. 119

(Cochez une seule case)

1. Frais d'inscription trop élevés
 2. Pas assez de place
 3. Mon dossier n'a pas été retenu
 4. Trop loin du domicile familial
 5. Autre, précisez :

18. Était-ce un établissement :

col. 120

1. Public
 2. Privé

A propos de ce que vous espérez faire au départ

19. Vous est-il arrivé qu'un voeu d'orientation vous soit refusé ?

(si vous cochez non, allez à la question 21)

col. 121

1. Oui 2. Non

20. Si oui, qu'est-ce qui vous a été refusé ?

1. L'entrée en 4^{ème}/3^{ème} col. 122
 2. L'entrée en seconde générale ou technologique col. 123
 3. L'entrée en apprentissage en CFA col. 124
 4. L'entrée en lycée professionnel col. 125
 5. Le choix de la spécialité professionnelle en CAP col. 126
 6. Le choix de la spécialité professionnelle en BEP col. 127
 7. Le choix de la spécialité professionnelle en 1^{ère}/terminale Pro col. 128
 8. L'entrée en 1^{ère} d'adaptation col. 129
 9. L'entrée en 1^{ère} Générale ou Technologique col. 130
 10. Le choix de la section de Terminale Générale ou Technologique col. 131

21. Diriez-vous que :

1. Vous avez été mal informé(e) sur les choix possibles

1. Oui 2. Non

col. 132

2. Le conseil de classe a été injuste envers vous

1. Oui 2. Non

col. 133

3. Les enseignants vous ont soutenu(e) dans votre choix

1. Oui 2. Non

col. 134

4. Les enseignants ne vous ont pas assez aidé(e) à choisir

1. Oui 2. Non

col. 135

5. Vos parents vous ont soutenu(e) dans votre choix

1. Oui 2. Non

col. 136

6. Vos parents ne vous ont pas assez aidé(e) à choisir

1. Oui 2. Non

col. 137

7. Vous êtes satisfait(e) de votre orientation actuelle

1. Oui 2. Non

col. 138

22. En dehors de votre formation, avez-vous une activité en lien avec ce que vous voulez faire plus tard ?

1. De l'animation

1. Oui 2. Non

col. 139

2. Des activités sportives

1. Oui 2. Non

col. 140

3. Des activités culturelles

1. Oui 2. Non

col. 141

4. Autres, précisez :

col. 142

23. Avez-vous :

- | | | | |
|--|----------|---|----------|
| <input type="checkbox"/> 1. Le permis de conduire auto | col. 143 | <input type="checkbox"/> 5. Le brevet de secourisme | col. 147 |
| <input type="checkbox"/> 2. Le permis de conduire poids lourds | col. 144 | <input type="checkbox"/> 6. Le BAFA | col. 148 |
| <input type="checkbox"/> 3. Le permis de conduire moto | col. 145 | <input type="checkbox"/> 7. Autres, précisez : | col. 149 |
| <input type="checkbox"/> 4. Un brevet sportif | col. 146 | | |

2. Quel métier ?

24. Voulez-vous plus tard (cochez une seule case) :

- | | |
|--|----------|
| <input type="checkbox"/> 1. Travailler dans la fonction publique (administration, services publics, hôpitaux...) | col. 150 |
| <input type="checkbox"/> 2. Travailler dans des entreprises du secteur privé | |
| <input type="checkbox"/> 3. Vous mettre à votre compte (artisan, commerçant, chef d'entreprise) | |
| <input type="checkbox"/> 4. Autre, précisez : | |

25. Y a-t-il un métier que vous voulez faire plus tard ?

- | | |
|--|----------|
| <input type="checkbox"/> 1. Non
(si vous cochez non, allez à la question 29) | col. 151 |
| <input type="checkbox"/> 2. Oui, mais j'ai seulement une idée du domaine
(allez à la question 28) | |
| <input type="checkbox"/> 3. Oui, j'ai une idée précise d'un métier | |

26. Quel est ce métier ? (cochez une seule case)

col. 152-153

<input type="checkbox"/> 01. Agent commercial	<input type="checkbox"/> 17. Cuisinier	<input type="checkbox"/> 33. Pharmacien
<input type="checkbox"/> 02. Agent de maintenance	<input type="checkbox"/> 18. Educateur(trice) spécialisé(e)	<input type="checkbox"/> 34. Plombier
<input type="checkbox"/> 03. Agent de publicité, marketing	<input type="checkbox"/> 19. Electricien, électricien	<input type="checkbox"/> 35. Pompier
<input type="checkbox"/> 04. Agent d'hôtellerie, restauration	<input type="checkbox"/> 20. Hôtesse de l'air	<input type="checkbox"/> 36. Professeur
<input type="checkbox"/> 05. Agriculteur	<input type="checkbox"/> 21. Infirmier	<input type="checkbox"/> 37. Professeur de sport
<input type="checkbox"/> 06. Aide-soignant(e)	<input type="checkbox"/> 22. Informaticien	<input type="checkbox"/> 38. Professeur des écoles
<input type="checkbox"/> 07. Architecte	<input type="checkbox"/> 23. Ingénieur	<input type="checkbox"/> 39. Psychologue
<input type="checkbox"/> 08. Artiste	<input type="checkbox"/> 24. Journaliste	<input type="checkbox"/> 40. Puéricultrice
<input type="checkbox"/> 09. Assistant(e) de direction	<input type="checkbox"/> 25. Kinésithérapeute	<input type="checkbox"/> 41. Sage femme
<input type="checkbox"/> 10. Assistante sociale	<input type="checkbox"/> 26. Maçon, peintre en bâtiment	<input type="checkbox"/> 42. Secrétaire
<input type="checkbox"/> 11. Avocat juriste	<input type="checkbox"/> 27. Mécanicien	<input type="checkbox"/> 43. Secrétaire médicale
<input type="checkbox"/> 12. Boulanger pâtissier	<input type="checkbox"/> 28. Médecin	<input type="checkbox"/> 44. Serveur, serveuse
<input type="checkbox"/> 13. Carrossier peintre	<input type="checkbox"/> 29. Menuisier	<input type="checkbox"/> 45. Tourneur fraiseur
<input type="checkbox"/> 14. Chaudronnier	<input type="checkbox"/> 30. Militaire, gendarme	<input type="checkbox"/> 46. Vendeur, vendeuse
<input type="checkbox"/> 15. Coiffeur(se), esthéticienne	<input type="checkbox"/> 31. Orthophoniste	<input type="checkbox"/> 47. Vétérinaire
<input type="checkbox"/> 16. Comptable	<input type="checkbox"/> 32. Paysagiste	
<input type="checkbox"/> 48. Autres (précisez) :		

27. Comment avez-vous eu connaissance de ce métier ?

27A. J'en ai eu connaissance :

(deux choix sont possibles)

col. 154-155

- 1. Par des revues au CDI ou à la bibliothèque de l'établissement
- 2. À la maison par des journaux, la télé, la radio
- 3. Par le conseiller d'orientation
- 4. Par le conseiller principal d'éducation
- 5. Par un enseignant
- 6. Par le proviseur, le principal de l'établissement, ou son adjoint

27B. Quelqu'un dans ma famille, parmi mes proches, exerce ce métier :

- | | | | |
|---|----------|---|----------|
| <input type="checkbox"/> Père, mère | col. 156 | <input type="checkbox"/> Grands-parents | col. 160 |
| <input type="checkbox"/> Oncle, tante | col. 157 | <input type="checkbox"/> Frères, sœurs | col. 161 |
| <input type="checkbox"/> Cousins | col. 158 | <input type="checkbox"/> Ami personnel | col. 162 |
| <input type="checkbox"/> Ami de la famille | col. 159 | <input type="checkbox"/> Voisin | col. 163 |
| <input type="checkbox"/> Connaissance dans un club, une association | col. 164 | | |
| <input type="checkbox"/> Autres (précisez) : | col. 165 | | |

28. Dans quel domaine voudriez-vous exercer ce métier ?

(exemple : vendeur... dans l'informatique, secrétaire dans une entreprise d'assurance ...)

29. Est-ce qu'il vous arrive de parler de votre avenir professionnel avec vos parents ?

col. 166

1. Fréquemment 2. Parfois 3. Rarement 4. Jamais

30. Est-ce qu'il vous arrive de parler de votre avenir professionnel avec vos amis ?

col. 167

1. Fréquemment 2. Parfois 3. Rarement 4. Jamais

3. La suite de vos études

31. Envisagez-vous de continuer après le diplôme que vous préparez cette année ?

(si oui, allez à la question 33)

col. 168

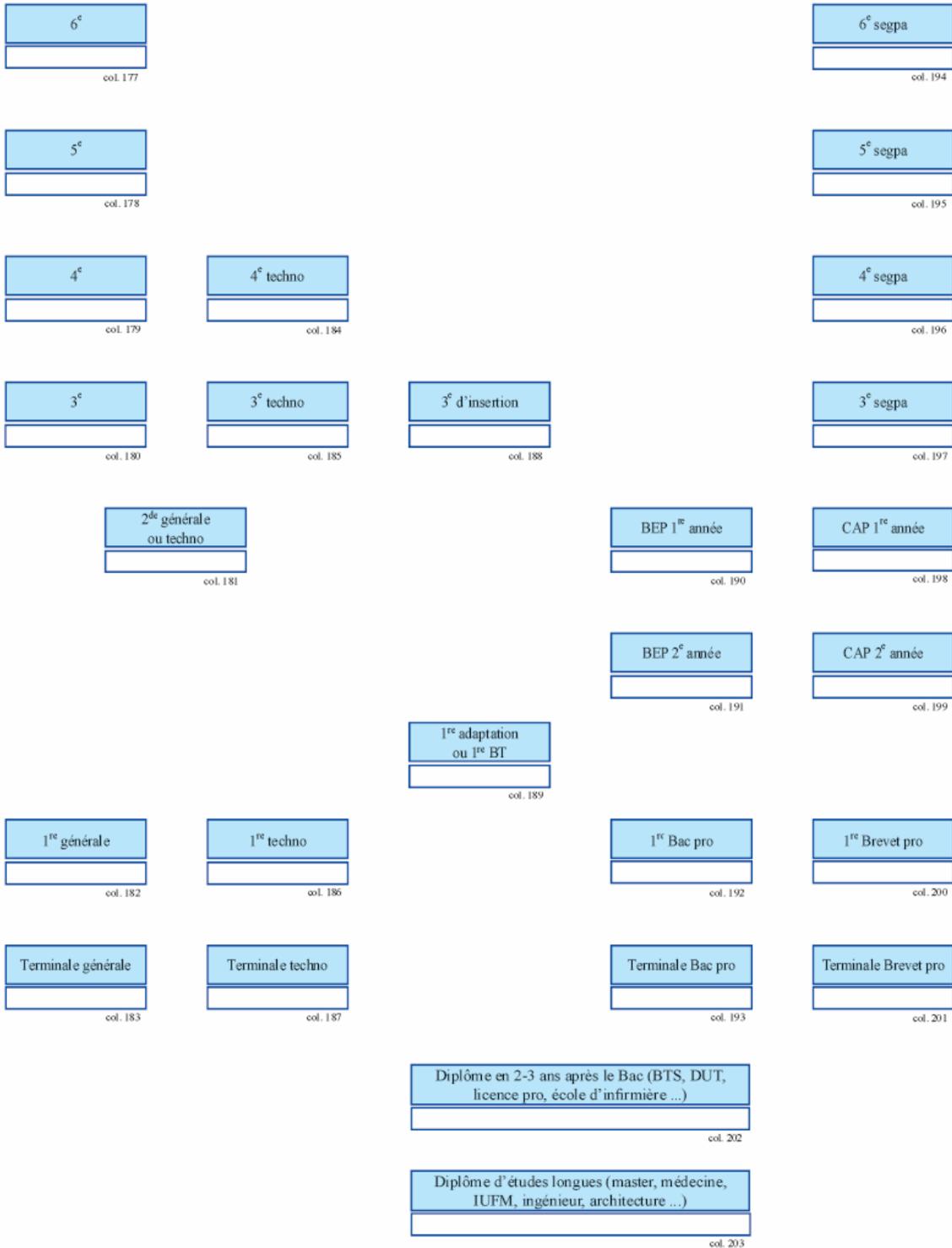
1. Oui 2. Non

32. Si vous n'envisagez pas de continuer, c'est parce que :

- | | | | |
|---|---------------------------------|---------------------------------|----------|
| Vos résultats scolaires ne vous permettent pas d'aller plus loin | <input type="checkbox"/> 1. Oui | <input type="checkbox"/> 2. Non | col. 169 |
| Vous en avez marre des études | <input type="checkbox"/> 1. Oui | <input type="checkbox"/> 2. Non | col. 170 |
| Votre famille n'a pas les moyens de financer des études plus longues | <input type="checkbox"/> 1. Oui | <input type="checkbox"/> 2. Non | col. 171 |
| Vous pensez que des diplômes plus élevés ne sont pas nécessaires pour trouver un bon emploi | <input type="checkbox"/> 1. Oui | <input type="checkbox"/> 2. Non | col. 172 |
| Cela vous obligerait à déménager | <input type="checkbox"/> 1. Oui | <input type="checkbox"/> 2. Non | col. 173 |
| Vous avez envie ou besoin de travailler le plus tôt possible | <input type="checkbox"/> 1. Oui | <input type="checkbox"/> 2. Non | col. 174 |
| Vous serez en âge de travailler | <input type="checkbox"/> 1. Oui | <input type="checkbox"/> 2. Non | col. 175 |
| <input type="checkbox"/> Autre (précisez) : | col. 176 | | |

Ce graphique représente les différents parcours de formation

33. Dessinez avec un trait plein (—) votre propre parcours en reliant les classes par lesquelles vous êtes passé(e), et vos projets de formation dans les années à venir. Notez les redoublements dans les cases blanches par "R". Dessinez avec un trait en pointillés (- - -) le parcours que vous auriez préféré, si c'était à refaire.



34. Quelle a été la décision d'orientation la plus importante au cours de vos études ?

A propos du diplôme que vous visez (celui par lequel vous terminez votre parcours) :

35. Vous voulez principalement avoir ce diplôme parce que :

col. 204-205

(cochez 2 choix au maximum)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> 1. Il permet de trouver facilement un emploi | <input type="checkbox"/> 4. Il me donnera plus de facilités pour m'adapter dans la vie |
| <input type="checkbox"/> 2. Il débouche sur des métiers qui m'attirent | <input type="checkbox"/> 5. Il me permettra d'avoir un bon salaire |
| <input type="checkbox"/> 3. Il me laisse la porte ouverte pour choisir plus tard | <input type="checkbox"/> 6. Je pourrai me mettre à mon compte |

36. Dans votre famille, parmi vos proches, y a-t-il quelqu'un qui fait ou a déjà fait les études que vous envisagez ?

- | | | | | | | | |
|----------------|---------------------------------|---------------------------------|----------|--|---------------------------------|---------------------------------|----------|
| Père, mère | <input type="checkbox"/> 1. Oui | <input type="checkbox"/> 2. Non | col. 206 | Ami personnel | <input type="checkbox"/> 1. Oui | <input type="checkbox"/> 2. Non | col. 211 |
| Grands-parents | <input type="checkbox"/> 1. Oui | <input type="checkbox"/> 2. Non | col. 207 | Ami de la famille | <input type="checkbox"/> 1. Oui | <input type="checkbox"/> 2. Non | col. 212 |
| Oncle, tante | <input type="checkbox"/> 1. Oui | <input type="checkbox"/> 2. Non | col. 208 | Voisin | <input type="checkbox"/> 1. Oui | <input type="checkbox"/> 2. Non | col. 213 |
| Frère, sœur | <input type="checkbox"/> 1. Oui | <input type="checkbox"/> 2. Non | col. 209 | Connaissance dans un club, une association | <input type="checkbox"/> 1. Oui | <input type="checkbox"/> 2. Non | col. 214 |
| Cousins | <input type="checkbox"/> 1. Oui | <input type="checkbox"/> 2. Non | col. 210 | Autre, précisez : | | | col. 215 |

37. A votre avis, jusqu'à quel âge est-il souhaitable de poursuivre ses études ?

col. 216

1. 16 ans 2. 18 ans 3. 20 ans 4. 23 ans 5. 25 ans 6. 26 ans ou plus

4. Votre vie plus tard

38. A propos de votre avenir professionnel, êtes-vous plutôt optimiste ou pessimiste ?

col. 217

1. Optimiste 2. Pessimiste

39. Votre vie à 25 ans : comment la voyez-vous ?

- | | | | |
|---|---------------------------------|---------------------------------|----------|
| Faire du sport et participer à des compétitions sportives | <input type="checkbox"/> 1. Oui | <input type="checkbox"/> 2. Non | col. 218 |
| Occuper un poste important | <input type="checkbox"/> 1. Oui | <input type="checkbox"/> 2. Non | col. 219 |
| Être célèbre | <input type="checkbox"/> 1. Oui | <input type="checkbox"/> 2. Non | col. 220 |
| Être propriétaire de mon logement | <input type="checkbox"/> 1. Oui | <input type="checkbox"/> 2. Non | col. 221 |
| Sortir, faire la fête | <input type="checkbox"/> 1. Oui | <input type="checkbox"/> 2. Non | col. 222 |
| Participer à une activité politique | <input type="checkbox"/> 1. Oui | <input type="checkbox"/> 2. Non | col. 223 |
| M'engager pour une cause humanitaire | <input type="checkbox"/> 1. Oui | <input type="checkbox"/> 2. Non | col. 224 |
| Être autonome financièrement | <input type="checkbox"/> 1. Oui | <input type="checkbox"/> 2. Non | col. 225 |
| Vivre à l'étranger | <input type="checkbox"/> 1. Oui | <input type="checkbox"/> 2. Non | col. 226 |
| Vivre en ville | <input type="checkbox"/> 1. Oui | <input type="checkbox"/> 2. Non | col. 227 |
| Fonder une famille | <input type="checkbox"/> 1. Oui | <input type="checkbox"/> 2. Non | col. 228 |
| Vivre à la campagne | <input type="checkbox"/> 1. Oui | <input type="checkbox"/> 2. Non | col. 229 |

40. Quand vous pensez au métier que vous voulez faire, vous voulez qu'il vous permette de :

col. 230-231-232

(cochez trois cases au maximum)

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> 1. Gagner beaucoup d'argent | <input type="checkbox"/> 6. Avoir la sécurité de l'emploi |
| <input type="checkbox"/> 2. Décider moi-même de la façon de faire mon travail | <input type="checkbox"/> 7. Me faire beaucoup de relations |
| <input type="checkbox"/> 3. Me laisser du temps libre pour ma vie de famille | <input type="checkbox"/> 8. Voyager beaucoup |
| <input type="checkbox"/> 4. Avoir beaucoup de temps libre pour faire autre chose | <input type="checkbox"/> 9. Travailler sans changer de région |
| <input type="checkbox"/> 5. Travailler dans un domaine qui me passionne | <input type="checkbox"/> 10. Vivre et travailler dans un cadre agréable |

41. Dans la liste des professions ci-dessous, cochez celles où vous connaissez personnellement quelqu'un qui l'exerce

(connaître personnellement signifie que vous fréquentez cette personne en dehors de son activité professionnelle) :

<input type="checkbox"/> Agent commercial	col. 233	<input type="checkbox"/> Cuisinier	col. 249	<input type="checkbox"/> Pharmacien	col. 265
<input type="checkbox"/> Agent de maintenance	col. 234	<input type="checkbox"/> Educateur(trice) spécialisé(e)	col. 250	<input type="checkbox"/> Plombier	col. 266
<input type="checkbox"/> Agent de publicité, marketing	col. 235	<input type="checkbox"/> Electricien, électronicien	col. 251	<input type="checkbox"/> Pompier	col. 267
<input type="checkbox"/> Agent d'hôtellerie, restauration	col. 236	<input type="checkbox"/> Hôtesse de l'air	col. 252	<input type="checkbox"/> Professeur	col. 268
<input type="checkbox"/> Agriculteur	col. 237	<input type="checkbox"/> Infirmier	col. 253	<input type="checkbox"/> Professeur de sport	col. 269
<input type="checkbox"/> Aide-soignant(e)	col. 238	<input type="checkbox"/> Informaticien	col. 254	<input type="checkbox"/> Professeur des écoles	col. 270
<input type="checkbox"/> Architecte	col. 239	<input type="checkbox"/> Ingénieur	col. 255	<input type="checkbox"/> Psychologue	col. 271
<input type="checkbox"/> Artiste	col. 240	<input type="checkbox"/> Journaliste	col. 256	<input type="checkbox"/> Puéricultrice	col. 272
<input type="checkbox"/> Assistant(e) de direction	col. 241	<input type="checkbox"/> Kinésithérapeute	col. 257	<input type="checkbox"/> Sage-femme	col. 273
<input type="checkbox"/> Assistante sociale	col. 242	<input type="checkbox"/> Maçon, peintre en bâtiment	col. 258	<input type="checkbox"/> Secrétaire	col. 274
<input type="checkbox"/> Avocat juriste	col. 243	<input type="checkbox"/> Mécanicien	col. 259	<input type="checkbox"/> Secrétaire médicale	col. 275
<input type="checkbox"/> Boulanger pâtissier	col. 244	<input type="checkbox"/> Médecin	col. 260	<input type="checkbox"/> Serveur, serveuse	col. 276
<input type="checkbox"/> Carrossier peintre	col. 245	<input type="checkbox"/> Menuisier	col. 261	<input type="checkbox"/> Tourneur fraiseur	col. 277
<input type="checkbox"/> Chaudronnier	col. 246	<input type="checkbox"/> Militaire, gendarme	col. 262	<input type="checkbox"/> Vendeur, vendeuse	col. 278
<input type="checkbox"/> Coiffeur(se), esthéticien(ne)	col. 247	<input type="checkbox"/> Orthophoniste	col. 263	<input type="checkbox"/> Vétérinaire	col. 279
<input type="checkbox"/> Comptable	col. 248	<input type="checkbox"/> Paysagiste	col. 264	<input type="checkbox"/>	col. 280

42. Pour chacune des affirmations suivantes, dites si vous êtes d'accord :

Un bon diplôme, c'est celui qui permet de choisir entre plusieurs emplois de spécialités différentes

1. Oui 2. Non col. 281

Plus on est diplômé, plus on aura de rendement

1. Oui 2. Non col. 282

Un bon diplôme permet de s'adapter à ce que demande l'entreprise

1. Oui 2. Non col. 283

Les plus diplômés obtiennent les meilleurs emplois, alors qu'ils ne sont pas toujours les plus compétents

1. Oui 2. Non col. 284

L'employeur ne cherchera pas chez un salarié les compétences les plus nombreuses, mais juste celles dont il a besoin

1. Oui 2. Non col. 285

Quand on a des responsabilités, on est mieux payé

1. Oui 2. Non col. 286

43. Pour chacune des affirmations suivantes, cochez si vous êtes d'accord

On dit parfois que...	Cela me correspond bien	C'est ce qu'on apprend à l'école	C'est ce qu'on attend de nous dans les entreprises
L'intérêt personnel passe avant la réussite de tous	<input type="checkbox"/> col. 287	<input type="checkbox"/> col. 302	<input type="checkbox"/> col. 317
Il faut faire preuve d'initiatives sans attendre les consignes	<input type="checkbox"/> col. 288	<input type="checkbox"/> col. 303	<input type="checkbox"/> col. 318
Il est préférable de ne pas partir à plus de 20 km de sa famille	<input type="checkbox"/> col. 289	<input type="checkbox"/> col. 304	<input type="checkbox"/> col. 319
Il est très important d'être à l'écoute des problèmes personnels des camarades, des collègues	<input type="checkbox"/> col. 290	<input type="checkbox"/> col. 305	<input type="checkbox"/> col. 320
Etre dépendant des autres est une faiblesse qu'il faut mieux éviter	<input type="checkbox"/> col. 291	<input type="checkbox"/> col. 306	<input type="checkbox"/> col. 321
Il faut toujours être sûr de soi, ou en tout cas, en avoir l'air	<input type="checkbox"/> col. 292	<input type="checkbox"/> col. 307	<input type="checkbox"/> col. 322
Il vaut mieux se méfier des supérieurs hiérarchiques ou de tous ceux qui peuvent nous sanctionner	<input type="checkbox"/> col. 293	<input type="checkbox"/> col. 308	<input type="checkbox"/> col. 323
Le travail en équipe est en général plus efficace que des tâches individuelles	<input type="checkbox"/> col. 294	<input type="checkbox"/> col. 309	<input type="checkbox"/> col. 324
Un groupe fonctionne mieux avec un leader	<input type="checkbox"/> col. 295	<input type="checkbox"/> col. 310	<input type="checkbox"/> col. 325
Avant de penser à ce qu'on aura à faire la semaine d'après, il faut déjà faire ce qu'on nous a demandé aujourd'hui	<input type="checkbox"/> col. 296	<input type="checkbox"/> col. 311	<input type="checkbox"/> col. 326
Ce qu'on apprend dans un domaine peut nous servir dans un autre domaine	<input type="checkbox"/> col. 297	<input type="checkbox"/> col. 312	<input type="checkbox"/> col. 327
Quand on n'a pas toutes les informations nécessaires, il faut mieux attendre plutôt que de commettre une erreur	<input type="checkbox"/> col. 298	<input type="checkbox"/> col. 313	<input type="checkbox"/> col. 328
Si on me confie une tâche, ce n'est pas à moi de juger si c'est bien ou non	<input type="checkbox"/> col. 299	<input type="checkbox"/> col. 314	<input type="checkbox"/> col. 329
La réussite dépend beaucoup des circonstances	<input type="checkbox"/> col. 300	<input type="checkbox"/> col. 315	<input type="checkbox"/> col. 330
Je me sens capable de faire les choses aussi bien que les autres	<input type="checkbox"/> col. 301	<input type="checkbox"/> col. 316	<input type="checkbox"/> col. 331

5. Et pour finir, quelques renseignements sur vous et votre famille

44. Date de naissance (jj/mm/aa)

<input type="text"/>							
332	333	334	335	1	9	336	337 338 339

45. Sexe

Masculin

Féminin

col. 340

46. Ville de naissance :

47. Commune de résidence :

48. Département de résidence (numéro):

col. 341-342

49. Vous vivez principalement avec (cochez une seule case) :

col. 343

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> 1. Vos deux parents | <input type="checkbox"/> 5. Votre père et sa compagne ou épouse |
| <input type="checkbox"/> 2. Votre mère | <input type="checkbox"/> 6. Vous vivez seul(e) |
| <input type="checkbox"/> 3. Votre mère et son compagnon ou époux | <input type="checkbox"/> 7. Vous vivez en foyer, en internat |
| <input type="checkbox"/> 4. Votre père | <input type="checkbox"/> 8. Vous vivez en couple |
| <input type="checkbox"/> 9. Autre, précisez : | |

50. Quelle est la situation actuelle de votre mère ?

(cochez une seule case)

col. 344

- 1. En emploi
- 2. Au chômage
- 3. A la retraite
- 4. Ne travaille pas et ne cherche pas de travail
- 5. En maladie, invalidité
- 6. Autre (précisez) :

51. Quelle est la situation actuelle de votre père ?

(cochez une seule case)

col. 345

- 1. En emploi
- 2. Cherche un travail
- 3. A la retraite
- 4. Ne travaille pas et ne cherche pas de travail
- 5. En maladie, invalidité
- 6. Autre (précisez) :

52. Profession de votre mère

ou la dernière occupée si elle ne travaille pas :

A l'aide du code des professions ci-dessous, codez la profession de votre mère

col. 346

53. Profession de votre père

ou la dernière occupée s'il ne travaille pas :

A l'aide du code des professions ci-dessous, codez la profession de votre père

col. 347

Code des professions

1. Agriculteur
2. Artisan, commerçant, chef d'entreprise
3. Cadre et profession intellectuelle supérieure (ex. : ingénieur, médecin, avocat, professeur...)
4. Profession intermédiaire (ex. : technicien, contremaître, instituteur, infirmière...)
5. Employés (ex. : employé administratif, employé de commerce)
6. Ouvriers (ex. : ouvrier d'entreprise ou de l'artisanat, chauffeur, ouvrier agricole...)

54. Plus haut diplôme obtenu par votre mère

si vous le connaissez :

A l'aide du code des diplômes ci-dessous, codez le plus haut diplôme de votre mère

col. 348

55. Plus haut diplôme obtenu par votre père

si vous le connaissez :

A l'aide du code des diplômes ci-dessous, codez le plus haut diplôme de votre père

col. 349

Code des diplômes

1. Primaire, BEPC
2. CAP, BEP
3. Bac, brevet professionnel, brevet de technicien, brevet des métiers d'art
4. Enseignement supérieur

56. Ville de naissance de votre mère :

57. Ville de naissance de votre père :

58. Combien avez-vous de frères ?

col. 350-351

59. Combien avez-vous de sœurs ?

col. 352-353

A propos des frères et soeurs plus âgés que vous :

	1 ^{er} frère ou 1 ^{ère} soeur plus âgé(e)	2 ^{ème} frère ou 2 ^{ème} soeur plus âgé(e)	3 ^{ème} frère ou 3 ^{ème} soeur plus âgé(e)	4 ^{ème} frère ou 4 ^{ème} soeur plus âgé(e)	5 ^{ème} frère ou 5 ^{ème} soeur plus âgé(e)	6 ^{ème} frère ou 6 ^{ème} soeur plus âgé(e)
Age	<input type="text"/> <input type="text"/> 354 355	<input type="text"/> <input type="text"/> 356 357	<input type="text"/> <input type="text"/> 358 359	<input type="text"/> <input type="text"/> 360 361	<input type="text"/> <input type="text"/> 362 363	<input type="text"/> <input type="text"/> 364 365
Sexe (M ou F)	<input type="text"/> 366	<input type="text"/> 367	<input type="text"/> 368	<input type="text"/> 369	<input type="text"/> 370	<input type="text"/> 371

60. S'ils suivent encore des études, cochez la case où ils se trouvent

	col. 372	col. 373	col. 374	col. 375	col. 376	col. 377
En classe de 3 ^{ème}	0 <input type="checkbox"/>					
En CAP/BEP	1 <input type="checkbox"/>					
En classe de seconde	2 <input type="checkbox"/>					
En classe de 1 ^{ère} ou Terminale générale	3 <input type="checkbox"/>					
En classe de 1 ^{ère} ou Terminale technologique	4 <input type="checkbox"/>					
En classe de 1 ^{ère} ou Terminale professionnelle	5 <input type="checkbox"/>					
Bac + 2 (DUT BTS)	6 <input type="checkbox"/>					
Bac + 2 (Université)	7 <input type="checkbox"/>					
Bac + 3	8 <input type="checkbox"/>					
Bac + 5	9 <input type="checkbox"/>					

61. S'ils ont arrêté leurs études, cochez les cases correspondant à la dernière classe suivie

	col. 378	col. 379	col. 380	col. 381	col. 382	col. 383
En classe de 3 ^{ème}	0 <input type="checkbox"/>					
En CAP/BEP	1 <input type="checkbox"/>					
En classe de seconde	2 <input type="checkbox"/>					
En classe de 1 ^{ère} ou Terminale générale	3 <input type="checkbox"/>					
En classe de 1 ^{ère} ou Terminale technologique	4 <input type="checkbox"/>					
En classe de 1 ^{ère} ou Terminale professionnelle	5 <input type="checkbox"/>					
Bac + 2 (DUT BTS)	6 <input type="checkbox"/>					
Bac + 2 (Université)	7 <input type="checkbox"/>					
Bac + 3	8 <input type="checkbox"/>					
Bac + 5	9 <input type="checkbox"/>					

62. Pour approfondir ce questionnaire, nous envisageons de réaliser des entretiens individuels.

Accepteriez-vous d'y participer ?

1. Oui

2. Non

col. 384

Merci beaucoup de votre participation !

Les 2600 jeunes interrogés au printemps 2007 se trouvaient à une étape déterminante de leur parcours scolaire : classe de troisième, classe de seconde, classes de préparation au CAP ou au BEP, classe terminale de préparation au baccalauréat général, technologique ou professionnel.

Les équipes d'enquêteurs se sont rendus dans des établissements dépendant du ministère de l'Éducation nationale ou d'autres ministères (Agriculture, Jeunesse et Sports, Santé), dans des centres de formation pour apprentis et des Maisons familiales rurales. L'enquête a été conduite en deux temps, selon une méthodologie originale. Dans la 1^{re} étape de mise au point du questionnaire, 77 jeunes ont été rencontrés en petits groupes (de 6 à 8 élèves) : ces entretiens collectifs ont aidé à mieux comprendre la sémantique en usage parmi les élèves rencontrés, à mieux cerner les différentes facettes et représentations de l'utilité du diplôme et à affiner la grille de questionnement. L'homogénéité interne est obtenue par l'option de spécialité ou la spécialité de filière suivie. Est émise l'hypothèse que le choix déterminant l'option implique une certaine conception de l'utilité de celle-ci et par conséquent du futur envisagé (projet scolaire, de formation ou professionnel ou non définition d'un projet). Les groupes sont diversifiés dans l'ensemble par le type d'établissement (collège, LEGT, LP ou LTP) et lieu de résidence (rural ou urbain).

L'enquête proprement dite par questionnaires auto-administrés a été ensuite passée dans les classes, en présence des enquêteurs et parfois d'un ou deux membres de l'équipe enseignante. La passation du questionnaire a duré chaque fois une heure. Il a également été demandé au professeur principal de fournir, pour chaque élève enquêté, une note d'évaluation du niveau de l'élève (de 1 à 5). Cette note a été rapprochée de l'auto-évaluation de l'élève, notée sur la même grille.

Le questionnaire d'enquête s'attache à saisir les représentations des jeunes, leurs anticipations par rapport à leurs études et aux diplômes qu'ils ambitionnent d'obtenir, compte-tenu de leurs « performances » scolaires ; les diplômes qu'il leur paraît désirable d'atteindre et pourquoi ; la logique de construction de leur parcours de formation, les stratégies et les projets, professionnels ou d'une autre nature, qui sous-tendent cette logique ; la façon dont ils vivent (ou ont vécu) leur scolarité et surtout les étapes-clés qui jalonnent ces parcours, la façon dont l'institution scolaire aussi bien que leur entourage les a accompagnés et influencés dans leurs choix.

Il s'articule autour des différents registres d'analyse :

- La position dans le système de formation (classe, spécialité, options). Ce qui a motivé les choix (choix d'établissement, choix d'options, ...), et quels ajustements ont été opérés par rapport aux choix initiaux.
- Le registre factuel du système de contraintes à l'intérieur duquel s'opèrent les choix, c'est-à-dire le champ des possibles : quelles sont l'étendue et la richesse de l'offre de formation accessible localement (enseignements offerts dans l'établissement, dans les établissements à proximité) ?
- Le registre « subjectif » des représentations, des projets et des opinions :
 - 1) l'image de soi, de l'établissement, du rôle des enseignants
 - 2) les projections dans l'avenir
 - 3) les utilités du diplôme
 - 4) les normes et valeurs attendues à l'école, et dans le monde de l'entreprise.
- Les aides et soutiens reçus dans l'élaboration des choix et des projets. L'expérience concrète de l'orientation.
- L'entourage comme modèle (pour le choix des études, le projet de métier).
- Le cursus de formation déjà accompli (avec les redoublements et les bifurcations) ; le cursus que l'élève aurait préféré faire ; le cursus projeté dans l'avenir.
- Les caractéristiques socio-démographiques : sexe, âge et lieu de résidence ; situation actuelle, dernière profession occupée et plus haut diplôme du père et de la mère.

Un certain nombre de questions figurant dans des enquêtes existantes ont été intégrées au questionnaire, d'une part afin de nous assurer de la représentativité des réponses formulées par les répondants à notre enquête, d'autre part pour faciliter le pontage entre nos données et celles provenant d'autres sources :

• ***Dans le panel d'élèves entrés en 6^{ème} en 1995 - Source MEN***

Questions posées aux familles 3 ans après l'entrée en 6ème

- âge souhaité de fin d'études
- diplôme le plus utile pour trouver un emploi
- appréciation du niveau de réussite de l'enfant

Questions posées aux élèves 7 ans après l'entrée en 6^{ème}

- Ce qu'on privilégie dans le choix d'un futur métier (temps libre, bien gagner sa vie, etc.)
- Le projet de métier ou de domaine professionnel
- L'image de soi, l'auto-évaluation
- Le déroulement de l'orientation en fin de 3^{ème} ou fin de 2^{de}
- Le diplôme le plus élevé que l'élève espère obtenir
- Les projets éventuels d'études supérieures (jusqu'à quel niveau)
- Les souhaits d'orientation après le baccalauréat
- Les raisons d'arrêt pour ceux qui ont quitté le système éducatif

• ***Dans les enquêtes sur l'insertion dans la vie active, lycéens (IVA) et apprentis (IPA), interrogés 7 mois après leur sortie du système éducatif – Source Rectorat de Caen et MEN***

- Opinion sur la formation reçue
- Questions sur l'orientation : a-t-elle été choisie, était-ce un choix personnel, le jeune a-t-il été suffisamment informé ?

• ***Dans les enquêtes « Génération » - Source Céreq***

- Questions sur les raisons d'arrêt des études.

• ***Dans l'enquête sur les projets et représentations des études et des professions des élèves de troisième et de terminale en 1992 (INETOP)***

- Liste de métiers
- Questions sur les projections dans l'avenir : « la vie à 25 ans, comment la voyez-vous ? »

Classification ascendante hiérarchique des aides tableau 175

Le tableau ci-après récapitule les aides reçues qui ont servi de variables principales à la classification. Ont ensuite été ajoutées des variables supplémentaires d'identification, de cursus et de projet de métier

	C1	C4	C6	C2	C3	C5	C7	C8
	Lauréats provisoires en filière générale	Orientation positive en filière technol.	Projet d'installation	Soutien familial et médiatique	Ressources culturelles	Insertion professionnelle amorcée	Orientation professionnelle subordonnée	Rétention en filière générale
Part échant.	15,8	12,6	18,7	14,3	7,6	12,0	8,8	10,3
Garçon (ens. 53,2%)	54,9	55,3	57,2	41,5	54,4	54,8	63,3	45,3
CS Père	Employé	Agriculteur	Indep.	Cadre sup.	Cadre sup.	NSP	Retraité	ONQ
	Prof. Interm.	Retraité	OQ	Art Comm.	Prof. Interm.	ONQ	Art Comm.	
CS Mère	Cadre sup.	Employé	Ouvrier	Cadre sup.	Cadre sup.	ONQ	Retraité	Art Comm.
		Retraité	NSP	Art Comm.	Prof. Interm.	Retraité	NSP	NSP
Diplôme Père	NR	Bac	CAP BEP	Sup	Sup	NR	NR	NR
Diplôme Mère	Stp NR	Bac	NR	Bac Sup	Sup	Bac NR	NR	Primaires, BEPC
Classe	2nde	Term Tech	CAP	Term Gén	2nde	Term Pro	CAP	Term Gén
		BEP	Term Pro	2nde	Term Gén	BEP		
Etablissement		LA	CFA	EN	EN	MFR	CFA	EN
							MFR	
Refus classe GT		(-)	(-)			++		++
Refus spé Pro			(-)	(-)		++	++	+
Aide générale dans le parcours								
Aide média	(-)	(-)	(-)	+++	(-)	(-)	(-)	
Aide prof	+				++	(-)	+	
Aide conseiller orier	+	++	(-)	(-)	(-)		(-)	
Aide famille	(-)	++		++	+++	++	(-)	(-)
Aide portes ouvertes	(-)	+++	+	+	(-)	(-)		(-)
Aide stage	(-)	(-)	+++		(-)	(-)	(-)	(-)
Aide copains	(-)			+	+++	(-)		+
Aide précieuse au choix								
Soutien enseignants	++	++	+	+	+	(-)	(-)	
Aide enseignants	++	++	+	+		(-)	++	(-)
Soutien parents	+++	++	+++	++	++	+++	(-)	(-)
Aide parents	+++	+++	+++	++	+++	+++	+++	(-)
Satisfait	++	+	++	++	+		(-)	(-)
odds ratio	2.1	1.4	2.4	2.4	0.9	0.8	1	0.5
Mal informé	(-)	(-)	(-)			++	(-)	++
Injuste	(-)	(-)	+			++	(-)	+
Redoublement		(-)	+	(-)	(-)	+		+
Métier								
Idée métier	(-)	++	++	++	(-)	+	(-)	(-)
odds ratio	0.9	0.9	1.7	1.3	0.5	1.2	0.8	0.6
Connu revues CDI			+	+	(-)	(-)		(-)
Connu maison	(-)			+		(-)	(-)	
Exerce père mère			+		(-)			
Exerce ami famille			+					
Exerce ami perso		+	+					

ANNEXE DU CHAPITRE III

Guide d'entretien

Il faut expliquer clairement ce qui nous intéresse en préambule de l'entretien : en quelque sorte, le « contrat » qui relie l'enquêteur et l'interviewé.

Présenter soi-même et l'enquête : je me présente....., je suis (statut)..... Dans le cadre du CEREQ, je participe à une recherche qui s'intéresse au lien ou pas entre vie professionnelle et parcours de formation, l'utilité de la formation et des diplômes lors du recrutement et dans le déroulement de la vie professionnelle. J'ai besoin de vous, de votre témoignage, de votre opinion pour avancer dans ce travail. C'est un entretien de recherche, cela veut dire qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Celles-ci sont anonymes. L'entretien est enregistré pour ne pas déformer vos propos.

Consigne initiale : Pouvez-vous me parler de votre situation actuelle, de ce qui s'est passé depuis 2004 ?

La situation actuelle et le passé professionnel qui a conduit à cette situation

La situation actuelle par rapport à l'emploi (détailler statut, depuis quand, etc.)

Retour sur l'histoire professionnelle, mais sans exiger des détails sur tous les épisodes si l'histoire est compliquée. Essayer de focaliser sur l'essentiel.

Clarifier (s'il y a lieu) s'il y a eu des mobilités géographiques, des épisodes de chômage, de formation ou reprises d'études, d'inactivité... et le sens dans l'histoire. Si elle ne l'a pas fait, demander à la personne si elle a essayé de se réorienter, de changer de métier, de reprendre une formation dans ce but ? Puis vie personnelle (en couple, enfants, combien et de quel âge...)?

Les changements professionnels passés

Depuis 2001, avez-vous déjà été en contact avec les services de l'emploi et d'aide à l'orientation⁴⁴ ?

S'ils ont existé, retour sur ces contacts en demandant lesquels (laisser l'interlocuteur préciser, avec ses propres termes) et s'il y en a eu plusieurs : le plus récent ou le plus important pour lui, à quelle occasion (en tant que chômeur, salarié, reprise d'activité après un congé...) et dans quel but (toucher les allocations chômage ou le RMI, recherche d'information sur des métiers, des formations, aide à la recherche d'emploi, autre).

Comment avez-vous eu connaissance de l'organisme ? Qui avez-vous rencontré, comment se sont déroulés les rendez-vous (nombre, fréquence, un ou plusieurs interlocuteurs). Est-ce que l'on vous demande des informations sur vos diplômes et formations ? D'après vous, est-ce qu'il y a un lien entre les services proposés et votre niveau de formation ou vos diplômes ? Est-ce que ça vous a servi (ou desservi) d'être trop (ou pas assez) formé ? Si pas de contact avec ces services : est-ce que ça vous a manqué ou bien vous avez fait vos choix d'une autre manière (relations personnelles, famille, TV...) ?

Le parcours scolaire

En se référant à la fiche individuelle qui retrace le parcours de formation.

À quels moments a-t-il fallu faire des choix ? (si plusieurs, renouveler l'investigation pour chacun)

À ce moment-là, aviez-vous déjà une idée de ce que vous vouliez (si oui, depuis quand, comment) ? Avez-vous eu des informations concernant les différentes possibilités ?

Avez-vous été aidé dans votre réflexion ? Par qui ? (journaux, internet, TV, professeur principal, autre professeur, COP, CIO, CPE, portes ouvertes dans un établissement, personnes en entreprise, stage(s), famille proche, famille éloignée, ami-e-s, autres choses, autres personnes) voir les réactions et creuser s'il y a lieu Si rien, comment avez-vous formulé les choix d'orientations (dans les fiches navettes de 3e et autres) ? En

⁴⁴ de types : ASSEDIC, ANPE, mission locale, cap emploi, MIFE, point relai VAE, AFPA, mairie, CIO, organisme de formation continue, APEC, autre...

définitive, diriez-vous que vous avez été aidé dans votre parcours de formation initiale, et si oui, surtout par qui ?

L'utilité de la formation et des diplômes

Pour ceux qui ont repris des études (ou qui étaient en reprise d'études en 2004 : bien distinguer la formation initiale (jusqu'en 2001) de la formation professionnelle ou continue.

Depuis la fin de vos études et avec le recul, comment avez-vous utilisé votre formation dans votre vie professionnelle ?

1. Pour l'embauche

Faire raconter aux personnes un épisode très concret comme un recrutement : on verra dans la manière dont ils le relatent leurs représentations du rôle de la formation et du diplôme... Pour ceux qui sont en emploi leur faire raconter leur recrutement sur cet emploi. Pour les autres : les faire parler des entretiens d'embauche les plus récents.

Comment ça s'est passé pour l'embauche de votre dernier vrai emploi ? (quand, pour quel type d'emploi) Comment le premier contact a-t-il eu lieu ? par l'intermédiaire de qui ? Avez-vous eu besoin d'envoyer un CV ? (si oui, comment était/est présentée votre formation initiale (Quelle place par rapport à votre vie professionnelle) ?

Avez-vous eu un entretien d'embauche ? si oui, expliquer comment cela s'est passé. Avez-vous parlé de votre formation et mentionné vos diplômes ? le recruteur vous a-t-il posé des questions sur votre formation (et vos diplômes) ? Si la formation a joué un rôle, demander ce qui était le plus important (le niveau d'étude atteint, le contenu de la formation, l'expérience, les stages...) Si vous avez plusieurs formations ou diplômes, y en a-t-il un(e) plus utile ?

Qu'est-ce qui a, à votre avis, le plus compté pour avoir votre emploi actuel ?

2. Dans l'emploi

Aujourd'hui, dans l'emploi que vous occupez, vous servez-vous de ce que vous avez appris dans votre formation initiale ? Est-ce que cela vous a été utile dans l'entreprise (pour occuper un poste particulier en concurrence, négocier un salaire ou une augmentation de salaire, achat de machine, reconnaissance et confiance, faire la formation aux autres collègues, être délégué du personnel, syndiqué) ?

3. Savoirs, savoir-faire, compétences

D'après vous, est-ce que vous savez plus de choses (savez-vous faire plus de choses) aujourd'hui comparé à ce que vous saviez en sortant de l'école (du CFA ou du lycée ou de l'université) ?

4. Ailleurs ?

Votre formation (Vos études) vous a été utile pour autre chose, pour d'autres secteurs de votre vie ? (être reconnu pour vos compétences par votre entourage, jouer un rôle dans une activité extra professionnelle, pouvoir rester près des vôtres, gagner de l'argent, fonder une famille, etc.)

Et si c'était à refaire...

En regardant votre formation et votre vie professionnelle, êtes-vous satisfait de ce que votre parcours de formation vous a apporté ? Conseilleriez-vous à quelqu'un de suivre le même chemin ?

Le futur, projets éventuels

Comment vous voyez-vous dans les années qui viennent ? dans un futur plus lointain ?

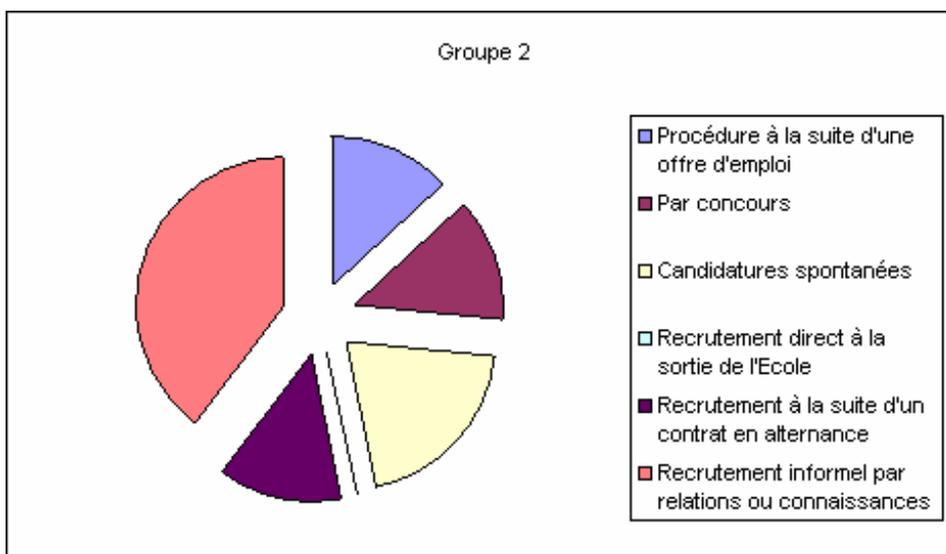
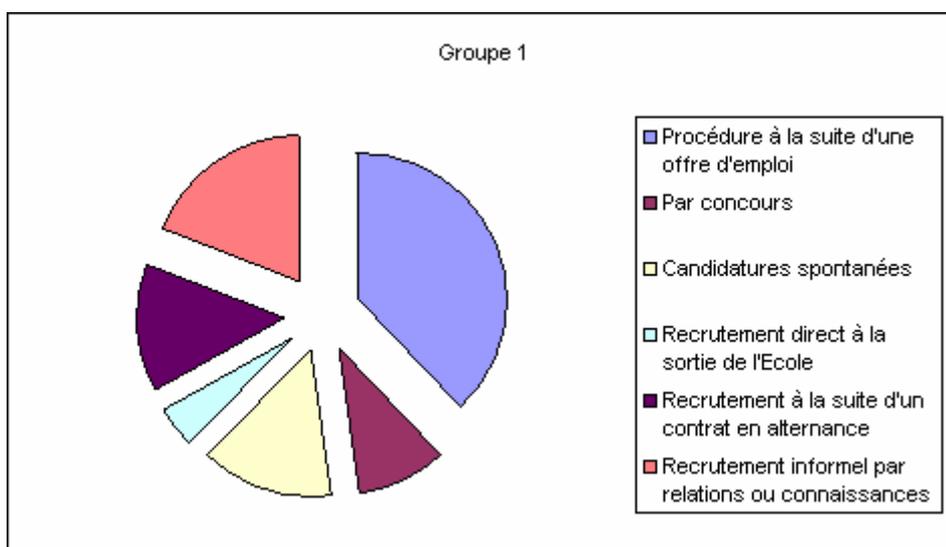
Avez-vous des idées ?

- de réorientation : changement d'emploi, recherche d'emploi, interruption
- de reprise d'études, formations professionnelles

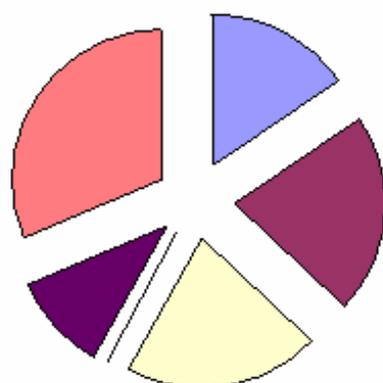
Si vous deviez vous réorienter, savez-vous vers quoi et comment vous vous y prendriez ? Connaissez-vous les ressources et les aides à l'orientation ? (points d'information, missions locales, PAIO, CIO).

Les procédures d'embauche à partir desquelles les personnes réinterrogées en 2007 ont accédé à leur dernier emploi selon les divers groupes de stratification de l'échantillon (fréquence des modalités)

	Procédure à la suite d'une offre d'emploi	Par concours	Candidatures spontanées	Recrutement direct à la sortie de l'Ecole	Recrutement à la suite d'un contrat en alternance	Recrutement informel par relations ou connaissances
Groupe 1	8	2	3	1	3	4
Groupe 2	2	2	3	0	2	6
Groupe 3	3	4	4	0	2	6
Groupe 4	2	0	5	2	5	3
Groupe 5	1	0	0	0	4	1

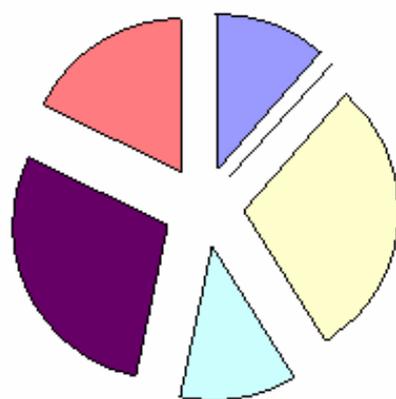


Groupe 3



- Procédure à la suite d'une offre d'emploi
- Par concours
- Candidatures spontanées
- Recrutement direct à la sortie de l'Ecole
- Recrutement à la suite d'un contrat en alternance
- Recrutement informel par relations ou connaissances

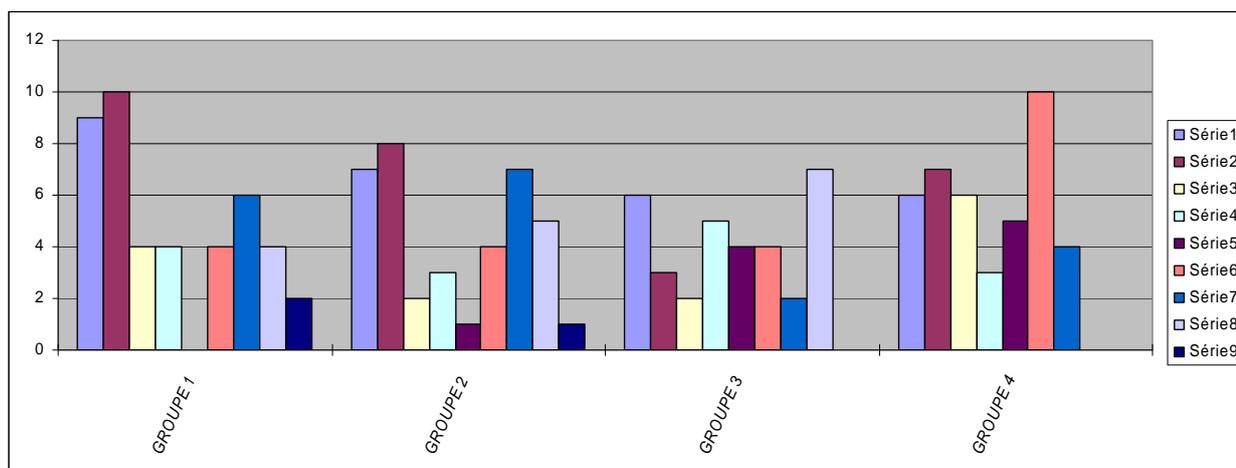
Groupe 4



- Procédure à la suite d'une offre d'emploi
- Par concours
- Candidatures spontanées
- Recrutement direct à la sortie de l'Ecole
- Recrutement à la suite d'un contrat en alternance
- Recrutement informel par relations ou connaissances

Perception des facteurs - clefs du recrutement pour les divers groupes d'individus réinterrogés en 2007 (fréquence des thèmes exprimée en V.A)

	Diplôme (série 1)	Formation (spécialité) (série 2)	Hasard / Chance (série3)	Appuis familiaux / amis (série4)	Être disponible tout de suite (série5)	Expérience professionnelle (série6)	Motivation comportement lors de l'embauche (série7)	Type de formations (apprentissage, stage...) (série8)	Mobilité géographique (série9)
GRUPE 1	9	10	4	4	0	4	6	4	2
GRUPE 2	7	8	2	3	1	4	7	5	1
GRUPE 3	6	3	2	5	4	4	2	7	0
GRUPE 4	6	7	6	3	5	10	4	0	0
GRUPE 5	2	1	1	2	1	1	3	4	0



Adéquation* entre la formation initiale en 2001 et l'emploi occupé en 2007, pour l'ensemble des personnes réinterrogées en 2007 réparties selon leur groupe d'appartenance

	An + As	D	R	As + D	D + R	An + R
Groupe 1	9	0	1	2	1	0
Groupe 2	6	0	2	5	0	4
Groupe 3	9	0	0	3	1	4
Groupe 4	10	0	0	1	1	3
Groupe 5	2			0	2	2

* Estimation du degré d'adéquation entre la formation initiale appréciée en niveau et spécialité, déclarée en 2001 et l'emploi occupé en 2007

An + As = adéquation entre niveau, spécialité et emploi

D = déclassement

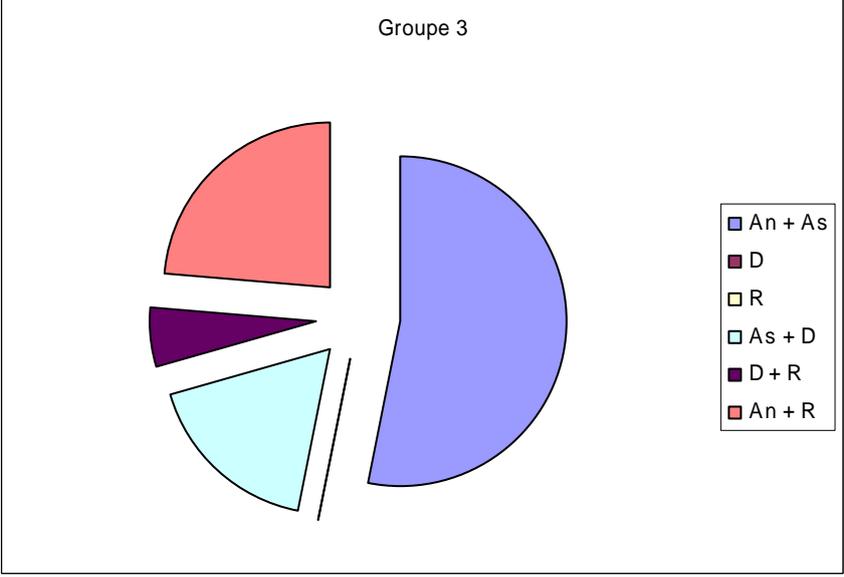
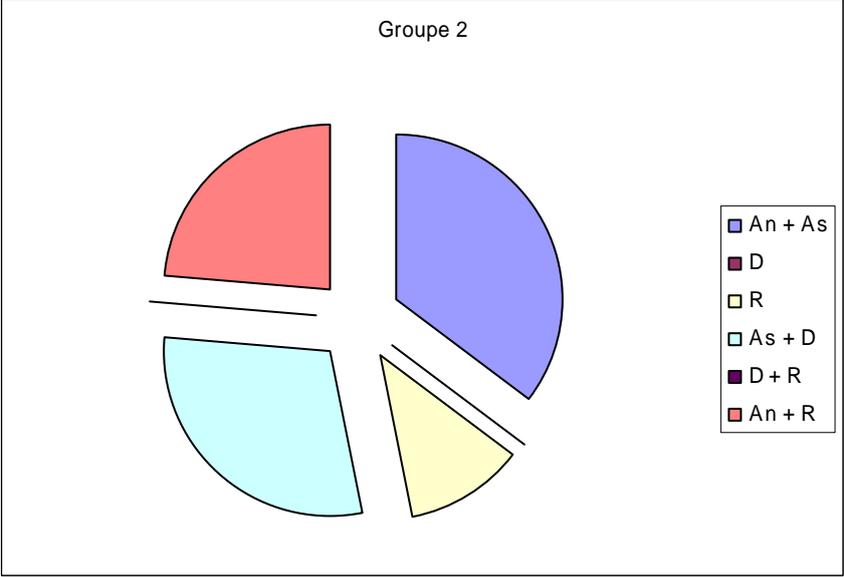
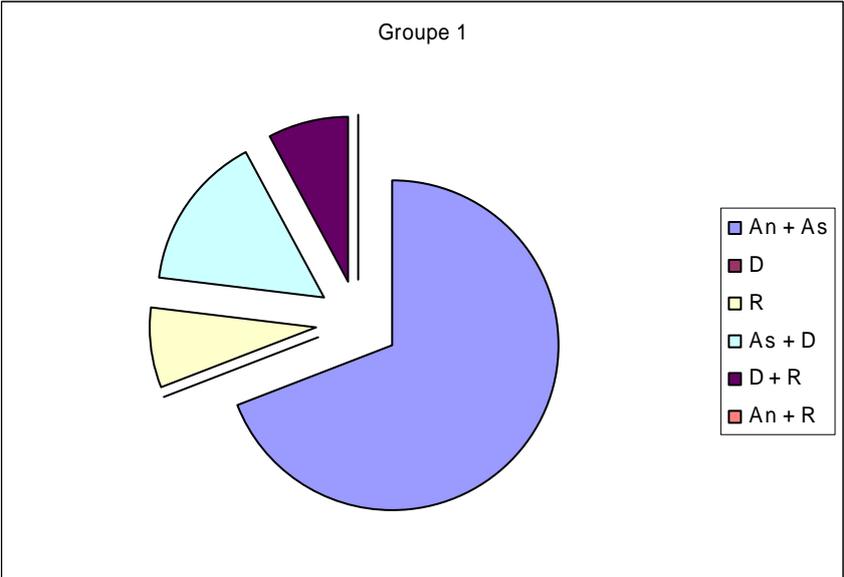
R = Réorientation

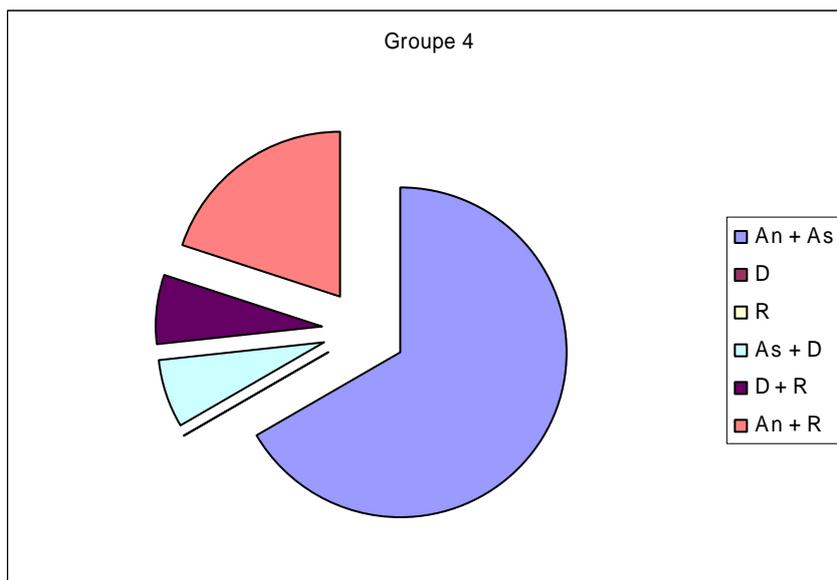
As + D = adéquation entre spécialité et emploi

D + R = déclassement s'accompagnant d'une réorientation

An + R = Adéquation entre le niveau de formation et l'emploi s'accompagnant d'une réorientation

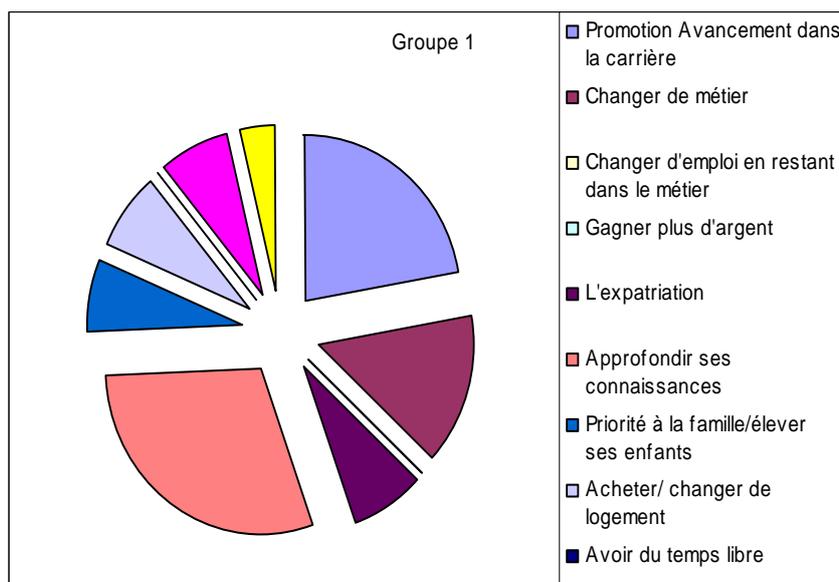
An + D = Adéquation entre le niveau de formation et l'emploi s'accompagnant d'un déclassement

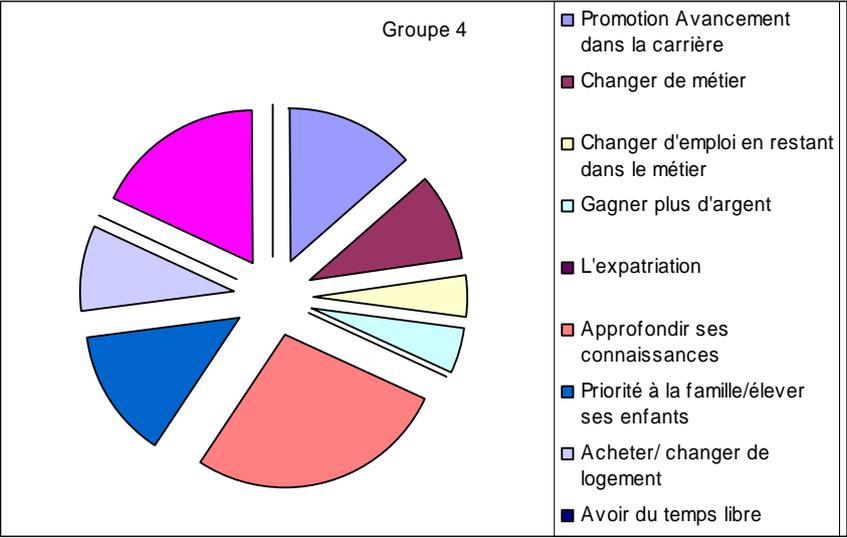
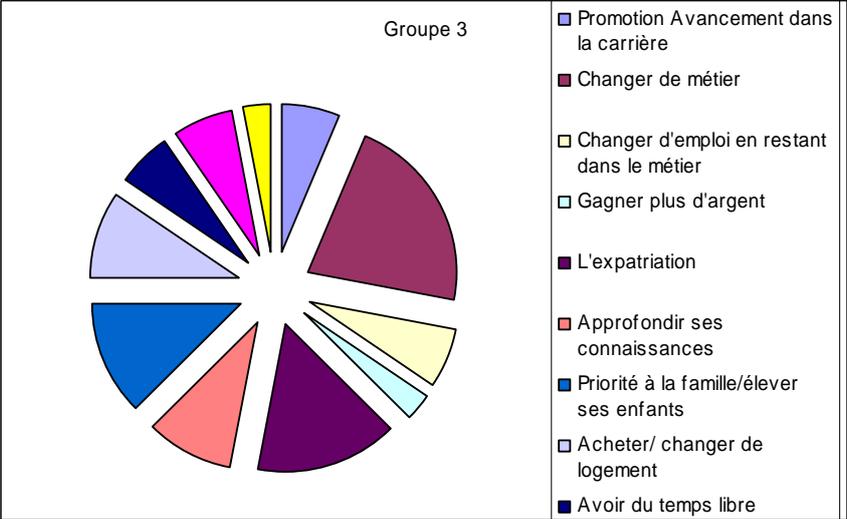
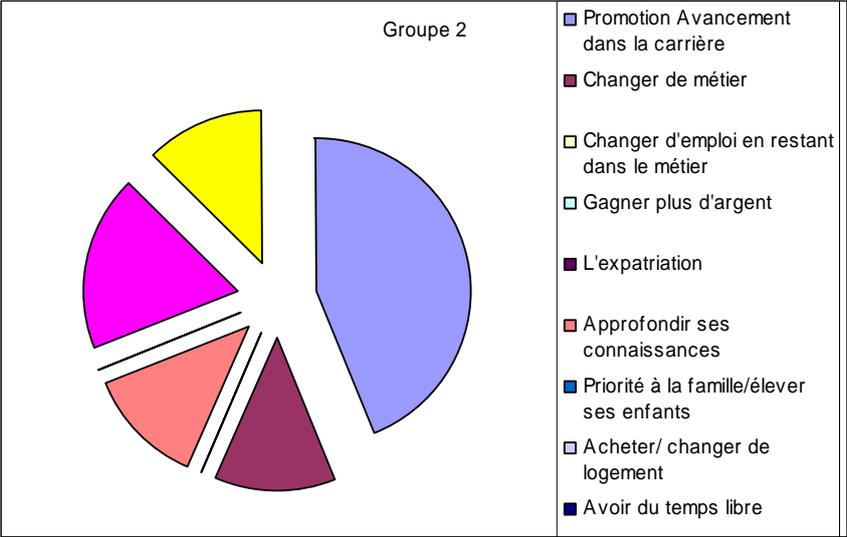




Objectifs prioritaires pour le futur énoncés par les personnes réinterrogées en 2007, réparties selon les divers groupes (fréquence des thèmes)

	Promotion Avancement dans la carrière	Changer de métier	Changer d'emploi en restant dans le métier	Gagner plus d'argent	L'expatriation	Approfondir ses connaissances	Priorité à la famille/élever ses enfants	Acheter/ changer de logement	Avoir du temps libre	Trouver de la stabilité dans l'emploi	Sans projet
Groupe 1	6	4	0	0	2	8	2	2	0	2	1
Groupe 2	7	2	0	0	0	2	0	0	0	3	2
Groupe 3	2	7	2	1	5	3	4	3	2	2	1
Groupe 4	3	2	1	1	0	6	3	2	0	4	0
Groupe 5	1	1	0	1	1	0	2	2	0	3	0





Structure du sous-échantillon de l'analyse des parcours scolaires atypiques

Prénom fictif de référence	Groupe	Age 2007	Sexe	PCS Père	PCS mère	Niveau de diplôme le + haut	Niveau du dernier diplôme obtenu ou tenté	Situation d'emploi	Type d'environnement
Olga	1	31	F	3	4	I	I	E	banlieue parisienne
Patricia	1	34	F	5	NSP	I	III	E	rural
Guillaume	1	31	H	3	8	I	I	E	urbain, centre ville
Sébastien	2	28	H	5	6	III	III	S	rural
Claudine	2	27	F	6	5	III	III	E	urbain, centre ville
Philippe	2	29	H	5	5	III	IV+	E	ville moyenne
Linda	2	30	F	6	5	I	III	E	urbain, centre ville
Jean-Paul	3	27	H	3	7	IV	IV	E	urbain, centre ville
Thérèse	3	32	F	3	6	III	III	E	urbain, centre ville
Marie	3	28	F	3	5	IV+	IV	E	ville moyenne
Catherine	4	27	F	1	1	V	V	E	rural
Amanda	4	25	F	5	5	V	V	E	rural
Elsa	4	31	F	6	5	IV+	V	E	rural
Géraldine	5	25	F	5	5	IV	V	E	urbain, centre ville

Détails des étapes des parcours scolaires atypiques

Prénom fictif de référence	Groupe	reconstruction des étapes et des diplômes importants selon les interviews			profession en 2007
		étapes successives dans le système d'éducation	après 1 ^{re} période d'emploi	après 2 ^{ème} période d'emploi	
Olga	1	bac S, DEA biologie, mastère physico-chimie			biologiste
Patricia	1	bac A1 (théâtre), maîtrise de théâtre	DEUST métiers de la culture.		administrateur théâtre
Guillaume	1	bac L, hypokhâgne, doctorat espagnol, agrégation			MCF espagnol
Sébastien	2	BEP structure métallique, bac pro	DEUG STAPS (échec)	BTS vendeur conseil sportif	trav. saisonnier station ski
Claudine	2	bac L, DEUG LEA (échec)	BTS vente et prod. touristique		agent de comptoir
Philippe	2	Bac électronique, BTS maintenance industrielle, 1e DEUG histoire de l'art (échec)			techn. de maintenance
Linda	2	maîtrise psycho, DUT GEA (ressources humaines)			conseillère en insertion
Jean-Paul	3	1,5 x Seconde GT, 1 ^{re} année BEP compta, BEP nettoyage, Bac pro nettoyage			élagueur
Thérèse	3	bac ES, diplôme école de cinéma	diplôme éducateur spé.		éducatrice spé.
Marie	3	3 ^{ème} , BEP secrétariat, 1 ^{re} adapt., Bac STT, 1e année socio (échec), 1 ^{re} lettres mod. (échec)	concours (échec)		hôtesse de caisse
Catherine	4	5 ^{ème} , CPA, CAP, BEP, BP restauration (échec)	CAP, BEP vente		vendeuse prêt-à-porter
Amanda	4	2x 5 ^{ème} , 4 ^{ème} remobilisation, 4 ^{ème} techno, 3 ^{ème} techno (brevet), CAP petite enfance	TP agent magasinier + CACES		hôtesse de caisse
Elsa	4	2 ^{nde} GT, 2 ^{nde} SMS, bac SMS (x2), concours infirmière (x4), 1 ^{re} année psycho (x2)	diplôme aide-soignante		aide-soignante
Géraldine	5	2x 2 ^{nde} GT, Bac ES (échec)	DAEU (échec), Bac pro commerce (échec), dip. d'aide-soignante		aide-soignante

ISSN : 1776-3177
Marseille, 2008.