

Du bien-être au sens de l'expérience des élèves et des enseignant.e.s de lycée professionnel

**Une analyse genrée des conditions de vie,
des rapports à la formation et au travail**

Prisca Kergoat (coordinatrice scientifique)

Centre d'étude et de recherche travail, organisation, pouvoir (CERTOP), université de Toulouse 2, centre associé régional au Céreq de Toulouse

Valérie Capdevielle-Mougnibas

Psychologie du développement et processus de socialisation (PDPS), université de Toulouse 2

Amélie Courtinat-Camps

PDPS, université de Toulouse 2

Julie Jarty

CERTOP, université Toulouse 2,
centre associé régional au Céreq de Toulouse

Philippe Lemistre

CERTOP, université Toulouse 2,
centre associé régional au Céreq de Toulouse

Benjamin Saccomano

CERTOP, université Toulouse 2,
centre associé régional au Céreq de Toulouse

Sommaire

Synthèse	3
Introduction générale	5
Première partie • Volet extensif	19
Chapitre 1. Présentation de la population	21
1.1. Présentation des terrains d'enquête	21
1.2. Obstacles et premières constatations	23
1.3. Présentation des lycéen(ne)s	24
1.4. Présentation des enseignant(e)s	31
Chapitre 2. Le « bien-être » et le « climat social » en lycée professionnel : construction des indicateurs	33
2.1. Présentations des échelles de bien-être et de climat social	34
2.2. Le sens de l'expérience scolaire des lycéens de baccalauréat professionnel	36
2.3. Le bien-être en LP	44
2.4. Le climat social de la classe	47
2.5. Étudier le bien-être en lycée professionnel : les risques d'un réductionnisme	50
2.6. Construction de la typologie « sens de l'expérience de formation »	51
2.7. Conclusion : le LP, une réalité complexe	62
Chapitre 3. Le bien-être de l'économie à la sociologie : individuel ou catégorie collective ?	65
3.1. Expliquer quelques indicateurs de bien-être	67
3.2. Conclusion : le bien être une catégorie relative	82
Deuxième partie • Volet qualitatif	84
Chapitre 4. Les enseignant(e)s : un travail relationnel	85
4.1. Présentation de la population d'enquête enseignante	86
4.2. Travailler auprès d'un public « cassé »	86
4.3. Le « système de genre », un impensé au cœur du travail relationnel enseignant	93
4.4. La prévalence du travail relationnel : de la disqualification au sens du métier	96
Chapitre 5. Etude qualitative auprès des élèves	104
5.1. Présentation de la population	105
5.2. L'entrée en LP : un repositionnement des élèves	110
5.3. Les élèves et leurs enseignant(e)s	114
5.4. De l'importance de la socialisation entre pairs	118
5.5. Les stages : entre adhésion et désillusion	123
5.6. L'école et le travail : deux univers non concurrentiels	138
Conclusion générale	140

Bibliographie	153
Annexe 1 Questionnaire Eleves	159
Annexe 2 Questionnaire enseignants	177
Annexe 3 Guide d'entretien eleves	191
Annexe 4 Guide d'entretien enseignants	196
Annexe 5 Tableaux de résultats	198

Synthèse

Centrée sur l'analyse des conditions de vie et d'études en lycée professionnel (LP), cette étude vise à étudier le sens que les lycéens préparant un baccalauréat professionnel (première et terminale) et leurs enseignant(e)s accordent à leurs expériences de formation et de travail.

La réponse apportée à la question du « bien-être », ici dans les lycées professionnels, a en effet été reformulée, la notion de « bien-être » étant amplement discutée et mise à l'épreuve dans ce rapport. Bien qu'inscrites dans des disciplines différentes, les investigations s'appuyant sur la notion de « bien-être » ont en commun de prétendre à une mesure objective du « bien-être » subjectif à l'aide d'outils statistiques visant à étudier différents indicateurs définis comme des variables quantitatives mesurables. Dans cette perspective, le contexte sociohistorique est perçu comme une contrainte définie par un ensemble de caractéristiques mesurables. Or, inspirée de la sociologie, de la psychologie sociale et de l'économie institutionnaliste, la démarche qui guide ce rapport se fonde sur le fait que les conditions de vie et d'études doivent être analysées comme des processus complexes, susceptibles de prendre des formes diverses, qui ne peuvent être dissociées des caractéristiques des contextes de formation et des savoirs qui y sont enseignés ainsi que de l'expérience sociale et subjective des élèves concernés. Il s'agit de montrer la nécessité de prendre en compte le sens et la valeur de l'expérience selon les rapports dialectiques qui se tissent entre un sujet particulier et des « autrui » significatifs, relevant des différents milieux de vie et institutions, historiquement situés, auxquels il participe.

Lors du premier volet de la recherche, des données ont été recueillies via deux questionnaires, le premier à l'attention des élèves et le second auprès d'enseignant.e.s. Le deuxième volet de la recherche a consisté en une enquête par entretiens auprès de 27 lycéen(ne)s professionnels, sélectionné.e.s en fonction de leur affectation aux cinq profils construits dans le cadre de l'analyse quantitative. Le guide d'entretien s'est focalisé sur quatre dimensions : la trajectoire scolaire, le sens de l'expérience dans l'établissement, durant les stages ainsi qu'au sein de la famille. Enfin, pour compléter ces résultats et trianguler nos sources, nous avons rencontré en entretiens 15 enseignant.e.s. Ce second recueil nous a ainsi permis d'intégrer la représentation que ces enseignant.e.s ont de leurs élèves et de leurs conditions de formation, mais aussi de rendre compte de la manière dont ils « vivent » eux-mêmes leur métier au sein d'un environnement professionnel généralement décrit comme « difficile ». Des analyses menées nous retiendrons ici quatre dimensions.

1- Des espaces ségrégués

La ségrégation des espaces de la formation professionnelle amène souvent à conclure à l'homogénéité des publics scolarisés en LP. Certes, pour les cinq établissements, les données issues du questionnaire confirment l'origine populaire des élèves. Cependant, elles révèlent également la présence, même si celle-ci reste minoritaire, d'élèves appartenant aux catégories intermédiaires voire favorisées, mais aussi et surtout une forte diversité à l'intérieur même de la catégorie dite populaire marquée par l'importance des élèves issus des franges les plus précarisées. L'univers de la formation professionnelle est tout aussi marqué par la non-mixité des élèves en fonction des spécialités et des métiers préparés, clivages de genre également repérables du côté des enseignant.e.s. Ainsi, sur notre terrain, la mixité s'avère inexistante et cette absence a des répercussions importantes sur la socialisation des deux sexes, tant dans leur rapport à la formation, à l'établissement, qu'au travail. Enfin, cette ségrégation de genre se conjugue avec une quasi absence d'élèves « occidentaux » pour certains établissements, suggérant l'existence de véritables ghettos scolaires.

2 - La pierre angulaire du sens de l'expérience scolaire en lycée professionnel

La capacité de l'enseignant.e à reconnaître la valeur de l'adolescent qu'il rencontre constitue le vecteur de la mobilisation scolaire. Selon les élèves, plus que les mises en situation en stage, c'est l'élément essentiel à conserver dans leur formation. De ce fait, les situations concrètes de travail ont éloigné les enseignant.e.s des valeurs de transmission de l'excellence académique sur lesquelles se fonde en partie ce métier en France, pour développer des capacités relationnelles. Cette préoccupation, très présente dans le discours de ces lycéens professionnels, témoigne des enjeux identitaires de la relation à l'autre inhérents au développement de l'adolescent. Elle constitue la pierre angulaire du sens de l'expérience scolaire en lycée

professionnel. Il ne s'agit cependant pas de surestimer le rôle des relations aux enseignant.e.s, l'enjeu ne tient pas tant dans la relation que dans ce qu'elle permet : la possibilité de pouvoir enfin s'affranchir de la dépendance symbolique à l'égard d'autrui.

3 - Les stages comme épreuves de réalité

Nombreux sont les élèves qui insistent sur l'importance de la mise en situation via les stages, qui permettent de « toucher du doigt le métier », mais aussi et surtout de l'apprendre. Les élèves décrivent des expériences de stage contrastées, fortement genrées, qui peuvent s'ordonner autour de deux dimensions, celle de la « souffrance » comme celle du « plaisir ». Ce sont essentiellement les garçons qui relatent des expériences productrices de souffrance, récits mettant en exergue soit la pénibilité des situations de travail (récit souvent associé à la dégradation du corps de leur père) soit une impossible socialisation à un univers ouvrier et à la position du travailleur d'exécution. Les propos des élèves prennent sens au regard des analyses développées par la littérature faisant état d'un déclin d'une identité professionnelle fortement ancrée dans la culture ouvrière, d'une « désouvriérisation » des LP qui s'effectue corrélativement à une scolarisation de l'enseignement professionnel et au décalage « culturel » et social, entre le corps enseignant et la population scolaire.

4 - Les enjeux de la construction identitaire à l'adolescence

Si la littérature tend à montrer que l'entrée en LP ou en apprentissage conduit les élèves à « grandir », à devenir autonome, se dire plus « matures », les récits des élèves renvoient à des sentiments ambivalents. En effet, même s'ils peuvent adhérer au métier auquel ils sont préparés comme aux situations de travail rencontrées, ils disent n'être que peu préparés aux situations auxquelles ils sont confrontés et revendiquent un « droit à l'insouciance », alors qu'ils ont le sentiment que le LP les conduit à grandir trop vite. Ces propos sont clairement explicités tant quant au « choix » du métier ou encore lors des mises en situation en LP ou en stage. C'est ainsi que les uns (les élèves) comme les autres (les enseignant.e.s) relatent le poids des injonctions comme leurs caractères genrés. Ainsi, les injonctions à la disciplinarisation de soi sont d'autant plus importantes qu'il s'agit de former des filles aux métiers de la relation de service.

Notre recherche démontre que les expériences doivent être appréhendées non comme un état objectivé, mais comme un processus. En cela, il s'agit non pas de lire les facteurs susceptibles de les influencer de manière restreinte et mécaniste, au travers du seul prisme des événements ou pratiques qui se déroulent dans l'enceinte même de l'établissement scolaire, mais d'y intégrer d'autres univers que sont ceux du travail, du groupe de pairs et de la famille. Il s'agit d'être attentifs à la dialectique existant entre les processus d'acculturation et personnalisation, étant entendu que le procès de socialisation consiste en une interstructuration des sujets et des formes de vies sociales. De ce fait, l'analyse ne peut faire l'impasse sur la façon dont les rapports sociaux (de sexe, de classe, de race) s'articulent et se construisent au sein d'espaces ségrégués et hiérarchisés. De la même façon, notre recherche tente de mettre à jour les façons dont les élèves se confrontent aux situations et par là produisent des rapports au monde marqués par des formes d'autonomie subjective, sociale et culturelle.

Ce rapport de recherche commandité et financé par la DEPP s'inscrit dans un axe thématique « le bien-être à l'école, dans le premier et le second degré » de l'appel à projets (2012) « l'égalité des chances à l'école ».

Introduction générale

Ce rapport de recherche commandité et financé par la DEPP s'inscrit dans l'axe thématique 1 « le bien-être à l'école, dans le premier et le second degré » de l'appel à projets (2012) « l'égalité des chances à l'école ». La recherche pluridisciplinaire - Psychologie/Sociologie – présentée a été mise en œuvre, entre 2012 et 2014 par le Centre Associé CEREQ de Toulouse et deux laboratoires de recherche : l'équipe d'accueil Psychologie du développement et processus de socialisation (PDPS - EA 1697) et le Centre d'Étude et de Recherche Travail, Organisation, Pouvoir (CERTOP- UMR 5044).

Centrée sur l'analyse des conditions de vie et d'études en lycée professionnel (LP), l'étude empirique mise en œuvre vise à étudier le sens que les lycéens préparant un baccalauréat professionnel (première et terminale) et leurs enseignant(e)s accordent à leurs expériences de formation et de travail. L'enseignement professionnel constitue un segment du système éducatif français spécifique, et relativement méconnu¹. Il suscite peu l'intérêt des chercheurs en Sciences humaines et sociales² et des pouvoirs publics³. Les zones d'ombre sont nombreuses. Les informations manquent et les indicateurs utilisés apparaissent souvent peu comparables au point de rendre certains phénomènes difficiles à appréhender. Ainsi, si on connaît bien aujourd'hui les perspectives d'insertion des élèves de lycées professionnels (LP), les conditions de vie et d'études des lycéens et de leurs enseignant(e)s restent peu explorées. Ainsi, étudier le « bien-être » (ou le « mal-être ») des publics de l'enseignement professionnel comme attendu dans cet appel à projet apparaissait particulièrement intéressant. Pour autant, dans un contexte de formation comme le LP, cet objectif ne va pas de soi.

Depuis la fin des années 40, la formation professionnelle initiale a fait l'objet de nombreuses réformes qui ont profondément transformé sa place et son rôle au sein de l'enseignement secondaire. Longtemps en charge de la formation de l'élite ouvrière, les LP accueillent aujourd'hui, massivement, dans des contextes fortement ségrégués, les élèves qui ont été les plus en difficulté dans l'enseignement secondaire.

De ce fait, les LP offrent des conditions de socialisation très spécifiques qui rendent très difficile, voire impossible, sa comparaison avec les autres secteurs du système éducatif. Non seulement les élèves de l'enseignement professionnel ne partagent pas les mêmes caractéristiques sociales et scolaires que les lycéens généraux, mais ils vivent aussi des situations très différentes compte tenu : des hiérarchies des diplômes et des filières professionnelles, de l'inégale répartition des filles et des garçons dans l'espace des établissements et des filières, de l'absence de mixité sociale et ethnique, de la montée en puissance des situations de précarité économique sur le plan familial, de cours professionnels organisés à partir de pratiques pédagogiques nouvelles par rapport au collège, d'une confrontation, pour certains, dès l'âge de 14 ans au monde du travail et à des publics en grandes difficultés (handicap, personnes âgées...) via les stages. Autant de particularités qui font de la vie des adolescents de LP une expérience qui n'a rien à voir avec celles des autres élèves de l'enseignement secondaire pour lesquels l'entrée dans la « vraie vie », pour reprendre le terme qu'ils emploient, est reportée à un âge beaucoup plus tardif.

Or, en raison du peu d'intérêt suscité par l'enseignement professionnel dans la recherche en éducation, l'ensemble des modèles et outils qui, aujourd'hui, organisent les études sur les conditions de la socialisation scolaire et professionnelle a été construit en référence à l'enseignement général (Tanguy, 2005). Cet étalon conduit à ce que les élèves en formation professionnelle soient analysés « en creux », au regard de « ce qu'ils ne sont pas » ou de ce « qu'ils devraient être » par rapport aux lycéens du cycle général (Moreau, 2003).

C'est donc pour rompre avec ce point aveugle et pour échapper au risque d'opérer un réductionnisme que nous avons choisi d'adopter, au côté d'une démarche quantitative, une démarche qualitative. La confrontation entre ces deux approches, en donnant la parole aux acteurs et actrices, élèves de baccalauréat professionnel et enseignant-e-s, permet d'appréhender la manière dont ils et elles vivent le lycée professionnel et envisagent leur devenir au sein de leur établissement.

¹ « Méconnu » au sens étymologique (pas connu) et au sens usuel du terme (déprécié).

² Sur la totalité des études publiées en histoire entre 1950 et 1995, seules 2 à 3 % se rapportent à l'enseignement technique et professionnel (contre 20 à 25 % pour l'enseignement primaire, secondaire et supérieur). Le même constat peut être effectué pour la sociologie : entre 1960 et 2003, 4 % des thèses concernent le lycée professionnel alors que 27 % sont consacrées à l'enseignement supérieur. Notons cependant des publications récentes sur cet objet. A titre d'exemple : Ugo Palheta (2012), Séverine Depoilly (2014).

³ Sauf quand il s'agit de communiquer sur la recrudescence des incivilités et des violences scolaires.

Avant d'aborder notre problématique de recherche et la manière dont nous avons formalisé la question du bien-être posée dans cette étude, faisons un rapide état des lieux des acquis de la littérature scientifique sur la spécificité de l'enseignement professionnel en France.

1. Les lycées professionnels en France : un univers très spécifique

1.2. Un enseignement professionnel ajusté aux mouvements de l'économie et de l'emploi

Dans un contexte de recrudescence du chômage des jeunes, le développement de la formation professionnelle et technologique est présenté comme un objectif prioritaire.

Dans ce cadre, les LP, chargés de former les ouvriers et employés de demain, occupent un rôle de premier plan : ils scolarisent, à l'heure actuelle, environ un tiers des lycéens et des lycéennes et sont aujourd'hui la principale (voire la seule) alternative à une immersion précoce en entreprise. Ils se doivent, dans un contexte économique particulièrement difficile, de tenir différents objectifs : dispenser des savoirs reconnus socialement (qu'ils soient généraux ou professionnels), former des travailleurs « employables », capables de répondre aux exigences du monde de l'entreprise leur permettre de s'insérer durablement sur le marché du travail, mais aussi, ce qui n'est pas de moindre importance, former les citoyens et citoyennes de demain.

Reste que ces objectifs sont loin d'être toujours atteints et que les LP font l'objet de vives critiques.

Souvent accusés d'immobilisme, les LP ne formeraient pas des « travailleurs » adaptés au monde de l'entreprise. Ils ont pourtant connu des réformes importantes qui, depuis la fin des années 70, et quels que soient les gouvernements en présence, visent toutes à ajuster la formation professionnelle initiale aux mouvements de l'économie et de l'emploi. Parmi celles-ci, au début des années 90, la loi quinquennale de 1993 sur la régionalisation et la décentralisation, a conduit au transfert du financement et de la définition de l'offre de formation professionnelle initiale aux Régions. Les Régions possèdent depuis lors le pouvoir de définir une politique locale de la formation professionnelle menant à redéfinir les cartes scolaires, à décider de son financement et à prioriser certaines spécialités ou modes de formation. Il s'agit, dans l'objectif d'enrayer le chômage des jeunes, de permettre que la formation professionnelle s'adapte aux développements économiques des Régions (*Berthet, Barbosa, 1999*). Ce mouvement de décentralisation n'a cependant pas eu toujours les effets escomptés. S'il a sans doute permis de développer les concertations entre acteurs sur un territoire donné, il a aussi contribué de façon plus paradoxale à accentuer les disparités régionales et les inégalités entre territoires (*Moreau, 2003*).

Outre sa propension à se transformer, la formation professionnelle a aussi été source d'expérimentation. En étant étroitement liée à la sphère productive, elle a été bien souvent mise à contribution pour appliquer des réformes qui ont ensuite été généralisées à l'ensemble du système éducatif. C'est, par exemple, le cas du modèle pédagogique des compétences⁴ introduit, à la fin des années 80, dans l'enseignement professionnel et technique, pour être finalement étendu, par le gouvernement et les administrations centrales, à l'ensemble des filières d'enseignement.

Parmi les réformes qui ont profondément modifié l'organisation de l'enseignement professionnel⁵, la création du baccalauréat professionnel en 1985 constitue un tournant majeur. Le bac professionnel se base sur l'idée d'alternance dite scolaire : les élèves suivent 22 semaines de stage en entreprise en

⁴ Parmi les actions impulsées par le ministère de l'Éducation nationale, on soulignera, à la fin des années 80, la mise en place d'un Comité national des programmes. Ce comité est composé de représentants de l'Éducation nationale et du monde professionnel. Il institue une Charte des programmes. Celle-ci énonce les principes qui organisent et légitiment le passage à un enseignement défini par, et visant à, produire des compétences vérifiables dans des situations et des tâches spécifiques. Cette charte procède à une définition des programmes (en termes d'objectifs de référence pour l'enseignement général, en termes de référentiels pour l'enseignement technique et professionnel) à partir des compétences qui leur sont étroitement associées.

⁵ On pourrait aussi citer la reconduction des séquences en entreprise introduite en 1979, la mise en place de jumelages entre école et entreprise (1985) et la création du Haut Comité Education-Economie (1986) qui a pour fonction d'établir une concertation permanente entre l'Éducation nationale et les partenaires économiques.

moyenne sur deux ans, stage dont les évaluations sont prises en compte pour l'attribution du diplôme. Le processus de création de ce diplôme est parti d'une demande de l'UIMM qui souhaitait que soit formée une main-d'œuvre intermédiaire entre le profil de l'ouvrier (classé niveau V) et celui du technicien (classé niveau III), ayant acquis une culture technique générale. Cette demande a été reformulée par l'intermédiaire des Commissions professionnelles consultatives (CPC) afin qu'elle corresponde à la politique éducative de l'Éducation nationale. La réponse apportée fut de convertir le projet initial de brevet technique en baccalauréat professionnel établissant ainsi une parité formelle entre l'enseignement professionnel et les autres formes d'enseignement secondaire ce qui a permis, tout à la fois, de répondre aux objectifs d'élévation du niveau de formation au baccalauréat (« 80 % d'une classe d'âge au bac »), de revaloriser l'enseignement professionnel et de développer la politique d'alternance (Pillet, 1996). La mise en forme d'une politique éducative basée sur l'alternance pédagogique est confirmée par la loi d'orientation de 1989 puis en 1992 par le gouvernement d'Édith Cresson qui, après quelques tentatives pour généraliser ce principe à l'ensemble du système éducatif, a limité son caractère obligatoire à l'enseignement professionnel.

À la rentrée 2009, une nouvelle réforme transforme le cursus conduisant au baccalauréat professionnel en le réduisant de quatre ans (après la classe de troisième) à trois ans. Comme en 1985, c'est l'UIMM qui est à l'initiative de cette évolution. Il s'agit pour l'organisation patronale d'individualiser les parcours de formation et de réduire la durée de formation du bac pro dans les formations par apprentissage. Le ministre Jack Lang et son ministre délégué à l'enseignement professionnel, Jean-Luc Mélenchon, répondent positivement à la demande et signent avec l'UIMM une convention d'application de l'expérimentation. Cette expérimentation, inégalement menée sur le territoire national, donnera lieu en 2007 à la généralisation du bac pro en trois ans qui reprendra un argumentaire proche de celui utilisé vingt-deux ans plus tôt pour la création du diplôme : « Augmenter le nombre de bacheliers professionnels et l'accès à l'enseignement supérieur, améliorer la lisibilité des diplômes pour les élèves et pour les chefs d'entreprise qui les recrutent, réduire sensiblement le nombre de jeunes quittant le système scolaire sans qualification »⁶.

Malgré des manifestations d'hostilité venant tant des syndicats enseignants, des sénateurs que de la hiérarchie intermédiaire de l'Éducation nationale qui développent des critiques comparables (objectif de réduction des dépenses par l'économie d'une année de formation ; risque que la réforme fait courir aux élèves les plus fragiles en leur imposant d'assimiler en trois ans un programme jusque-là dispensé en quatre ans), la réforme du bac pro est décidée sans concertation avec l'ensemble des acteurs impliqués. Cependant, et malgré la vive opposition à la réforme, tout se passe – pour les enseignant(e)s, les chefs d'établissement et les familles – comme si l'argument d'une égalité symbolique avec l'enseignement général et technologique l'emportait sur l'hostilité devant l'arbitraire de la décision politique et les risques qu'elle comporte pour une partie des élèves (Bernard et Troger, 2012). En effet, comme le rappellent ces auteurs, « ce diplôme a été sans cesse soumis à des tensions jamais résolues » : tensions entre un objectif d'insertion professionnelle et le droit à la poursuite d'études supérieures que confère à l'élève le titre de baccalauréat (Verdier, 2001 ; Beaud, 2002) ; tensions entre les différentes formes de reconnaissance dont le bac pro a fait l'objet dans les conventions collectives (Floriani et al. 2009), l'objectif affiché de former des futurs techniciens d'atelier et le déclassement constaté, des titulaires d'un bac pro occupant les mêmes fonctions que les ouvriers titulaires de CAP ou d'un BEP (Eckert, 1999).

Ainsi, au terme de l'ensemble des réformes qui depuis 30 ans ont tenté d'obtenir une revalorisation de l'enseignement professionnel, force est de constater qu'il reste dans notre pays très disqualifié. Si la dévalorisation de la voie professionnelle constitue un fait relativement ancien dans l'histoire de notre système scolaire, la mise en œuvre de la loi d'orientation de 1989 a beaucoup contribué à amplifier ce phénomène. L'enseignement professionnel a été la première victime d'une politique visant à conduire 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat.

Sur ce plan, le LP et l'apprentissage ont connu une évolution très différente. Les lycées professionnels ont été confrontés à une crise structurelle de recrutement tandis que l'apprentissage sous statut salarié a connu, depuis le début des années 1990, une évolution spécifique marquée par le développement de son offre de formation et, par voie de conséquence, une augmentation de ses effectifs. De manière tout à fait inédite, on observe une hausse tendancielle des effectifs apprentis face à une régression continue de l'enseignement professionnel scolarisé.

⁶ Site du ministère de l'Éducation nationale, education.gouv.fr, janvier 2008.

Tableau 1 • Évolution comparée des effectifs pour deux modes de formation

	1980	1990	2000	2005	2010	2013
Elèves de LP	764 800	741 600	705 361	723 953	705 536	676 271
Apprentis	213 500	235 800	314 688	315 222	314 875	302 772

Sources : jusqu'à 1990, ministère de l'Éducation nationale, DEPP, Repères et références statistiques, 2009 (y compris DOM à partir de 1990, uniquement pour les lycées professionnels). De 2000 à 2013 : MEN, DEPP, Repères et références statistiques, 2013. Données France métropolitaine + DOM (y compris Mayotte à partir de 2011).

Concurrencés à la fois par l'enseignement général qui est devenu la norme en matière de poursuite d'études et l'apprentissage, les effectifs de LP passent de 764 800 élèves en 1980 à 676 271 en 2013⁷. À l'inverse, sur la même période, les effectifs apprentis (niveau V et IV) augmentent de 213 500 apprentis en 1980, à 302 772⁸ en 2013.

Cependant, cette évolution des effectifs s'explique surtout par une offre de formation accrue dans les filières de niveau IV (baccalauréat professionnel ou assimilé) et dans l'apprentissage du supérieur. Elle concerne peu les formations de niveau V. En effet, dans les deux systèmes d'enseignement, on assiste à une régression importante des CAP – diplôme emblématique de la formation ouvrière (Brucy, Maillard et Moreau, 2013) – et des BEP (classés niveau V) tant sur le marché scolaire que sur celui de l'emploi. Alors qu'en 1995, 558 253 élèves préparaient un CAP ou un BEP, ils ne sont plus que 120 482 en 2013.

L'objectif attribué à l'appareil éducatif de porter « 80 % d'une classe d'âge au niveau IV », tout en posant le niveau V (mesuré par les diplômes professionnels CAP et BEP) comme un minimum a opéré un déplacement de l'ordre scolaire à l'ordre des qualifications. Associée à la création puis à la rénovation du bac pro, la spécificité de la qualification ouvrière (désormais subsumée sous l'appellation "niveau V"), se trouve ainsi niée et présentée comme une certification minimale nécessaire pour accéder à un emploi et non plus comme la garante de la formation d'une élite ouvrière (Tanguy, 2002).

1.2. Des publics disqualifiés et stigmatisés

Bien que trop rares, différentes enquêtes sur les LP font aujourd'hui état de leur disqualification scolaire et sociale (Moreau, 2006) ; processus qui tend à stigmatiser ses diplômés, ses élèves, mais aussi ses enseignant(e)s qui sont aujourd'hui nombreux à développer un « rapport contrarié au métier » (Jellab, 2008). À cette disqualification scolaire s'ajoute une disqualification sociale qui prend racine dans différents phénomènes : la désaffection pour les métiers dits manuels, la « désouvriérisation » de la société française, la crise de l'emploi, le déclassement professionnel, la montée de la précarisation et la valorisation de l'apprentissage salarié. Perçus aujourd'hui comme une voie de relégation, les LP accueillent des élèves situés en bas de la hiérarchie scolaire et sociale. Ces derniers, bien souvent en situation d'« échec scolaire », n'auraient pas acquis les savoirs minimaux socialement nécessaires et entretiendraient un « désamour » avec l'école. Si l'origine populaire des élèves n'est pas un fait nouveau (39,4 % des élèves appartiennent à la catégorie « défavorisée » et 27 % à la catégorie « moyenne »)⁹, différentes recherches (Kergoat, 2010 ; Palheta 2012) tendent à montrer qu'ils sont davantage paupérisés qu'ils ne l'étaient précédemment. De même que les LP se distinguent de l'apprentissage par une relative mixité sociale : les enfants issus de l'immigration comme les filles y sont surreprésentés, deux populations qui – on le sait – rencontrent de plus grandes difficultés tant dans l'accès au stage que dans l'accès à l'emploi (Lada, 2004 ; Silberman et Fournier, 2006). Cependant cette mixité sociale doit être relativisée voire déconstruite. En effet, la répartition des publics selon les filières de formation tend à épouser les contours de la division sociale et sexuelle du travail : chaque spécialité de formation renvoyant à un profil social. C'est ainsi que les spécialités tertiaires « administration, distribution

⁷ Source : MEN, Repères et Références statistiques, 2013. Données France métropolitaine + DOM (y compris Mayotte à partir de 2011).

⁸ Ibid note 7.

⁹ « Défavorisée » : ouvriers, retraités ouvriers et employés, inactifs (chômeurs n'ayant jamais travaillé, personnes sans activité professionnelle), « Moyenne » : agriculteurs exploitants, artisans et commerçants (et retraités correspondants), employés. Source : MEN, Repères et Références statistiques, 2013. Données France métropolitaine + DOM (y compris Mayotte à partir de 2011).

et services » pour les garçons et celles des services à la personne « coiffure, esthétique » regroupent davantage de jeunes issus des catégories intermédiaires, voire favorisées (Palheta, 2012). De même que les spécialités peu attractives des services à la collectivité (sécurité, nettoyage) ou des industries de premières transformations (conduite de chaînes automatisées) et les spécialités préparant à l'avenir incertain des métiers du textile et de l'habillement scolarisent essentiellement des jeunes qui sont proportionnellement beaucoup plus nombreux à n'avoir aucun parent en emploi et qui sont descendants d'immigrés originaires du Maghreb (Arrighi et Gasquet, 2010).

Reste que le caractère le plus discriminant est le sexe de l'élève. Si le taux de présence des filles peut laisser penser à une relative mixité (les filles représentent 45 % des élèves¹⁰), celle-ci est loin d'être achevée (Lemarchant, 2007). Non seulement les filles sont cantonnées dans quelques spécialités de formation, essentiellement les services, qui peuvent conduire vers les métiers très précarisés de l'aide à la personne (Lada, 2011), mais elles préparent des métiers différents de ceux des garçons, sur des lieux séparés, et connaissent des situations professionnelles spécifiques (Kergoat, 2014).

Cette rapide sociographie des publics montre que les espaces de la formation professionnelle sont fortement hiérarchisés et ségrégués et que, par voie de conséquence, les publics de LP sont caractérisés par une forte hétérogénéité tant en matière de profil social, de niveaux de formation (CAP et bac pro), de conditions d'orientation, de motifs d'arrêt d'étude, de niveaux de sortie et de conditions d'emploi.

2. Problématique de la recherche

2.1. Le bien-être dans la littérature scientifique : éléments de définition

Le « bien-être » apparaît aujourd'hui comme une valeur centrale dans le champ social. Il se pose comme un objectif prioritaire des politiques publiques d'éducation et de santé publique. Dans son acception la plus large, il résiderait dans un « sentiment général d'agrément, d'épanouissement suscité par la pleine satisfaction des besoins du corps et/ou de l'esprit » (Guibet-Lafaye, 2007, 127). Il serait lié aux affects positifs même si certaines études insistent sur le fait que les difficultés, le stress et le risque peuvent être vécus positivement. Pourtant, plusieurs méta-analyses de la littérature, réalisées ces dernières années, montrent que si le terme de bien-être est devenu, dans le champ scolaire, un objectif éducatif explicite, d'utilisation courante, il ne constitue pas un concept scientifique à part entière. Il est avant tout une catégorie descriptive (Soutter, 2011 ; Pollard et Lee, 2003 ; Coleman, 2009), défini à l'aide d'associations conceptuelles relevant du champ politique qui tendent à la confondre avec d'autres notions tout aussi difficiles à formaliser telles que le bonheur, la prospérité, la santé¹¹ ou encore la qualité de vie.

Sur le plan scientifique, l'étude du bien-être constitue un champ de recherche relativement nouveau, en particulier en France.

Les premières études sur le well-being remontent au début du XXe siècle dans le monde anglo-saxon. Elles prennent leur essor dès l'entre-deux-guerres et un champ de recherches spécifique peut être identifié aux États-Unis dès le début des années 1960. Quel que soit le champ disciplinaire, le bien-être reste un concept polysémique, qui continue à susciter de vives polémiques (Pollard et Lee, 2003) quant à la manière d'opérationnaliser le « sentiment général d'agrément » qu'il désigne ou encore de définir les déterminants susceptibles de l'influencer. Les définitions et les indicateurs envisagés foisonnent.

Dans le champ de la psychologie, la notion de bien-être est de plus en plus utilisée dans des études qui développent une approche multiaxiale de la santé des individus. Ces études visent à mettre l'accent sur les aspects subjectifs liés à la maladie et à la souffrance dans une acception qui englobe la détresse psychologique, sans pour autant envisager la santé uniquement comme absence de maladie ou encore la confondre avec la douleur physique.

¹⁰ Source : MEN, Repères et Références statistiques, 2013.

¹¹ Ainsi, depuis la fin des années 80, la définition inscrite dans la constitution de l'OMS la relie de manière intrinsèque à la notion de santé « La santé est un état de complet Bien-être physique, psychologique et social » (O.M.S. The Constitution of W.H.O. Vol.1 of WHO Chron. Geneva : W.H.O. Headquarter, 1947, 29).

Dans cette perspective, le bien-être se définit comme un facteur psychologique, soit une variable indépendante à différencier du mal-être, qui suppose une balance entre des affects positifs (plaisir, joie, dynamisme...) et des affects négatifs (anxiété, crainte, tristesse...) et peut être considéré comme un indicateur social de la qualité de vie. Il renvoie de ce fait à la satisfaction exprimée face aux différents domaines de vie et se différencie du bonheur davantage envisagé comme renvoyant à un sentiment de complétude. De ce fait, la notion est de plus en plus subvertie pour étudier l'individu en contexte (de travail, de scolarisation etc.) dans une perspective qui l'éloigne de la seule question du rapport à la maladie pour ouvrir sur des dimensions qui prennent davantage en compte l'adaptation de l'individu à l'environnement (l'entreprise, l'école...).

Ainsi, sans qu'il existe véritablement de consensus, la plupart des indicateurs du bien-être tentent d'appréhender quatre dimensions :

- les aspects économiques liés aux conditions de vie (logement, ressources financières, sécurité ...),
- les relations sociales (familles, pairs, enseignant(e)s...),
- les moyens d'accomplissement personnel relatifs notamment aux ressources psychologiques,
- l'état de santé physique et mentale.

Les atteintes au « bien-être » provoqueraient des formes de retrait, de désengagement social pouvant conduire, lorsque la situation de mal-être, voire de malaise ou de détresse est trop importante, à des réactions physiques (de la fatigue chronique à la maladie) ou encore des conduites désadaptées (désocialisation, isolement...). Au contraire, le « bien-être » renforcerait l'implication de l'individu dans ses activités : la coopération, l'autonomie, le soutien, l'écoute, l'acceptation permettant une liberté de comportement, etc. Le bien-être pourrait soutenir des projections dans un avenir positif. Dans cette perspective, le « bien-être » renseignerait à la fois sur les individus et sur les organisations et se définirait comme un fonctionnement social optimal. L'absence de bien-être signifierait un dysfonctionnement du côté de l'individu et/ou de son environnement.

En économie, la question de la santé et de l'adaptation sociale occupe une place moins importante qu'en psychologie. La naissance de l'économie du bien-être est consubstantielle de la « révolution marginaliste », soit de l'avènement de l'utilitarisme au 19^e siècle qui se définit comme une nouvelle théorie de la valeur qui fonde les arbitrages individuels sur la satisfaction individuelle, associée initialement à des aspects psychologiques. Par la suite, les économistes vont se focaliser sur les éléments objectifs, avec des hypothèses fortes de rationalité des comportements individuels, réduisant la part psychologique à la portion congrue. L'étude du bien-être dans sa dimension subjective connaîtra un renouveau la fin des années soixante-dix à travers les courants du « bien-être subjectif » et de « l'économie du bonheur » (Davoine, 2009). Elle s'envisage avant tout à partir des dimensions de la richesse et de la prospérité. Initialement conçue comme liée au revenu des individus et des ménages, à partir du seul PIB, elle se définit aujourd'hui à partir de dimensions plus subjectives construites à posteriori à partir des perceptions et appréciations d'échantillons représentatifs.

En sociologie, si ce champ de recherche est moins important que dans les autres disciplines, celui-ci tend à se développer. L'intérêt sociologique porté tant à la médicalisation de la société (Conrad, 2007) qu'aux maux engendrés par les évolutions de fond de la « société salariale » (Castel, 1995, 2009) a ouvert la voie à des réflexions plus approfondies sur les conséquences et le vécu subjectif des transformations des conditions d'emploi et de travail des individus dans l'ère post-industrielle (caractérisée par l'insécurité et la flexibilisation croissantes).

La parution à la fin des années 1990 de deux ouvrages à très grand succès public sur les tensions au sein de la sphère professionnelle (Dejours, 1998 ; Hirigoyen, 1998) va également favoriser l'essor de ces recherches. Ainsi, conjointement à l'étude des effets délétères des nouvelles formes d'organisation du travail pour la santé physique (comme les TMS – troubles musculo-squelettiques par exemple) et psychique (comme le stress ou lesdits burnout), les recherches sur les sources de satisfaction, d'épanouissement ou de réalisation de soi en situation de travail, s'étoffent. La construction d'une grille de lecture permettant de les appréhender émerge comme un enjeu d'autant plus heuristique qu'en

France, les hommes (Schnapper, 1981) comme les femmes (Le Feuvre, 2013) accordent une valeur centrale au travail (productif) (Méda, 2010). Les travaux envisagent le « bien-être » non plus comme un facteur psychologique, mais comme « une construction collective ancrée dans l'expérience ». Il peut ainsi se définir comme un rapport subjectif au monde qui se construit dans l'environnement immédiat de l'acteur et dans l'interaction avec autrui (Fouquet-Chauprade, 2013).

Les productions existantes témoignent cependant d'une faible théorisation sociologique – tout au moins d'une absence de consensus – autour de l'usage de la notion de « bien-être » (tout comme celle de son corollaire, le « mal-être »). Comme déjà soulignée pour les autres disciplines, cette notion se distingue mal d'autres termes afférents. Baudelot et Gollac, auteurs d'un ouvrage sociologique phare en la matière (Baudelot et Gollac, 2003), lui préfèrent par exemple le concept de « bonheur ».

Bien qu'inscrits dans des disciplines différentes, l'ensemble des modèles s'appuyant sur la notion de « bien-être » ont en commun de s'inscrire dans un paradigme épistémologique objectiviste. Tous prétendent à une mesure objective du « bien-être » subjectif à l'aide d'outils statistiques visant à étudier différents indicateurs définis comme des variables quantitatives mesurables. Il s'agit tout à la fois d'approcher les opinions et les attitudes des individus, la manière dont ils évaluent leur niveau de satisfaction, mais aussi les déterminants susceptibles de les influencer et donc de contribuer à une évaluation positive de leur vécu et/ou situation. Dans cette perspective, le « bien-être subjectif » constitue un concept multi dimensionnel qui peut être objectivé, mesuré à partir d'échelles étalonnées visant à mettre l'accent sur ce que les sujets ont en commun et à repérer des lois générales. Le « bien-être » s'envisage ici comme le reflet de caractéristiques individuelles intrinsèques¹², dont il s'agit d'étudier les variations entre les individus et/ou les collectifs. De la même façon, le contexte sociohistorique est perçu comme une contrainte (exogène pour les économistes) définie par un ensemble de caractéristiques mesurables, pour un fonctionnement d'ensemble qui est la résultante de l'agrégation des comportements individuels.

2.2. Du bien-être au sens de l'expérience des élèves et des enseignant(e)s

La démarche qui guide ce rapport s'inscrit dans un paradigme épistémologique constructiviste tel que défini par Guba et Lincoln (1994). L'opérationnalisation vise à privilégier le point de vue de l'acteur en développement. Notre approche se fonde sur le fait que les conditions de vie et d'études doivent être analysées comme des processus complexes, susceptibles de prendre des formes diverses¹³, qui ne peuvent être dissociées des caractéristiques des contextes de formation et des savoirs qui y sont enseignés ainsi que de l'expérience sociale et subjective des élèves concernés.

Elle s'appuie sur l'objectif de dépassement d'une posture excessivement mécaniste des effets des conditions « objectives » d'études ou de travail sur les expériences « corporelles » ou « psychologiques » des individus. Il s'agit de montrer la nécessité de prendre en compte le sens et la valeur de l'expérience selon les rapports dialectiques qui se tissent entre un sujet particulier et des « autrui » significatifs, relevant des différents milieux de vie et institutions, historiquement situés, auxquels il participe.

En d'autres termes, notre posture vise à appréhender les conditions de vie et d'études des élèves de LP non comme un état objectivé, mais comme un processus, et en cela, à ne pas lire les facteurs susceptibles de les influencer de manière restreinte et mécaniste, au travers du seul prisme des événements ou pratiques qui se déroulent dans l'enceinte même du lieu de travail (dans le cas des LP, l'établissement scolaire et aussi, pour les élèves, le lieu de stage). Les études des effets du genre, sur laquelle ce rapport s'appuie également, ont d'ailleurs souligné la nécessité de saisir les expériences au travail des individus comme le résultat de processus provenant d'évènements et de pratiques se déroulant « dans », mais aussi « en dehors » de l'enceinte même du lieu de travail, et toujours en interaction avec les rapports sociaux (de sexe, de classe, de race, etc.) qui les sous-tendent. Ainsi, certaines recherches sociologiques féministes ont montré les effets physiques et psychiques de l'injonction féminine à l'ar-

¹² En ce qui concerne cet aspect, certaines études partant de l'examen de populations spécifiques, tels que les accidentés de la route, ou les jumeaux, élevés ensemble ou séparément, n'hésitent pas à suggérer que le bien-être et le bonheur seraient liés à l'hérédité, soit déterminés par le patrimoine génétique de l'individu (Hamer, 1996).

¹³ Différentes formes d'abandon peuvent être envisagées : quitter effectivement le système scolaire mais aussi s'absenter régulièrement, sélectionner les cours ou encore être peu mobilisés sur les activités scolaires (Charlot et al., 2002).

ticulation entre la sphère professionnelle et la sphère familiale (Le Feuvre, 2011 ; Jarty, 2012) dans le vécu du travail. Cette approche dynamique s'avère, pour cette recherche, d'autant plus pertinente que la présence au sein des établissements scolaires ne recouvre qu'une partie du travail des enseignant(e)s et de leurs élèves.

En effet, quel que soit le champ disciplinaire, les approches expérimentales utilisent des indicateurs construits à partir d'études portant sur l'enseignement général faisant référence à des systèmes de valeurs qui peuvent être très différents d'un pays à l'autre. De ce fait, les conceptions du bien-être reposent sur des représentations normatives¹⁴ qui invitent à aborder la question des conditions de vie et d'études des élèves et des enseignant(e)s de lycée professionnel avec beaucoup de prudence. L'enseignement professionnel constitue en France, un ordre d'enseignement dominé, façonné par les logiques de reproduction sociale inhérentes au monde de l'éducation et du travail.

Les parcours des candidats à la formation professionnelle sont étroitement marqués par leur origine socioculturelle et leurs antécédents scolaires. Ils apparaissent ainsi massivement d'origine populaire et les parents cumulent de nombreux stigmates sociaux (fécondité et divorçabilité plus fortes, taux de chômage plus élevé, faible niveau de qualification et absence de diplôme des ascendants, etc.). Comment étudier le bien-être de publics qui se trouvent dans une position sociale aussi disqualifiée ? De même, étudier le bien-être des enseignant(e)s en lycée professionnel n'est pas déconnectable de leurs modes de vie : cerner le vécu d'une affectation dans un établissement dit « difficile » de la région parisienne est à croiser avec d'autres paramètres de leurs conditions de vie (par exemple l'éloignement éventuel de ses proches et/ou de ses origines géographiques). De même, la perception des exigences en termes d'investissement relationnel avec les élèves est susceptible de différer selon leurs engagements et responsabilités dans d'autres sphères de vie (à titre d'exemple encore, l'injonction au domestique et à l'éducatif pour les femmes, en particulier celles qui sont mères de jeunes enfants).

Dans le même sens, étudier la perception que les enseignant(e)s se font du « bien-être » de leurs élèves est inévitablement empreint de la perception que les enseignant(e)s se font de leurs conditions de vie en dehors du lycée.

Pour atteindre nos objectifs, nous avons choisi de privilégier une approche compréhensive fondée sur la mise en œuvre d'une méthodologie qualitative mixte (développée dans les parties suivantes) en deux volets.

Le premier volet renvoie à une étude extensive par questionnaires (passation sur support informatisé : lime survey) à l'adresse de 963 élèves : 534 filles (soit 55,5 % de l'échantillon global) et 429 garçons. Il s'agit d'élèves issus de première et terminale préparant un baccalauréat professionnel sur cinq établissements et de 62 enseignants (35 hommes et 27 femmes) de LP dans quatre établissements de la région parisienne et de Midi-Pyrénées.

Le questionnaire utilisé a été construit à partir de quatre instruments existants.

Nous avons d'abord opté pour une adaptation du School WellBeing Model exposé par Konu et Rimpelä (2002) qui décompose le bien-être en quatre dimensions : « conditions scolaires », « relations sociales », « épanouissement personnel » et « état de santé ». Ce modèle montre ainsi la façon dont le bien-être est partie intégrante de l'expérience scolaire des élèves. La mesure proposée prend autant en compte des mesures objectives (sur les conditions d'apprentissage par exemple) que subjectives (la façon dont les élèves perçoivent certains domaines) (Fouquet-Chauprade, 2013).

Nous avons aussi choisi d'utiliser l'adaptation française du Classroom Environment Scale (CES, Moos et Trickett, 1987) établie par Bennacer (2005) dans sa version abrégée (Echelle du climat social de la classe –E.C.C) qui fait l'objet d'une large diffusion dans le monde. L'ECC permet au moyen de 20 items d'évaluer cinq dimensions du climat social de la classe réparties en trois domaines environnementaux largement reconnus dans la recherche : le domaine des relations interpersonnelles, le domaine du développement personnel ou d'orientation vers des buts et le domaine du maintien du système de la classe.

¹⁴ Certaines études peuvent quelquefois être ethnocentrées menant par exemple aux Etats unis à définir le bien-être : à partir de trois dimensions : la valorisation de la liberté individuelle, de l'identité et de la sécurité (Cantril, 1965, 318-321).

Enfin, nous nous sommes également inspirés d'un questionnaire « Entrer en lycée professionnel »¹⁵ (2008) construit par le laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation (EA 1687) dans le cadre d'une recherche visant l'analyse des conditions de réussite des apprentis et lycéens professionnels de niveau V ainsi que, pour étudier le rapport à la formation en entreprise, certains des items mis au point par Moreau (2008) dans l'enquête « Les apprentis ligériens en 2006/2007. Enquête sociographique »¹⁶.

Mettant à profit l'orientation pluridisciplinaire de notre équipe de recherche, nous avons analysé ces données en essayant dans un premier temps de définir des indicateurs du bien-être et du climat social existant au sein des établissements. L'exploitation des premiers résultats nous a conduits à renoncer à une analyse du « bien-être » à partir des seules échelles sélectionnées. Ces outils se sont révélés insuffisants pour approcher la complexité de l'expérience des élèves de lycée professionnel. De fait, au risque d'opérer un réductionnisme, le bien-être des élèves de LP, nous l'avons vu, ne peut être envisagé uniquement en référence à l'enseignement général, à partir d'une valence positive ou négative, mais se fonde sur une diversité de relations qui peuvent pour certaines être antagonistes et/ou ambivalentes. Nous avons choisi de rompre avec un mode d'analyse classique du bien-être pour privilégier une perspective systémique fondée sur l'utilisation de la notion d'expérience scolaire et l'analyse de la diversité des formes de rapport à la formation et au travail existant au sein de notre population.

Nous avons ainsi tenté à partir d'une analyse multivariée et une démarche toutes choses égales par ailleurs de repérer des profils d'élèves types en fonction des liens existant entre le sens de l'expérience scolaire, le sens de l'expérience de la mixité, le rapport à l'apprendre, au travail et à l'avenir, et d'identifier les facteurs et processus (dé)favorables à la construction d'une expérience positive du lycée professionnel.

Le second volet a consisté en une étude par entretiens auprès de 27 lycéens professionnels et de 15 enseignant(e)s dans une visée compréhensive.

La question de l'expérience des élèves de lycée professionnel implique de saisir et de mettre en regard différentes dimensions : l'éducation, le travail et l'adolescence ; dimensions qui sont généralement traitées séparément tant par la sociologie que par la psychologie. L'approche pluridisciplinaire permet d'éclairer la complexité des déterminants et des processus engagés dans la construction de l'expérience et de créer des conditions favorables pour accroître la validité et la fiabilité de la recherche par la mise en œuvre de procédés de triangulation méthodologique (Garric & Capdevielle-Mougnibas, 2009). À partir des résultats issus des questionnaires, nous avons mené des entretiens (dans une visée compréhensive) avec les sujets les plus caractéristiques de chacun des profils identifiés. Nous avons insisté plus particulièrement sur quatre dimensions : la trajectoire scolaire, le vécu quotidien au sein de l'établissement, l'histoire familiale et les expériences de stage.

Nous avons cherché également à caractériser le rapport des enseignant(e)s à leur public ainsi que leurs expériences (Jarty, 2012), celles-ci étant entendues à la fois comme socialisation à l'activité enseignante et à un univers, celui du travail ouvrier et employé dans le contexte des LP. Les entretiens visaient à compléter les résultats de l'enquête qualitative menée auprès des élèves en intégrant la vision subjective des enseignant(e)s quant à leurs élèves, mais aussi de rendre compte du vécu de leurs propres expériences au sein d'un environnement professionnel généralement décrit comme « difficile ».

Dans notre perspective, le « bien-être » n'est pas envisagé comme un objet extérieur, stable et répondant à une définition objectivable, mais il s'inscrit tant dans un travail psychique de construction de sens et d'équilibration tout au long de la vie que dans un environnement physique et un contexte social. L'analyse du « bien-être » – soit dans notre perspective du sens de l'expérience de la formation et du travail en LP – impose une approche qui nécessite d'articuler le rapport au savoir et à l'activité – en

¹⁵ Capdevielle-Mougnibas, V. (coord.), de Léonardis, M., Garric, N., Prêteur, Y., Rossi-Neves, Rossi-Gensane, N., Besses, M-O. & Courtinat-Camps, A. (2008). Étude des effets des dispositifs pédagogiques de l'enseignement professionnel sur les savoirs, les compétences et les représentations des apprenants. Genèse des ruptures dans les parcours de formation des lycéens professionnels et des apprentis de niveau V. (Rapport terminal. ACI PIREF « Éducation et formation : contextes et effets». PROJET EF 0020).

¹⁶ Moreau, G. (coord.), Rapport au conseil régional des pays de la Loire, (2008).

tenant compte de la diversité des lieux de formation – avec les appartenances sociales – sexe, origines sociales, ethnicité – qui participent de la construction des trajectoires scolaires, de la répartition par spécialités de formation comme des expériences collectives. Il s'agit d'interroger les processus et les dynamiques qui président à la construction des expériences des élèves et des enseignant(e)s entendues dans leurs diversités en cherchant à montrer combien celles-ci sont hétérogènes et renvoient tout autant à une expérience sociale que scolaire et professionnelle. En ce sens, porter attention aux dynamiques et aux processus, qui participent à la configuration des trajectoires et expériences éminemment complexes des élèves, c'est tenir compte du fait que les rapports au monde ne s'importent pas, mais se transforment et se doivent d'être saisis comme le résultat d'une histoire de vie et d'une histoire sociale à la fois singulière et collective.

Dans cet objectif, nous posons comme hypothèses que les expériences seraient influencées par différentes dimensions :

- les rapports à l'école (au collège voire au lycée général) et à l'orientation professionnelle,
- le vécu quotidien au sein de l'établissement (relations aux enseignant(e)s, aux élèves, rapports au savoir, à l'espace au sein de l'établissement et à son environnement, etc.),
- le vécu des situations de stage comprenant tant la recherche que les situations de stage (relations aux tuteurs, à l'équipe de travail, au métier et au travail),
- les conditions de vie et l'histoire familiale,
- les perceptions de leur devenir tant scolaire que professionnel.

Il s'agit de montrer que ces dimensions interagissent et se recomposent en cours de formation, que dans le cadre des formations professionnelles, ces différents rapports ne peuvent être dissociés, qu'ils se soutiennent mutuellement. Raisonner en termes de confrontation signifie qu'au-delà du « développement d'une certaine représentation du monde » (Percheron, 1974, 26), la socialisation est aussi et surtout la production d'un rapport au monde. Dans cette perspective, qui met l'accent sur l'interstructuration du sujet et des institutions, la personnalisation est posée avec l'acculturation comme un des deux versants de la socialisation. Elle se réalise en réaction « aux processus d'aliénation inhérents aux contradictions des institutions » (Malrieu & Malrieu, 1973, 40) et se définit comme une action en vue de restructurer les systèmes d'attitudes et les cadres de référence élaborés dans les pratiques d'éducation. Elle permet d'expliquer à partir d'une théorie de l'acteur comme agent de sa socialisation comment la plupart des déterminismes de la socialisation ne sont pas vécus par les sujets comme des contraintes. Il s'agit par conséquent de penser l'articulation des rapports sociaux sachant que les normes de genre, de classe et de race interagissent, se renforcent et se coproduisent mutuellement (Kergoat D., 2009). Ce cadre théorique permet de donner sens et forme aux pratiques et aux représentations des élèves -au sein de l'établissement comme en situation de stage- en interrogeant la façon dont les appartenances sociales produisent et reproduisent des manières d'être et de faire, les rapports à la formation, au travail, mais aussi à l'école comme potentiel lieu de reproduction et/ou d'émancipation. De même que partir des expériences des élèves, c'est également être attentifs au fait que si l'enseignement professionnel est « un des "moyens" que trouve le système d'enseignement pour accomplir sa fonction implicite de hiérarchisation des individus et de division des groupes sociaux », système qui participe « à la reproduction de la division sociale du travail, c'est-à-dire à la structuration des rapports de classe, de genre et de race » (Palheta, 2012, p. 3), les expériences des élèves sont complexes et qu'elles ne peuvent se réduire à une posture dominée ou de résignation (Kergoat, 2006) : loin d'être passifs les élèves se confrontent aux situations et élaborent des pratiques originales, construisent des rapports singuliers à la formation.

Dans ce cadre, l'approche pluridisciplinaire (psychologie, sociologie et dans une moindre mesure économie) défendue dans cette étude a pour ambition de favoriser un renouvellement de nos cadres de pensée. Elle relève de la nécessité de se doter de modèles complexes, capables de rendre compte de l'articulation entre les caractéristiques objectivables du contexte, les éléments contingents et les processus subjectifs qui font de l'engagement de (très) jeunes adultes dans les groupes sociaux auxquels ils appartiennent une réponse à la problématique subjective de chacun, telle qu'elle est susceptible de se déployer dans un contexte culturel et sociohistorique donné.

3. Présentation de l'organisation du rapport

Ce rapport s'organise en deux parties.

La première partie, centrée sur l'étude extensive se divise en 3 chapitres.

Le premier chapitre vise à une présentation des caractéristiques sociodémographiques des établissements enquêtés comme des élèves et enseignant(e)s rencontrés dans le cadre du volet extensif.

Après avoir présenté plusieurs résultats construits avec des outils classiques de mesure du « bien-être » scolaire, le deuxième chapitre met l'accent sur les risques de réductionnisme créés par l'utilisation de ce type d'outil dans le contexte des LP. Pour dépasser cet écueil, il rend compte des résultats d'une analyse multivariée réalisée sur l'ensemble des questions relatives au sens de l'expérience de la formation, qui a permis d'identifier et caractériser différents profils types de lycéens.

Le troisième chapitre, après une courte synthèse de l'approche économique concernant le « bien-être », propose deux types d'investigations empiriques. La première s'appuie sur des indicateurs qui considèrent le « bien-être » comme une catégorie individuelle, en établissant pour chaque individu des scores à partir d'items agrégés. Il s'agit de tenter d'établir le caractère socialement construit de ces scores et leur rôle en regard des mêmes déterminants sociodémographiques, notamment sur les projections dans l'avenir (poursuite d'études et/ou insertion professionnelle). L'imbrication entre « bien-être » et caractéristiques sociodémographiques est aussi mise en évidence en confrontant les indicateurs.

La deuxième partie, centrée sur l'étude par entretiens, se divise en 2 chapitres.

Le premier chapitre s'attache à analyser les expériences enseignantes. S'intéressant prioritairement à la dimension relationnelle du travail enseignant, cette partie étudie à la fois le regard singulier que les enseignant(e)s posent sur les conditions d'études et, plus largement, sur les conditions de vie de leurs élèves, mais également l'analyse qu'ils font de leur propre situation. Pour ce faire, 15 entretiens ont été réalisés auprès d'enseignant(e)s des deux sexes ayant répondu aux questionnaires et exerçant dans des lycées professionnels caractérisés par la présence de filières d'enseignements non mixtes (dans la région Midi-Pyrénées et dans la région parisienne). Ces entretiens ont été analysés selon une démarche thématique, à partir de l'utilisation du logiciel Nvivo.

Le deuxième chapitre s'attache à analyser l'expérience sociale, scolaire et professionnelle des élèves. Il s'agit ici de porter attention aux dynamiques et aux processus, qui participent à la configuration des expériences éminemment complexes des élèves en privilégiant une analyse qui donne toute sa place aux processus de personnalisation et à l'emprise des rapports sociaux, dont tout particulièrement les rapports sociaux de sexe. A cet effet, nous avons effectué des entretiens compréhensifs auprès de 27 élèves (sélectionnés à partir de la typologie proposée dans le deuxième chapitre), filles et garçons de première et de terminale bac pro, scolarisé.e.s sur les cinq établissements sélectionnés. Après une présentation de la population retenue pour l'enquête, ce chapitre propose une analyse thématique des entretiens réalisée à l'aide du logiciel Nvivo.

Enfin, la conclusion propose une synthèse des résultats à partir d'une confrontation de l'ensemble de nos données (volet quantitatif et qualitatif) tout en pointant les insuffisances de la recherche et en proposant quelques pistes de réflexion et de recommandations.

Première partie • Volet extensif

Chapitre 1. Présentation de la population

Cette partie, essentiellement descriptive, vise à présenter de façon détaillée les caractéristiques de notre population d'étude, composée de lycéen(ne)s professionnels et d'enseignant(e)s de lycées professionnels.

1.1. Présentation des terrains d'enquête

Les établissements ont été sélectionnés sur différents critères.

Nous souhaitons comparer des zones géographiques distinctes renvoyant à des espaces socio-éducatifs différenciés (Moreau, 2003). Nous avons donc orienté nos recherches et sélectionné :

- deux lycées professionnels (LP) implantés dans une grande ville en région (hors Paris),
- deux LP de la périphérie urbaine parisienne,
- un LP en zone rurale.

Par ailleurs, et dans l'objectif de saisir les effets de la mixité sexuée (ou de la non-mixité), nous souhaitons sélectionner des établissements mixtes (soit moins d'un tiers d'un des deux sexes) et non mixtes. Il s'est avéré extrêmement difficile de trouver des établissements mixtes, dans la mesure où, aujourd'hui encore, l'enseignement professionnel se caractérise par une forte ségrégation entre métiers d'homme et espaces d'hommes d'une part, métiers de femmes et espaces de femmes d'autre part (Moreau, 1995).

Un autre critère d'inclusion était qu'au minimum un domaine de formation soit commun aux établissements à prédominance masculine et à prédominance féminine, et ceci afin de faciliter les comparaisons entre établissements et populations d'élèves. De même, nous avons pris en compte l'espace hiérarchique des différents domaines de formation afin que les populations connaissent des origines tant scolaires que socioculturelles comparables.

C'est à partir de ces différents critères qu'ont été sélectionnés cinq établissements et deux grands domaines de formation.

Deux établissements ont été retenus dans une grande ville de Midi-Pyrénées : un établissement formant aux métiers du bâtiment et un autre aux métiers relevant des services (situé en centre-ville), deux établissements de même profil, mais en région parisienne. Enfin, a été sélectionné un établissement répondant davantage que les deux précédents au critère de mixité, en région dans une zone rurale.

Tableau 2 • Description des établissements

Lycées	Effectifs globaux	Effectifs formation pro	Effectifs formation non pro (dont 3 ^e)	Spécialités	Nombre de filles hors SEP*	Nombre de filles en SEP (uniquement pour les LPO)
LP B	634	468	166	*Esthétique Cosmétique et Parfumerie *Accompagnement soins et services à la personne (dont Assistant Technique en Milieu Familial et Collectif) * Services de proximité et de vie locale	160	443
LP A	513	491	22	*Bâtiment : Organisation et réalisation du gros œuvre *Menuisier Agenceur *Technicien d'Études du Bâtiment (économie de la construction ; assistant-architecte) *Technicien en installation des systèmes énergétiques et climatiques *A.V.M.S (Aluminium, verre et matériaux de synthèse) - Aménagement et finition du bâtiment	41	/
LP E	345	345	/	*Accompagnement soins et services à la personne (dont Assistant Technique en Milieu Familial et Collectif) *Hôtellerie : Commercialisation et services en restauration * Services de proximité et de vie locale	226	/
L.pol. D	1797	514	1283	*Accompagnement soins et services à la personne (dont Assistant Technique en Milieu Familial et Collectif) *Sécurité *Prévention Services de proximité et de vie locale *Comptabilité Secrétariat Gestion Administration	729	370
LP C	385	41	344	*Bâtiment : Organisation et réalisation du gros œuvre *Menuisier Agenceur *Technicien d'Études du Bâtiment (éco de la construction ; assistant archi) *Technicien en installation des systèmes énergétiques et climatiques	14	/

*Nombre de filles hors Section Enseignement Professionnel (pour les LP, c'est tout le lycée, y.c. les classes de 3^e ; pour les Lycées Polyvalents – L.D., ce sont les filières GT uniquement).

Ces choix d'établissements ont donc délimité la population. Le questionnaire enseignant visait l'ensemble des enseignant(e)s (disciplines professionnelles et générales) des cinq établissements. Le questionnaire « élèves » (présenté après) a été renseigné par tous les élèves de baccalauréat professionnel des classes de 1^{re} et terminales.

Nous avons privilégié les élèves de bac pro pour deux raisons : la première est que les élèves de bac pro sont majoritaires en lycée professionnel (en 2012, source DEPP : 526 668 préparent un bac pro contre 128 517 un CAP), la seconde est que le bac professionnel a fait l'objet d'une importante réforme (bac pro en 3 ans) dont il nous semblait intéressant de saisir les effets. Nous n'avons pas retenu les élèves de seconde sachant que la passation a été réalisée au premier semestre. De ce fait, l'expérience de l'établissement ou de stage nous paraissait insuffisante.

Ces établissements offrent également la possibilité d'observer deux secteurs de formation dont les caractéristiques des élèves apparaissent comparables. Précisons également que, comme pour la grande majorité des domaines de formation (à l'exception du commerce, de la gestion et de l'hôtellerie restauration), les domaines de formation privilégiés regroupent des élèves de l'un ou de l'autre sexe.

Tableau 3 • Bacs professionnels : groupe de spécialités et répartition sexuée (en %)

Groupes de spécialités	Énergie, génie climatique	Bâtiment : construction et couverture	Bâtiment : finitions	Coiffure, esthétique, autres services aux personnes
Taux de féminisation	0,6	1,6	23,1	99,8

Source : Repères et Statistiques, DEPP, 2013.

1.2. Obstacles et premières constatations

Différentes difficultés ont été rencontrées.

En premier lieu, et malgré notre postulat de départ, il n'y a pas plus d'établissements mixtes en zone rurale qu'en zone urbaine. En conséquence, nous n'avons pas trouvé d'établissement intégrant l'ensemble de nos critères. Le LP E s'avère être un des plus « mixtes » bien que plutôt féminin et n'intégrant pas de formation aux métiers du bâtiment.

En second lieu, nous avons été dans l'obligation d'abandonner un des établissements de la région parisienne (celui formant aux métiers du bâtiment) alors même que la passation des questionnaires avait été effectuée sur l'ensemble de l'établissement. En effet, ni l'équipe de recherche ni, non plus, l'équipe de direction de l'établissement n'avaient intégré qu'à la date où s'effectuait le recueil des données se déroulait la fête de l'Aïd. Ce constat a été effectué trop tard, en cours de passation, alors que les équipes éducatives s'interrogeaient sur l'importance du taux d'absentéisme. Résultat, de très nombreux absents ce jour-là : environ 50 % (66 répondants et environ 68 absents) dont l'absence d'une frange conséquente des élèves de ce lycée, les jeunes musulmans. Face à cette situation, l'équipe de recherche a tenté de négocier que la passation soit recommencée sur une autre journée. Nous n'avons pas réussi à convaincre la direction qui estimait l'organisation de la passation sur support informatisé trop lourde à mettre en œuvre. Nous avons donc décidé, face à l'absence de représentativité de notre échantillon, de sortir l'établissement de la recherche et d'en rechercher un nouveau. Nous n'avons cependant pas pu trouver un autre établissement sur le 93 correspondant à nos critères. Nous avons donc contacté un autre établissement formant aux métiers du bâtiment (lycée B).

Ces deux difficultés nous apparaissent comme des indicateurs de l'état de la mixité sociale et sexuée au sein des lycées professionnels.

Ces premiers résultats font apparaître que si les lycées professionnels peuvent se prévaloir, et à l'inverse de l'apprentissage, d'une relative mixité (les filles en lycées professionnels représentent 43,6 % des effectifs de bac pro, DEPP -2013), l'examen des spécialités de formation et des établissements font apparaître que celle-ci fonctionne comme un écran de fumée. De la mixité, et de la même manière que les apprenti(e)s (Kergoat, 2014), les élèves de lycées professionnels en sont exclus : non seulement les filles sont cantonnées dans quelques spécialités de formation, mais elles préparent des métiers différents de ceux des garçons, sur des lieux séparés. Tout porte à croire que la création des « lycées des métiers » n'a fait que conforter cette situation. De même que ces résultats interrogent (et nous serons amenés à y revenir) la concentration d'élèves immigrés, ou issus de l'immigration, dans certains établissements et certaines spécialités.

Tableau 4 • Choix des établissements et des spécialités de formation associées

Ville Midi-Pyrénées		Région parisienne		Zone rurale
Lycée professionnel Métiers du bâtiment 522 élèves dont 44 filles (8,4 %)	Lycée professionnel Métiers des services à la personne et à la collectivité 670 élèves dont 631 filles (94,1 %)	Lycée professionnel Métiers du bâtiment (91) 381 élèves Données sexuées à compléter	Lycée polyvalent Métiers des services à la personne et à la collectivité (93) 514 élèves en formation pro dont 370 filles (72 %)	Lycée professionnel Métiers de la restauration et des services à a personne 357 élèves dont 229 filles (64 %)
Formation préparée Métiers du bâtiment : • Bois • Gros œuvre • Finition • Plomberie • Électricité	Formation préparée • Métiers de la coiffure, esthétique, cosmétique/parfumerie • Services à la personne • Sanitaire et social	Formation préparée Métiers du bâtiment : • Bois • Gros œuvre • Plomberie • Études	Formation préparée • Métiers de la sécurité • Sanitaire et social, • Gestion, administration	Formation préparée Métiers de l'hôtellerie, restauration • Services à la personne

1.3. Présentation des lycéen(ne)s

Répartition des effectifs selon les établissements et leur origine géographique

Le recueil de données s'est effectué auprès de 5 établissements : deux dans l'agglomération toulousaine, deux dans la région parisienne et un en zone rurale.

La localisation géographique de ces établissements nous permet d'envisager, a minima, une comparaison entre des lycées situés en milieu urbain et rural. Le tableau ci-dessous reprend la répartition des effectifs par établissement.

Tableau 5 • Répartition par établissements

	Effectifs	%
LP B	238	24,7
LP A	189	19,6
LP E	207	21,5
LP C	199	20,7
LP D	130	13,5
Total	963	100,0

Répartition des effectifs selon les spécialités professionnelles

11 spécialités de formation au total sont représentées, à travers les 5 établissements de la recherche : Accompagnement soins et services à la personne (dont Assistant Technique en Milieu Familial et Collectif) (n=279, soit 29 % de l'échantillon global) ;

Bâtiment : Organisation et réalisation du gros œuvre (n=30, 3,1 %) ;
 Esthétique Cosmétique et Parfumerie (n=78, 8,1 %) ;
 Hôtellerie : Commercialisation et services en restauration (n=100, 10,4 %) ;
 Menuisier Agenceur (n=59, 6,1 %) ;
 Sécurité Prévention (n=33, 3,4 %) ;
 Services de proximité et de vie locale (n=95, 9,9 %) ;
 Technicien d'Études du Bâtiment (économie de la construction ; assistant-architecte) (n=81, 8,4 %) ;
 Technicien en installation des systèmes énergétiques et climatiques (n=116, 12 %) ;
 Comptabilité Secrétariat Gestion Administration (n=59, 6,1 %) ;
 A.V.M.S (Aluminium, verre et matériaux de synthèse) - Aménagement et finition du bâtiment (n=33, 3,4 %) ;

Ces spécialités peuvent être regroupées en trois catégories :

- 1 : Services à la personne, qui concerne 374 lycéen(ne)s (38,8 % de l'échantillon global) ;
- 2 : Métiers de Services, qui concerne 270 lycéen(ne)s (28 %) ;
- 3 : Métiers du bâtiment, qui concerne 319 lycéen(ne)s (33,1 %).

Répartition des sujets en fonction du genre et de la spécialité

Notre échantillon d'étude se compose de 534 lycéennes (soit 55,5 % de l'échantillon global) pour 429 lycéens. Cette sur-représentation des filles peut s'expliquer par un effet contingent lié à la constitution même de l'échantillon : la section accompagnement soins services à la personne, très féminisée, représente à elle seule près d'un tiers de l'effectif total.

Tableau 6 • Croisé spécialités*sexe

	Sexe				Total
	homme		femme		
Service aux personnes	37	9,9 %	337	90,1 %	374
Services	101	37,4 %	169	62,6 %	270
Bâtiment	291	91,2 %	28	8,8 %	319
Total	429	44,5 %	534	55,5 %	963

Cette répartition témoigne du caractère très stéréotypé du monde de l'enseignement professionnel et des frontières qui séparent les « métiers de filles » et « les métiers de garçons ». Comme sur le plan national, les lycéennes de notre échantillon sont inscrites dans des filières de formation majoritairement féminines : accompagnement soins et services à la personne ; esthétique, cosmétique et parfumerie ou encore comptabilité secrétariat.

On repère néanmoins quelques trajectoires atypiques. Ainsi, une fille est inscrite en formation « menuiserie », deux filles préparent une formation « technicien en installation de systèmes énergétiques » et six sont dans la spécialité « Aluminium, verre et matériaux de synthèse ».

Répartition selon l'âge et l'année de formation

Les lycéen(ne)s rencontré(e)s ont entre 15 et 23 ans (M = 17,54 ; ET = 1,17), la totalité de l'effectif (97 %) se situant entre 16 et 20 ans.

453 lycéens (soit 47 % de l'échantillon global) sont en première bac pro et 510 (soit 53 %) en terminale bac pro.

Appartenance socioculturelle des lycéen(ne)s

Profession des parents

Plus de la moitié des lycéens interrogés ont une origine familiale populaire : leurs pères sont employés (28,3 % d'entre eux) ou ouvriers (pour 15,2 %). Leurs mères sont plus souvent employées (51,6 %) qu'ouvrières (6,7 %).

Tableau 7 • Profession du père

	Effectifs	%	% Valide	% Cumulé
Ouvrier	146	15,2	17,4	17,4
Employé	273	28,3	32,5	49,9
Technicien, agent de maîtrise, VRP, profession intermédiaire	76	7,9	9,0	58,9
Cadre, ingénieur, prof. libérale, prof	91	9,4	10,8	69,8
Artisan, commerçant, chef d'entreprise	129	13,4	15,4	85,1
Agriculteur	18	1,9	2,1	87,3
NSP	107	11,1	12,7	100,0
Ensemble	840	87,2	100,0	
Système manquant	123	12,8		
Total	963	100,0		

Tableau 8 • Profession de la mère

	Effectifs	%	% valide	% cumulé
Ouvrier	65	6,7	7,8	7,8
Employé	497	51,6	59,7	67,5
Technicien, agent de maîtrise, VRP, profession intermédiaire	47	4,9	5,6	73,2
Cadre, ingénieur, prof libérale, prof	66	6,9	7,9	81,1
Artisan, commerçant, chef d'entreprise	38	3,9	4,6	85,7
Agriculteur	12	1,2	1,4	87,1
NSP	107	11,1	12,9	100,0
Ensemble	832	86,4	100,0	
Système manquant	131	13,6		
Total	963	100,0		

Ce statut professionnel d'employé, plus fréquent chez les mères, est conforme aux différenciations professionnelles habituelles selon le genre. L'ensemble de ces données est toutefois à relativiser dans la mesure où environ 13 % des jeunes interrogés n'ont pas su ou n'ont pas souhaité renseigner les rubriques du questionnaire relatives à la profession des parents.

Niveau d'études des parents

Les résultats concernant le niveau d'études des parents témoignent d'une méconnaissance forte de celui-ci, l'item « ne sait pas » représentant entre 24,5 % et 30,5 % des réponses des lycéens.

Tableau 9 • Niveau d'études du père

	Effectifs	%	% valide	% cumulé
Études primaires	76	7,9	9,0	9,0
3e, brevet des collèges	101	10,5	12,0	21,0
CAP-BEP	162	16,8	19,2	40,3
Lycée sans le bac	43	4,5	5,1	45,4
Bac	115	11,9	13,7	59,0
Études supérieures	88	9,1	10,5	69,5
NSP	257	26,7	30,5	100,0
Ensemble	842	87,4	100,0	
Systeme manquant	121	12,6		
Total	963	100,0		

Le niveau d'études des parents est en cohérence avec l'exercice professionnel. Le niveau d'études ne dépasse pas le niveau V pour 35 % des pères et plus de 33 % des mères.

Tableau 10 • Niveau d'études de la mère

	Effectifs	%	% valide	% cumulé
Études primaires	70	7,3	7,9	7,9
3e, brevet des collèges	88	9,1	9,9	17,8
CAP-BEP	163	16,9	18,4	36,2
Lycée sans le bac	59	6,1	6,7	42,9
Bac	162	16,8	18,3	61,2
Études supérieures	127	13,2	14,3	75,5
NSP	217	22,5	24,5	100,0
Ensemble	886	92,0	100,0	
Systeme manquant	77	8,0		
Total	963	100,0		

Ces dernières apparaissent un peu plus dotées scolairement que leur conjoint : 6,7 % ont effectué des études au lycée, près de 17 % ont obtenu le baccalauréat et 13 % ont suivi des études supérieures. Le niveau CAP-BEP est le plus représenté chez les parents (environ 17 % d'entre eux). Pour deux générations (celles des parents et celles de leurs enfants), l'enseignement professionnel semble représenter une voie de formation privilégiée.

En ce qui concerne la situation professionnelle des mères au moment du recueil, 647 mères travaillent (soit 67 %), 65 sont au chômage (7 %) et 54 sont mères au foyer et n'ont jamais travaillé. 9 sont retraitées et 12 sont décédées.

En ce qui concerne la situation professionnelle des pères, 675 travaillent (70 %), 75 sont au chômage (8 %). 68 pères sont retraités (soit 7 %) et 48 sont décédés (5 %).

Construction d'une cote sociale

Nous avons défini un indicateur global permettant de caractériser le capital scolaire et socioprofessionnel de la famille. Elle est constituée à partir des informations collectées pour le père et la mère. Le plus haut niveau atteint dans l'un des registres (profession, niveau d'étude) est reporté.

Tableau 11 • Critères de construction de la cote sociale

	Ouvrier	Employé	Technicien, agent de maî- trise, VRP, prof. interm	Cadre, ingé- nieur, prof° libérale, pro- fesseur	Artisan, commerçant, chef d'entre- prise	NSP
	1	2	3	4	5	6
Études primaires	1	1	2	3	2	
3e (brevet des collèges)	2	1	2	3	2	
CAP/BEP	3	1	2	4	3	
Lycée (sans bac)	4	2	3	4	3	
Bac	5	2	3	4	4	
Études supérieures	6	3	3	4	4	
NSP	7					

Cette cote sociale se décline en quatre milieux socioculturels contrastés : le milieu populaire très défavorisé (1) (29 % de l'ensemble de la population), le milieu populaire (2) (28 %), le milieu intermédiaire (3) (19 %) et le milieu favorisé (4) (15,7 %).

Nationalité des lycéens interrogés

Plus de 78 % des lycéens interrogés sont de nationalité française, 8,7 % sont de nationalité étrangère et 11,3 % ont la double nationalité.

Tableau 12 • Nationalité du jeune

	Effectifs	%
Française d'origine	691	71,8
Française par acquisition	62	6,4
Étrangère	84	8,7
Double nationalité	109	11,3
NVPR ¹	17	1,8
Total	963	100,0

En ce qui concerne la nationalité des parents, 56 % des pères et 59 % des mères sont de nationalité française. Ces taux, inférieurs à ceux observés chez leurs enfants, montrent qu'une part importante (plus de

20 %) est issue de l'immigration, pour laquelle leurs parents pourraient être la première génération.

Tableau 13 • Nationalité du père

	Effectifs	%
France	540	56,1
Maghreb	133	13,8
Autre Afrique	76	7,9
Europe	72	7,5
Asie	56	5,8
Proche Orient	33	3,4
Autre	53	5,5
Total	963	100,0

Parmi les nationalités représentées chez les parents, le Maghreb représente à lui seul 14 % des pères et 12 % des mères.

Tableau 14 • Nationalité de la Mère

	Effectifs	%
France	569	59,1
Maghreb	113	11,7
Autre Afrique	75	7,8
Europe	65	6,7
Asie	55	5,7
Proche orient	33	3,4
Autre	53	5,5
Total	963	100,0

Parcours scolaire avant l'entrée dans l'enseignement professionnel

57,5 % des lycéens interrogés étaient inscrits l'année précédente en troisième technologique et près de 15 % sont issus de troisième prépa professionnelle. Près de 9 % ont suivi une seconde en lycée général avant d'entrer dans l'enseignement professionnel.

Tableau 15 • Origine scolaire avant Lycée pro

	Effectifs	%
SEGPA	12	1,2
DIMA	4	0,4
3e prepa pro	142	14,7
3e techno	554	57,5
CAP	69	7,2
2de techno	19	2,0
2de générale	83	8,6
1ère générale	5	0,5
1ère techno	10	1,0
Terminale générale	7	0,7
Terminale techno	4	0,4
2de pro	16	1,7
1ère pro	3	0,3
Terminale pro	7	0,7
Autre	28	2,9
Total	963	100,0

Globalement, les filles et les garçons n'ont pas la même origine scolaire ($\chi^2 = 17,870$; $p < .0001$; $ddl = 3$).

Tableau 16 • Origine scolaire selon le sexe

	Sexe				Total
	homme		femme		
SEGPA / DIMA / 3e prepa pro	62	39,2 %	96	60,8 %	158
3e techno	244	44,0 %	310	56,0 %	554
2d techno/géné / 1ère techno/géné / term géné/techno	48	37,5 %	80	62,5 %	128
CAP	75	61,0 %	48	39,0 %	123
Total	429	44,5 %	534	55,5 %	963

Les filles sont significativement plus nombreuses que les garçons à être issues d'une troisième prépa pro ou de l'enseignement général. À l'inverse, les garçons sont significativement plus nombreux que les filles à être issus de CAP.

Redoublement durant le parcours scolaire antérieur

Au cours de leur scolarité en primaire, 258 lycéens (27 % de l'échantillon) indiquent avoir redoublé au moins une fois, 18 lycéens plus d'une fois. Il apparaît une différence significative entre filles et garçons :

les garçons étant plus nombreux que les filles à redoubler à cette étape de la scolarité ($\chi^2 = 4,864$; $ddl = 1$; $p < .02$).

Durant le collège, 284 lycéens (29,5 % de l'échantillon) indiquent avoir redoublé au moins une fois (parmi eux, 45 ont à la fois redoublé en primaire et au collège). 16 lycéens indiquent avoir redoublé plus d'une fois. Au lycée, 108 lycéens (10,3 % de l'échantillon) indiquent avoir redoublé au moins une fois. Parmi eux, 25 ont à la fois redoublé au collège et au lycée.

Autoévaluation des résultats scolaires au collège

Dans l'ensemble 56 % des lycéens interrogés considèrent que leurs résultats scolaires au collège étaient moyens et 31 % comme bons / très bons. Peu nombreux sont ceux qui déclarent avoir eu des résultats scolaires insuffisants (13,2 %).

Si nous n'observons aucune différence significative entre lycéennes et lycéens, le fait d'avoir redoublé au collège va de pair avec une autoévaluation plus négative ($\chi^2 = 5,561$; $ddl = 2$; $p < .05$).

1.4. Présentation des enseignant(e)s

Il s'agit de présenter ici les principales caractéristiques sociodémographiques des enseignant-e-s rencontrés dans le cadre de la recherche.

Des enseignant(e)s relativement jeunes, nés en France et qui ont des enfants à leur charge

La population est composée de 62 enseignant-e-s (35 hommes, 27 femmes), âgés de 25 à 63 ans ($M=43,89$, $ET=9,64$). Ils sont répartis de la façon suivante selon les établissements¹⁷ :

Tableau 17 • Répartition des effectifs enseignants par établissement

	Effectifs	%
LP B	6	9,7
LP A	26	41,9
LP E	5	8,1
LP C	5	8,1
LP D	20	32,3
Total	62	100,0

92 % sont nés en France.

16 enseignant(e)s n'ont pas d'enfants (soit 26 %).

Sur les 46 enseignant(e)s ayant des enfants, 9 en ont 1, 23 en ont 2, 10 en ont 3, 2 en ont 4. Un(e) enseignant(e) a 6 enfants et un(e) autre en a 7.

Des enseignant(e)s qui ne sont pas des « débutants »

La moitié des enseignant(e)s rencontrés a entre 5 et 15 ans d'expériences et d'ancienneté dans le métier, 30 % étant des enseignants « aguerris », avec plus de 15 ans d'ancienneté. Il ne s'agit donc pas de collègues en début de carrière.

Ceci étant, 19 enseignant(e)s rencontrés ont moins de 5 ans d'ancienneté dans l'établissement (soit 31 % de l'échantillon global), 53 % entre 5 et 15 ans et 16 % en ont plus de 15 ans.

¹⁷ Établissements non mixtes, majoritairement masculins.

Trajectoire scolaire et professionnelle des enseignant(e)s

Soulignons que parmi les 62 enseignant(e)s rencontrés, 26 d'entre eux ont indiqué que devenir enseignant-e en lycée professionnel n'était pas leur premier choix (soit 42 %).

17 enseignant(e)s (soit 27,4 %) ont suivi un parcours de formation en lycée professionnel. On note ici une différence significative entre hommes et femmes : en effet, seules 2 femmes ont été en lycée professionnel ($\chi^2 = 9,625$; ddl = 1 ; $p < .002$).

Plus de 48 % des enseignant(e)s rencontrés ont redoublé au cours de leur cursus scolaire. Aucune différence entre les hommes et les femmes n'est observée.

Près de 68 % (n=42) ont été à l'université, 4 ont intégré une CPGE et 3 ont été dans une grande école.

Chapitre 2. Le « bien-être » et le « climat social » en lycée professionnel : construction des indicateurs

Dans le champ scolaire, l'étude du bien-être est devenue une dimension incontournable quand il s'agit de travailler sur les thèmes de la violence à l'école ou encore du « décrochage ». L'ennui et le mal-être sont ainsi posés comme à la source du décrochage (Glasman, 2000). Le « bien-être » à l'école est ainsi envisagé comme un préalable indispensable à la persévérance dans les études. En revanche, la littérature est beaucoup moins unanime en ce qui concerne l'existence d'un lien entre le « bien-être » et la performance scolaire (Meuret et Marivain, 1997 ; van Petegem, 2008). Meuret et Marivain (1997) montrent par exemple que les établissements les plus efficaces en matière de réussite scolaire ne sont pas ceux qui procurent le plus de « bien-être » aux élèves. L'utilisation de la notion consacre l'avènement d'un nouveau paradigme dont l'ambition vise à dépasser les perspectives qui s'intéressent aux « inégalités objectives » pour privilégier l'étude de dimensions plus subjectives de l'expérience scolaire des élèves. Il s'agit avant tout de s'intéresser à des dimensions dites non académiques et la manière dont elles sont affectées par les contextes de scolarisation. L'école n'apparaît plus aujourd'hui uniquement comme un lieu de savoir, lié aux apprentissages. Elle s'envisage avant tout comme un lieu de vie et de socialisation que les élèves doivent s'approprier parfois avec beaucoup de difficultés lorsqu'ils évoluent dans des milieux sociaux très éloignés de la culture scolaire. Ainsi, s'intéresser au « bien-être » implique avant tout à tenir compte du vécu des élèves et du jugement qu'ils portent sur eux-mêmes au sein de l'école ainsi que des facteurs contextuels susceptibles d'influer sur la perception qu'ils ont de leur situation (Fouchet-Chauprade, 2013). Il s'agit d'envisager les conditions d'intégration des élèves dans la vie sociale.

Parmi les caractéristiques des contextes de formation, susceptibles d'influencer le plus le « bien-être », le « climat scolaire » de l'établissement et de la classe sont considérés comme primordiaux. Le climat de l'établissement fait référence à l'identité organisationnelle des établissements (Draelants, 2006) dans le sens où il se définit au niveau collectif et suppose une certaine forme de consensus (qui n'est toutefois pas systématique).

Le climat de classe peut se définir comme étant « la perception globale qu'ont ses membres d'une série de caractéristiques générales, relativement stables, des interactions sociales qui se produisent au sein de [la classe] » (Gadbois, 1974, 274). En effet, la perception du climat de classe par les élèves semble avoir un impact plus important sur leur rendement scolaire que le véritable climat qui règne dans la classe (Grenne, Miller, Crowson, Duke et Akey, 2004) : c'est pourquoi les instruments qui servent à le mesurer, tels que le Classroom Environment Scale (CES) (Moos, 1974 ; 1978 ; 1979), l'Échelle du climat social de la classe (ECC) (Bennacer, 2005) et le What Is Happening In This Classroom? (WIHIC) (Dorman, 2003), utilisent la perception des élèves comme unité de mesure.

De façon générale, la littérature scientifique montre que les effets classes ont un impact plus important que les effets établissements (Duru-Bellat, Le Bastard-Landrier, Piquée et Suchaux, 2004), sans que cette question soit réellement tranchée encore à ce jour.

Du fait des difficultés à circonscrire l'objet et à théoriser le bien-être, les mesures de celui-ci sont difficiles à construire. Comme le souligne Fouchet-Chauprade (2013), il n'existe pas non plus d'échelle de mesure validée qui permettrait de l'appréhender de façon à répondre à l'ensemble des critiques qui sont adressées aux différentes tentatives de construction d'indicateurs synthétiques. Compte tenu du faible nombre de travaux traitant des conditions de vie au sein de la formation professionnelle initiale, il n'existe pas non plus à notre connaissance d'outil permettant d'évaluer le bien-être spécifique à l'enseignement professionnel. Les travaux anglo-saxons (Konu et Rimpelä, 2002) ont tout de même tenté de définir empiriquement des mesures du bien-être scolaire.

Dans ce contexte, soucieux de tester les outils existants dans le contexte des lycées professionnels, nous avons sélectionné dans le cadre de la construction de notre questionnaire deux échelles permettant d'étudier le bien-être (d'après les travaux de Konu et al., outil validé auprès de 40 000 élèves finlandais¹⁸) et le climat social (d'après les travaux de Bennacer¹⁹).

Comme on pouvait s'y attendre au regard des spécificités de l'enseignement professionnel, malgré leurs intérêts, il s'est avéré que ces échelles ne pouvaient être reprises et appliquées intégralement. En effet, elles sont centrées sur l'établissement et sont pensées pour des élèves de l'enseignement général : aucun des items proposés ne concernant les enseignements professionnels, les rapports à l'orientation et au métier, les stages ou encore ne traitaient de la question de la mixité.

2.1. Présentations des échelles de bien-être et de climat social

Présentation de l'Échelle de Bien-être (version initiale) (Konu et al.)

Konu et Lintonen (2006), Konu et al. (2002a, 2002b) ont défini et testé un profil de bien-être scolaire (School Well-Being Profile) ayant 45 items et destiné à être appliqué dans tout le système scolaire finlandais. Ils considèrent quatre grandes dimensions : les conditions de scolarisation, les relations sociales, les possibilités d'épanouissement (means for selffulfilment) et le niveau de santé.

Le *having* fait référence aux conditions dans lesquelles sont scolarisés les élèves (environnement, organisation scolaire, etc.).

Le *loving* fait référence aux relations sociales au sein de l'établissement.

Le *being* se rapporte davantage à des dimensions d'estime de soi.

Le *health* comprend les domaines de la santé physique et morale des élèves.

Ce modèle montre la relation circulaire qui existe à l'école entre le teaching and education, le learning et enfin le bien-être. Ainsi, les auteurs montrent que le climat scolaire et les apprentissages des élèves ont un effet sur leur bien-être. « Good relationships and atmosphere are said to promote a person's resources in a society and to improve achievements in schools (Samdal, 1998) » (Konu & Rimpelä, 2002).

¹⁸ Echelle de Bien-être d'après Konu, Alanen, Lintonen & Rimpela (2002) : Le but de cette étude était de confirmer empiriquement la structure factorielle du Bien-être à l'école. Dans ce modèle, le bien-être a été divisé en conditions scolaires, relations sociales, moyens pour l'épanouissement personnel et l'état de santé.

¹⁹ Echelle de climat social de la classe : L'Échelle du climat social de la classe (É.C.C., Bennacer, 2005), est une adaptation française et une modification du « Classroom Environment Scale » (Moos, 1987).

Figure 1 • Modèle du bien-être

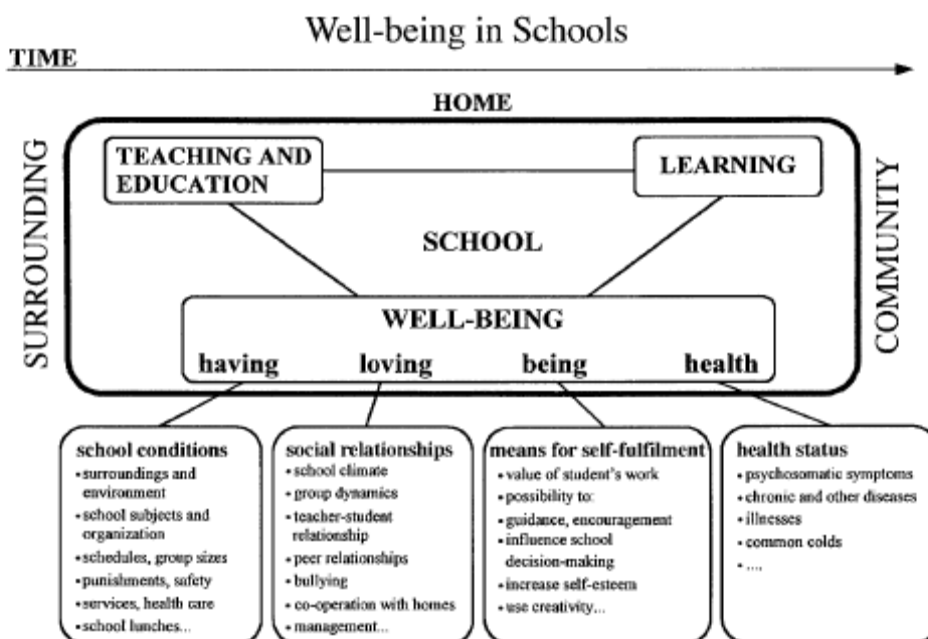


Fig. 1. The School Well-being Model (Konu and Rimpelä, 2002).

L'enseignement et l'éducation ont des effets sur toutes les dimensions du bien-être et bien sûr sur la façon dont les élèves apprennent.

Ce modèle souligne ainsi que le bien-être fait partie de l'expérience scolaire des élèves, cette mesure prenant autant en compte des mesures objectives (ex. les conditions d'apprentissage) que subjectives (la façon dont les élèves perçoivent certains domaines) (Fouquet-Chauprade, 2013).

La validité psychométrique²⁰ de l'instrument a été éprouvée auprès de notre échantillon d'étude. Comme l'instrument a été administré une seule fois, nous utilisons le coefficient alpha de Cronbach (α) comme indice de consistance interne. Globalement, l'homogénéité est très satisfaisante (attention tout de même à la dimension « relations sociales ») :

- Conditions de scolarisation : $\alpha = 0,83$ (version de Konu = 0.84);
- Relations sociales : $\alpha = 0.60$ (version de Konu = 0.62);
- Possibilités d'épanouissement : $\alpha = 0,82$ (version de Konu = 0.81);
- Niveau de santé : $\alpha = 0,81$ (version de Konu = 0.81) .

Présentation de l'échelle de climat social

Le climat social perçu de la classe a été évalué grâce à une adaptation française (Bennacer, 2005) du Classroom Environment Scale de Moos et Trickett (1987). Il se décompose en cinq dimensions réparties en trois domaines : le domaine des « relations interpersonnelles », le domaine du « développement personnel ou d'orientation vers les buts » et enfin le domaine du « maintien du système (ou de la structure) ».

Pour notre étude, compte tenu des spécificités du lycée professionnel, trois dimensions ont été sélectionnées :

- Dans le domaine des relations interpersonnelles, la dimension relative à la chaleur affective et à la disponibilité des enseignants qui évalue la perception du niveau d'affectivité, d'intérêt, de respect, de confiance et d'amitié que les professeurs manifestent à l'égard des élèves.

²⁰ La validité renvoie à la capacité d'un instrument à mesurer le concept anticipé (Crocker & Algina, 1986 ; Borg & Gall, 1989).

- Dans le domaine relatif au maintien du système, la dimension « Ordre et organisation » qui « permet d'appréhender le degré auquel les activités de la classe sont ordonnées et le comportement des élèves est discipliné » (Bennacer, 2005)
- Dans le domaine relatif à la participation scolaire, la dimension « qui évalue le degré d'attention, d'intérêt et d'implication que les élèves montrent en classe ».

Tout comme pour l'échelle de bien-être, la validité psychométrique de l'instrument a été éprouvée auprès de notre échantillon d'étude selon les mêmes critères. La version validée de l'ECC - sur notre échantillon - se compose de 12 items, répartis en 3 dimensions, comme dans la version initiale. La structure factorielle obtenue est donc identique à celle de Bennacer (2005). Globalement, l'homogénéité est satisfaisante (attention tout de même à la dimension « disponibilité affective et chaleur ») :

- Dimension « Ordre et organisation » : $\alpha = 0,72$
- Dimension « participation scolaire » : $\alpha = 0,77$
- Dimension « disponibilité affective et chaleur » : $\alpha = 0,62$

Nous avons aussi pris en compte plusieurs indicateurs plus descriptifs, relatifs au rapport à l'école (aimez-vous aller au lycée ?), à la représentation de soi en tant qu'élève (au LP, quel élève êtes-vous ?), au sens de l'orientation (êtes-vous satisfait de votre orientation ? Avez-vous le sentiment que votre avis a compté dans votre orientation...), indicateurs que nous avons déjà utilisés dans des études antérieures.

2.2. Le sens de l'expérience scolaire des lycéens de baccalauréat professionnel

Des élèves de LP qui dans leur grande majorité, aiment aller au lycée professionnel

L'entrée en LP marque un changement important en ce qui concerne le rapport à l'école. Près de 65 % des lycéens interrogés déclarent apprécier aller au lycée contre 52 % en ce qui concerne le collège. S'il n'existe pas de différences entre filles et garçons dans le rapport au collège, les lycéennes sont proportionnellement plus nombreuses que leurs homologues à déclarer aimer aller au LP : 69 % contre 59 % ($\chi^2 = 10,598$; ddl = 1 ; $p < .001$).

Pour autant, tous les élèves ne se sentent pas a priori plus à l'aise en LP qu'au collège. Le rapport à la formation peut aussi évoluer de façon négative. Plusieurs profils doivent être différenciés. Parmi ceux qui n'aimaient pas aller au collège, 47 % continuent de ne pas aimer aller au LP alors que 24 % de ceux qui ont apprécié leur cursus antérieur affirment ne pas aimer aller au LP.

47 % déclarent préférer les périodes en entreprise, 34 % les périodes au lycée et en entreprise, 13 % les périodes passées au lycée et 6 % aucune des deux. Il n'existe pas de différence entre les filles et les garçons sur ce plan.

Des élèves de LP qui en majorité jugent leurs enseignements intéressants

Les enseignements professionnels sont largement appréciés, en particulier par les filles : 88 % les trouvent intéressants (92 % des filles contre 84 % des garçons, $\chi^2 = 14,083$; ddl = 1 ; $p < .0001$). Il en va de même pour les enseignements généraux, bien que dans une moindre mesure : 59 % des élèves trouvent les enseignements généraux intéressants, 62 % des filles contre 56 % des garçons ($\chi^2 = 4,296$; ddl = 1 ; $p < .038$).

Tableau 18 • L'organisation du lycée

	Population générale	Filles	Garçons	
<i>Concernant l'organisation du lycée, diriez-vous que...</i>				
L'emploi du temps est trop chargé	62 %	66 %	58 %	khi2 = 7.368 ; ddl = 1 ; p < .007
Le respect ces règles et du règlement est pénible	57 %	60 %	53 %	khi2 = 4.296 ; ddl = 1 ; p < .038
Les enseignements généraux sont trop difficiles	42 %	46 %	37 %	khi2 = 8.007 ; ddl = 1 ; p < .005
Il y trop de devoir à la maison	35 %	38 %	30 %	khi2 = 6.955 ; ddl = 1 ; p < .008
Les enseignements professionnels sont trop difficiles	42 %			NS

Quelle que soit leur nature, les contenus sont jugés aussi difficiles l'un que l'autre par 42 % des élèves, même si les filles sont plus nombreuses à juger les enseignements généraux plus complexes. Concernant l'organisation du lycée, la principale difficulté réside dans un emploi du temps trop chargé.

Des élèves aussi heureux et/ou stressés qu'au collège, mais plus mobilisés par ce qu'ils font au LP

Certaines représentations de soi en tant qu'élève apparaissent elles aussi considérablement modifiées.

Tableau 19 • Au (...), j'étais un élève (en %)

	Collège			Lycée			Stage		
	Total	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons
<i>Au (...) j'étais un élève...</i>									
Heureux	76,5	-	-	74	-	-	85	-	-
Stressé	29	35	20	31	38	22	32,5	32,5	21
Intéressé	56	-	-	85,5	88	83	96	-	-
Attentif	54	-	-	77	81	72	Non posée		
Motivé	56	-	-	82	85	78	94	-	-
Discipliné	68	-	-	78	-	-	90	-	-
Travailleur	46	50	41	77	81	72	97	-	-
Respecté par ses camarades	90	86,5	94	92	90	94	Non posée		
Respecté par ses professeurs	89	91	85,5	91			94	-	-

Fait remarquable, sur un plan général, ce sont essentiellement les dimensions témoignant d'un fort investissement pour la formation qui évoluent aussi bien en ce qui concerne la formation dispensée au LP que les stages. Les élèves sont beaucoup plus nombreux à se décrire intéressés, attentifs, motivés, disciplinés, travailleurs au lycée qu'au collège. Les stages font presque l'unanimité au sein de la population.

En revanche, les items relatifs au bonheur, au stress et à la relation aux autres ne permettent pas de repérer de rupture entre le collège et le lycée.

En ce qui concerne ces items, les filles se décrivent comme plus stressées que les garçons au collège (35 % contre 20 %, khi2 = 25,978 ; ddl = 1 ; p < .0001), au lycée (38 % contre 22 %, khi2 = 28,039 ; ddl = 1 ; p < .0001) et en stage (32,5 % contre 21 %, khi2 = 44,953 ; ddl = 1 ; p < .0001). Les pourcentages varient peu entre le collège et le lycée professionnel. Elles se sentent moins respectées par leurs camarades au collège (13,5 % contre 6 % des garçons, khi2 = 14,338 ; ddl = 1 ; p < .0001) et au lycée (10 % contre 6 %, khi2 = 4,536 ; ddl = 1 ; p < .03). Elles sont plus nombreuses à se sentir respectées par les professeurs (9 % contre 14,5 % des garçons qui ne se sentent pas respectés, khi2 7,018 ; ddl = 1 ; p < .008).

En revanche, elles se différencient davantage de leurs homologues quant à la représentation qu'elles ont d'elles-mêmes au lycée. Si elles sont plus nombreuses à se dire stressées et pas respectées par leurs camarades, elles se décrivent aussi plus investies dans leur formation. Seules les questions relatives à la discipline et au respect des professeurs ne les différencient pas des garçons.

Ces différences liées au sexe expliquent en partie les résultats très différents observés entre les établissements.

Tableau 20 • Sentiment de l'élève au lycée

	LP B	LP A	LP E	LP C	LP D	
	233	189	207	199	130	
<i>Au lycée, vous êtes un élève...</i>						
Heureux	80 %	67 %	69 %	78 %	76 %	khi ² =12.603 ddl=4 p <.013
Stressé	40 %	24 %	37 %	30 %	16 %	khi ² =29.417 ddl=4 p <.0001

Ce sont les établissements qui accueillent principalement des garçons où les élèves sont les moins nombreux à se dire stressés (en région parisienne comme en Midi-Pyrénées) et ce sont les établissements qui scolarisent les filles où l'on se dit le plus souvent heureux.

Tableau 21 • Représentation de soi en tant qu'élève au LP pour les élèves qui se déclaraient non conformes au métier d'élève au collège

<i>Au lycée, je suis un élève...</i>	<i>Au collège, j'étais un élève...</i>								
	Malheureux	Stressé	Pas intéressé	Pas attentif	Pas motivé	Pas travailleur	Pas discipliné	Pas respecté par ses camarades	Pas respecté par ses profs
Heureux	51 %								
Pas stressé		33.5 %							
Intéressé			81 %						
Attentif				61 %					
Motivé					71 %				
Travailleur						65.5 %			
Discipliné							50 %		
Respecté par ses camarades								73.5 %	
Respecté par ses professeurs									68 %

Mais, c'est surtout pour les élèves les moins à l'aise au collège que l'entrée en LP change la représentation qu'ils ont d'eux-mêmes en tant qu'élève : 33 % des élèves stressés au collège ne le sont plus au lycée, 51 % des élèves malheureux au collège se déclarent heureux au lycée et 81 % des élèves peu intéressés envisagent positivement leur formation.

Tableau 22 • Représentation de soi en tant qu'élève au LP pour les élèves qui se déclaraient conformes au métier d'élève au collège

<i>Au lycée, je suis un élève...</i>	<i>Au collège, j'étais un élève...</i>								
	Heureux	Pas stressé	Intéressé	Attentif	Motivé	Travailleur	Discipliné	Respecté par ses camarades	Respecté par ses profs
Malheureux	19 %								
Stressé		17 %							
Pas intéressé			11 %						
Pas attentif				14 %					
Pas motivé					9 %				
Pas travailleur						9 %			
Pas discipliné							9 %		
Pas respecté par ses camarades								6 %	
Pas respecté par ses professeurs									6 %

Néanmoins, l'entrée en LP ne suscite pas des affects positifs pour tous les élèves : 19 % des élèves se déclarant heureux au collège ne le sont plus au lycée.

Des lycéens qui « sèchent » autant les cours qu'au collège

Cette forte mobilisation ne semble pas avoir d'effet sur l'absentéisme entre le collège et le lycée, même si 50 % des élèves se disent plus disciplinés au LP qu'au collège. 52 % des élèves indiquent sécher les cours au moins occasionnellement. Il n'existe pas de différence entre filles et garçons sur cette dimension. Le taux d'absentéisme n'est que de 10 % en stage.

Tableau 23 • Pourcentage des élèves « séchant » la formation

	Collège	Lycée	Stage
<i>Au (...), je séchais les cours</i>			
Oui souvent	10 %	10 %	10 %
Oui parfois	39 %	42 %	10 %
Non, jamais	50.5 %	48 %	90 %

Ces taux importants sont à mettre en perspective avec les résultats de l'enquête réalisée par la DEPP (2015) qui indique que le taux d'absentéisme en LP est deux fois plus élevé que dans les lycées d'enseignement général et technologique.

Nous retrouvons certains des résultats mis en évidence dans cette étude. Il existe bien un lien entre la satisfaction vis-à-vis de l'orientation, le fait d'exercer une activité rémunérée en dehors de la formation, la distance entre le LP et le lieu d'habitation et l'absentéisme volontaire.

72 % de ceux qui ne sont pas satisfaits de leur orientation sèchent les cours contre 47,5 % de ceux qui sont satisfaits ($\chi^2 = 60,759$; ddl = 2 ; $p < .0001$).

63 % de ceux qui travaillent contre 50 % des élèves qui n'exercent pas d'activités rémunérées en plus de la formation sèchent les cours ($\chi^2 = 11,049$; ddl = 2 ; $p < .004$).

81,5 % de ceux qui sèchent souvent les cours, 78 % de ceux qui sèchent parfois, habitent à moins de 50 km. Le fait d'habiter à plus de 100 km implique un hébergement en internat qui a un effet bénéfique sur l'assiduité ($\chi^2 = 12,921$; ddl = 6 ; $p < .044$).

Sur ce plan, l'entrée en lycée professionnel amène environ un quart des élèves à changer de comportement. Ainsi, parmi les 10 % des élèves qui séchaient souvent les cours au collège, 33 % continuent à le faire, 44 % le font encore parfois et 22 % ne le font plus.

Parmi ceux qui séchaient parfois, 13,5 % le font plus souvent au lycée, 61 % continuent à le faire de façon épisodique et 26 % ne le font plus.

Enfin, parmi ceux qui ne séchaient jamais les cours au collège, 28 % s'absentent de temps en temps et à peine 2 % sèchent les cours de manière régulière.

L'absentéisme en stage concerne à peine 10 % des lycéens alors que 53 % indiquent sécher au moins occasionnellement le lycée.

Des lycéens professionnels majoritairement satisfaits de leur orientation

Même si 31 % des élèves indiquent qu'ils auraient préféré une autre orientation et 19 % qu'ils ne sont pas satisfaits, l'orientation vers le LP suscite une forte adhésion de la part des jeunes concernés : à peine 15 % estiment qu'ils sont entrés dans leur filière parce qu'ils n'avaient pas d'autre choix.

Ce choix est assumé par 59 % d'entre eux qui estiment avoir décidé seuls de leur orientation, 27 % avec leurs parents. En ce qui concerne les élèves qui auraient préféré une autre orientation, 41 % d'entre eux auraient souhaité aller en apprentissage²¹. Parmi eux, les lycéens de terminale et les élèves du sec-

²¹ 28 % de la population générale indique qu'ils auraient préféré aller en apprentissage. S'il n'existe pas de différence entre les élèves de première et terminale, les lycéens du bâtiment sont surreprésentés sur cette dimension : 43 % contre 20 % dans les services ($\chi^2 = 52,938$; ddl = 2 ; $p < .0001$). Parmi eux, deux groupes sont à distinguer : des élèves qui affirment qu'ils auraient préféré une autre orientation (40 %) et des élèves (69 %), qui semblent avoir envisagé à moment donné l'apprentissage, tout

teur du bâtiment sont surreprésentés : les terminales sont 37 %, contre 24 % des élèves scolarisés en première, à indiquer qu'une autre orientation aurait pu les intéresser davantage ($\chi^2 = 17,768$; ddl = 1 ; $p < .0001$). Il en va de même pour 38 % des élèves du bâtiment contre 33 % de ceux des services et 23 % de ceux des services à la personne ($\chi^2 = 18,800$; ddl = 2 ; $p < .0001$).

Il existe une différence entre filles et garçons sur tous ces items. Les garçons sont plus nombreux à ne pas être satisfaits de leur orientation (23 % contre 16 % des filles, $\chi^2 = 7,451$; ddl = 1 ; $p < .006$) ; avoir le sentiment que leur avis n'a pas compté (18 % contre 13 %, $\chi^2 = 5,520$; ddl = 1 ; $p < .019$) ; à préférer une autre orientation (38 % contre 25,5, $\chi^2 = 16,826$; ddl = 1 ; $p < .0001$) et enfin à préférer entrer en apprentissage (37 % contre 20 %, $\chi^2 = 16,826$; ddl = 1 ; $p < .0001$).

en considérant leur entrée en lycée professionnel comme conforme à leurs projets d'avenir.

Tableau 24 • Les motifs de l'orientation

	Population générale	Filles	Garçons	
<i>Vous êtes en lycée professionnel...</i>				
Pour avoir le bac	58 %			NS
Pour trouver un métier qui vous convient	56 %			NS
Pour satisfaire une passion	29 %	33 %	23 %	$khi^2 = 11.639$; ddl = 1 ; p < .001
Parce que vous souhaitez travailler rapidement	28 %	18 %	29 %	$khi^2 = 15.484$; ddl = 1 ; p < .0001
Pour devenir adulte, faire votre vie	24,5 %			NS
Pour trouver facilement du travail	23 %			NS
Pour apprendre autrement qu'au collège	17 %			NS
Pour ne pas rester sans rien faire	16 %			NS
Pour quitter l'école	7 %	4 %	10 %	$khi^2 = 11.363$; ddl = 1 ; p < .001

Le choix d'orientation ne vise pas à quitter l'école (7 % des élèves uniquement) et s'inscrit avant tout dans une démarche fondée sur la volonté d'avoir le bac (58 % des élèves) et d'apprendre un métier qui convient (56 %). Les filles sont plus nombreuses que les garçons (33 % contre 23 %) à indiquer avoir choisi leur formation pour satisfaire une passion. Cette importance accordée au diplôme est confirmée par la question relative au rapport identitaire à « l'apprendre ».

Tableau 25 • Le rapport identitaire à l'apprendre : pourquoi apprendre ?

	Population générale	Filles	Garçons	
<i>Pourquoi apprendre ?</i>				
Pour avoir un diplôme	84 %			NS
Pour trouver du travail	67 %			NS
Pour être capable de faire un métier précis	35,5 %			NS
Pour devenir autonome	36 %			NS
Pour savoir des choses qui vous serviront plus tard dans la vie de tous les jours	24 %			NS
Pour faire plaisir à vos parents	16 %	13,5 %	19 %	$khi2 = 6.058$; ddl = 1 ; p < .014
Pour acquérir une culture générale	13 %			
Pour le plaisir	8 %	10 %	6 %	$khi2 = 5.8$; ddl = 1 ; p < .016
Par obligation, parce que vous n'avez pas d'autres choix	6 %			NS
Pour avoir une autre vie que votre père	4 %	3 %	5 %	$khi2 = 4.089$; ddl = 1 ; p < .043
Pour avoir une autre vie que votre mère	4 %	6 %	2 %	$khi2 = 12.360$; ddl = 1 ; p < .0001

Même si cet item caractérise peu la population, les filles sont un peu plus nombreuses à indiquer apprendre pour le plaisir (10 % contre 6 % pour les garçons).

Des lycéens qui se décrivent fatigués, sujets aux problèmes de sommeil

Tableau 26 • La santé

	Population générale			
	Pas du tout	Rarement	Souvent	Toujours
<i>Avez-vous eu les symptômes suivants et combien de fois au cours des 6 derniers mois ?</i>				
Crises de colère	59.5 %	19 %	13 %	8 %
Maux d'estomac	49 %	27 %	15 %	9 %
Tension ou nervosité	49 %	18 %	19 %	15 %
Douleurs au cou ou aux épaules	45 %	23 %	19 %	12 %
Maux de tête	34 %	27 %	26 %	13 %
Douleurs en bas du dos	32.5 %	24 %	19 %	24.5 %
Difficulté à s'endormir ou à se réveiller	24 %	11 %	21 %	44 %
Sensation de fatigue	11 %	12 %	25 %	52 %

La sensation de fatigue, assez caractéristique de la période adolescente, est le symptôme le plus répandu au sein de la population. 77 % de la population déclare en avoir souffert au cours des 6 derniers mois. De la même façon, 90 % des lycéens se déclarent être fatigués en fin de journée pendant qu'ils sont en stage (94 % des filles contre 86 % des garçons, khi2 = 17,591 ; ddl = 3 ; p < .0001). Les crises de colère sont par contre beaucoup moins citées (21 % de la population).

Après la fatigue, les problèmes de sommeil concernent 65 % de la population. Viennent ensuite, les problèmes de dos (43,5 %), les maux de tête (39 %). Les autres symptômes concernent moins de 25 % des élèves.

Des lycéens relativement nombreux à se dire victimes de discrimination ou d'intimidations

14 % des lycéens (dont 3 % plusieurs fois par semaine) déclarent avoir été confrontés à des situations d'insultes, de menaces ou de racket. 11 % des garçons contre 17 % des filles déclarent avoir été victimes d'intimidation (khi2 = 10,181 ; ddl = 3 ; p < .017).

20 % indiquent avoir été victime de discrimination à cause d'une particularité physique, 12 % en raison de leur look, 11 % de leur nom, 9 % de leur lieu de résidence, 8 % de leur accent ou de la couleur de leur peau et enfin 5 % en fonction de leur sexe.

Les garçons sont plus souvent discriminés en fonction de la couleur de leur peau (10 % contre 6 % des filles, khi2 = 5,392 ; ddl = 1 ; p < .020), et de leur lieu de résidence (12 % contre 7 % des filles, khi2 = 5,371 ; ddl = 1 ; p < .020). Les filles par contre sont plus discriminées en fonction de leurs particularités physiques (24 % contre 16 % des garçons, khi2 = 10,276 ; ddl = 1 ; p < .001) et de leur appartenance sexuelle (7 % contre 3 % des garçons, khi2 = 9,569 ; ddl = 1 ; p < .002).

Tableau 27 • Les difficultés de la relation aux autres

	Population générale	Filles	Garçons	
<i>Concernant les relations aux autres, diriez-vous que les éléments suivants sont un problème</i>				
La solitude	42 %			NS
Les violences (verbales, physiques, harcèlement, rackets, etc.)	35.5 %	39 %	31 %	khi2 = 6.184 ; ddl = 1 ; p < .013
Les remarques de mes camarades sur ma personne, mon apparence	34 %	38 %	28 %	khi2 = 11.152 ; ddl = 1 ; p < .001
Le respect de l'autorité des professeurs	31 %			NS
Les remarques de mes professeurs sur mon travail scolaire	32 %			NS
Les remarques des autres personnes du lycée sur mon comportement	23 %	26 %	19 %	khi2 = 5.676 ; ddl = 1 ; p < .017
Le manque de relation avec les professeurs	22 %			NS

Si la solitude semble être la situation la plus problématique pour les lycéens, la violence, en particulier pour les filles, est aussi une préoccupation importante. Outre le fait que les filles se disent davantage confrontées à des problèmes de discriminations et d'intimidation, elles sont aussi beaucoup plus sensibles à cette question que les garçons.

2.3. Le bien-être en LP

Nous avons calculé des scores pour chacune des quatre dimensions considérées. Comme le nombre d'items retenus varie selon les domaines, un score moyen pour chaque regroupement d'items²² (dimension) est calculé pour faciliter les comparaisons. Nous obtenons donc quatre scores moyens de bien-être, allant de 1 à 4.

Tableau 28 • Scores relatifs aux sous-dimensions

	scorCONDSCOL	scorRELSOC	scorEPAN	scoreSANTE
N Valide	963	963	963	963
Moyenne	2,9994	3,1583	2,8853	2,7405
Médiane	3,0909	3,1429	2,9000	2,7500
Ecart-type	0,63951	0,45598	0,58556	0,70533

Globalement, les élèves jugent leur état de santé de manière plus défavorable que les autres dimensions. À l'inverse, les élèves jugent très favorablement leurs relations sociales.

²² La normalité des distributions a été vérifiée.

Tableau 29 • Croisement des scores et des principales dimensions sociodémographiques

	Conditions de scolarisation			Relations sociales			Épanouissement personnel			Niveau de santé		
	M	ET		M	ET		M	ET		M	ET	
Sexe												
Garçons	3,02	0,63	NS	3,18	0,46	NS	2,85	0,62	NS	2,99	0,68	t = 109,841 ; p < .0001
Filles	2,98	0,64		3,13	0,44		2,91	0,54		2,53	0,65	
Établissement												
LP B	3,10	0,58	F = 7,350 ; p < .0001	3,16	0,41	F = 5,593 ; p < .0001	2,89	0,54	NS	2,54	0,62	F = 16,874 ; p < .0001
LP A	3,06	0,58		3,26	0,44		2,95	0,58		2,96	0,67	
LP E	2,96	0,61		3,05	0,44		2,85	0,57		2,60	0,68	
LP C	2,80	0,70		3,12	0,49		2,84	0,59		2,72	0,73	
LP D	3,06	0,66		3,20	0,46		2,87	0,66		3,00	0,69	
Total	2,99	0,63		3,15	0,45		2,88	0,58		2,74	0,70	
Année de formation												
1re	3,04	0,61	NS	3,16	0,46	NS	2,90	0,61	NS	2,76	0,73	NS
Terminale	2,96	0,67		3,16	0,45		2,87	0,56		2,72	0,68	
Secteur professionnel												
Services à la personne	3,01	0,64	F = 4,472 ; p < .02	3,15	0,44	F = 9,541 ; p < .0001	2,89	0,55	NS	2,61	0,68	F = 29,838 ; p < 0001
Services	2,91	0,65		3,07	0,47		2,84	0,60		2,64	0,69	
Bâtiment	3,06	0,62		3,23	0,45		2,92	0,61		2,98	0,69	
Origine sociale												
Populaire défavorisé	2,99	0,69	NS	3,16	0,47	NS	2,85	0,58	NS	2,81	0,72	NS
Populaire	2,99	0,60		3,15	0,47		2,91	0,58		2,67	0,71	
Intermédiaire	3,04	0,60		3,16	0,43		2,88	0,60		2,74	0,66	
Favorisé	2,97	0,62		3,15	0,41		2,91	0,57		2,70	0,70	
Origine ethnique												
Française d'origine	3,03	0,62	NS	3,14	0,46	F = 6,542 ; p < .0001	2,89	0,58	NS	2,69	0,69	F = 4,676 ; p < .003
Française par acquisition	2,96	0,73		3,22	0,41		2,90	0,56		2,96	0,78	
Etrangère	3,00	0,67		3,36	0,39		2,98	0,60		2,90	0,72	
Double nationalité	2,90	0,66		3,14	0,47		2,85	0,55		2,78	0,71	

Des lycéennes qui se jugent en plus mauvaise santé que les garçons

Le genre n'a d'effet significatif que sur la dimension « santé ».

Globalement, les filles rapportent avoir eu plus de problèmes de santé au cours des 6 derniers mois ($M=2,53$, $ET = 0,65$), comparativement aux garçons ($M = 2,99$; $ET=0,68$)

Des conditions de scolarisation et des relations sociales plus positives, ainsi qu'un niveau de santé plus élevé dans les lycéens non mixtes « garçon »

On observe un effet « établissement » significatif sur trois dimensions du bien-être (pas d'effet sur la dimension « épanouissement personnel »).

Globalement, les lycéens scolarisés dans l'établissement D (lycée non mixte féminin) rapportent avoir les conditions de scolarisation les plus positives, comparativement aux autres lycéens ($M = 3,10$; $ET = 0,58$).

En ce qui concerne les relations sociales, ce sont les lycéens de l'établissement A qui obtiennent les scores les plus positifs ($M = 3,26$; $ET = 0,44$).

Enfin, en ce qui concerne le niveau de santé, il apparaît particulièrement positif au lycée B ($M = 3$; $ET = 0,69$), comparativement au LP C ($M = 2,54$; $ET = 0,62$), qui rapportent avoir plus de problèmes de santé au cours des 6 derniers mois.

Une année de formation qui n'impacte pas le sentiment de bien-être

Globalement, aucune différence significative en termes de sentiment de bien-être n'est observée entre les lycéens scolarisés en première et ceux de terminale.

Des lycéens du secteur « bâtiment » qui jugent plus positivement leurs conditions de scolarisation, leurs relations sociales et leur niveau de santé

On observe un effet significatif du secteur professionnel sur trois dimensions du bien-être (pas d'effet sur la dimension « épanouissement personnel »).

Globalement, les lycéens scolarisés dans le secteur « bâtiment » rapportent avoir les conditions de scolarisation les plus positives ($M = 3,06$; $ET = 0,62$), comparativement aux lycéens scolarisés dans la filière « Services » ($M = 2,91$, $ET = 0,65$).

En ce qui concerne les relations sociales, ce sont également les lycéens du secteur « bâtiment » qui obtiennent les scores les plus positifs ($M = 3,23$; $ET = 0,45$), comparativement aux lycéens du secteur « Services » ($M = 3,07$; $ET = 0,47$).

Enfin, en ce qui concerne le niveau de santé, il apparaît plus positif pour le secteur « bâtiment » ($M = 2,98$; $ET = 0,69$), comparativement au secteur des « services à la personne » ($M = 2,61$; $ET = 0,68$).

2.3.5. Un sentiment de bien-être qui ne diffère pas en fonction de l'origine sociale des lycéens

Globalement, aucune différence significative en termes de sentiment de bien-être n'est observée en fonction de l'origine sociale des lycéens.

Un sentiment de bien-être qui diffère en fonction de l'origine ethnique des lycéens

On observe un effet significatif de l'origine ethnique sur deux dimensions du bien-être (pas d'effets significatifs sur les conditions de scolarisation ni sur l'épanouissement personnel):

Globalement, les lycéens d'origine étrangère rapportent avoir les relations sociales les plus positives ($M = 3,36$; $ET = 0,39$), comparativement aux lycéens français d'origine ou qui ont la double nationalité.

En ce qui concerne le niveau de santé, il apparaît plus positif pour les lycéens français par acquisition ($M = 2,96$; $ET = 0,78$), comparativement aux lycéens français d'origine ($M = 2,69$; $ET = 0,69$).

Synthèse

Contrairement à ce qu'ont pu montrer Konu et Lintonen (2006), aucune différence significative entre filles et garçons n'est observée pour les sous-échelles « conditions de scolarisation », « relations sociales » et « épanouissement personnel ». En revanche, pour la dimension « niveau de santé » (health status), nos résultats confirment que les garçons se montrent toujours plus à l'aise que les filles et cette différence est la seule à perdurer, voire s'agrandir, jusque dans l'enseignement supérieur (op.cit.). En ligne avec ces constats, Modin et Östberg (2009, 432) soulignent aussi que « girls generally report considerably worse psychosomatic health than boys ».

Nous avons montré que les scores des sous-échelles de bien-être varient significativement en fonction des établissements. Ce résultat montre que certains lycées seraient plus « propices » au bien-être que d'autres.

Nos résultats montrent également un effet de l'origine ethnique de la classe sur le bien-être scolaire des lycéens et confirment notamment ceux obtenus par Fouquet-Chauprade (2013) auprès de collégiens.

2.4. Le climat social de la classe

Suite à des analyses factorielles et la confirmation de la structure de l'échelle, nous avons calculé des scores pour chacune des trois dimensions retenues. Nous obtenons trois scores de climat social (ordre et organisation – participation scolaire – disponibilité affective et chaleur), allant de 4 à 16. Le tableau 30 reproduit les statistiques descriptives des trois dimensions mesurées.

Tableau 30 • Scores relatifs aux différentes dimensions

	score Climat: Ordre et Organisation	score Climat: participation scolaire	Score Dispo-chaleur
N	963	963	963
Moyenne	9,0696	9,9273	11,1485
Médiane	9,0000	10,0000	11,0000
Ecart-type	2,89101	2,83557	2,68780
Minimum	4,00	4,00	4,00
Maximum	16,00	16,00	16,00

Globalement, les lycéens professionnels interrogés semblent accorder plus d'importance à la chaleur et la disponibilité affective des enseignants à leur égard ($M = 11.14$; $ET = 2.69$) qu'à l'ordre et l'organisation au sein de la classe ($M = 9.06$; $ET = 2.89$).

Les statistiques descriptives présentées (tableau 30) ne diffèrent pas significativement des résultats observés notamment par Bennacer (2005) auprès de collégiens.

Contrairement à une idée fréquemment avancée, les « mauvais climats » ne se rencontreraient pas plus fréquemment dans les collèges que les lycées, les lycées d'enseignement général que les lycées professionnels (Fotinos, 2011).

Tableau 31 • Croisement des scores en fonction des variables sociodémographiques

	Ordre et organisation			Participation scolaire			Disponibilité, chaleur affective des enseignants		
	M	ET		M	ET		M	ET	
Sexe									
Garçons	8,95	3,04	NS	9,64	2,97	t = 7,684 ; p < .006	10,70	2,66	t = 21,848 ; p < .0001
Filles	9,16	2,76		10,15	2,70		11,50	2,65	
Établissement									
LP B	9,58	2,56	F = 7,954 ; p < .0001	10,74	2,65	F = 10,275 ; p < .0001	11,33	2,48	F = 2,608 ; p < .034
LP A	9,41	2,86		10,20	3,10		11,14	2,58	
LP E	8,35	2,81		9,45	2,59		11,23	2,79	
LP C	9,29	3,15		9,70	2,68		11,29	2,80	
LP D	8,41	2,89		9,10	2,94		10,46	2,74	
Année de formation									
1re	9,13	2,97	NS	9,92	2,86	NS	11,03	2,72	NS
Terminale	9,02	2,82		9,94	2,81		11,25	2,66	
Secteur professionnel									
Services à la personne	9,41	2,87	F = 5,459 ; p < .004	10,47	2,67	F = 13,313 ; p < .0001	11,59	2,69	F = 8,726 ; p < .0001
Services	8,66	2,83		9,36	2,60		10,85	2,62	
Bâtiment	9,00	2,91		9,75	3,08		10,86	2,67	
Origine sociale									
Très populaire	9,19	2,95	NS	10,04	2,83	NS	11,02	2,79	NS
Populaire	8,79	2,86		9,95	2,72		11,17	2,63	
Intermédiaire	9,15	2,80		9,93	2,77		11,37	2,61	
Favorisé	9,15	2,86		9,59	3,09		11,11	2,61	
Origine ethnique									
Française d'origine	9,05	2,87	NS	9,84	2,81	NS	11,17	2,62	F = 4,676 ; p < .003
Française par acquisition	9,58	3,23		10,19	2,44		10,70	3,37	
Etrangère	9,20	2,69		10,33	2,96		11,34	2,51	
Double nationalité	8,97	2,87		10,15	2,86		11,28	2,78	

Des lycéennes qui valorisent la participation scolaire et la chaleur et la disponibilité affective des enseignants

Le genre a des effets significatifs sur deux dimensions du climat social de la classe.

Globalement, les filles (M = 10,15 ; ET = 2,70) évaluent plus positivement que les garçons (M = 9,64 ; ET = 2,97) le degré d'attention, d'intérêt et d'implication que les élèves montrent en classe.

De plus, elles insistent plus positivement sur le niveau d'affectivité, d'intérêt, de respect, de confiance et d'amitié que les professeurs manifestent à l'égard des élèves (M = 11,50 ; ET = 2,65).

Un effet « établissement » sur l'évaluation du climat social de la classe

On observe un effet « établissement » significatif sur les trois dimensions du climat social.

Globalement, les lycéens scolarisés dans le LP C (lycée non mixte féminin) sont ceux qui valorisent le plus

l'organisation scolaire (M = 9,58 ; ET = 2,58), mais également la participation scolaire (M = 10,74 ; 2,65) et la disponibilité et chaleur affective des enseignants (M = 11,33 ; ET = 2,48).

Une année de formation qui n'impacte pas l'évaluation du climat social de la classe

Globalement, aucune différence significative en termes de climat social de classe n'est observée entre les lycéens scolarisés en première et ceux de terminale.

Des lycéens du secteur « services à la personne » qui évaluent le plus positivement le climat social de la classe

On observe un effet significatif du secteur professionnel sur les trois dimensions du climat social de la classe.

Globalement, les lycéens scolarisés dans le secteur « services à la personne » sont ceux qui évaluent le plus positivement :

- le degré auquel les activités de la classe sont ordonnées et le comportement des élèves est discipliné (M = 9,41 ; ET = 2,87) ;
- le degré d'attention, d'intérêt et d'implication que les élèves montrent en classe (M = 10,47 ; ET = 2,67)
- le niveau d'affectivité, d'intérêt, de respect, de confiance et d'amitié que les professeurs manifestent à l'égard des élèves (M = 11,59 ; ET = 2,69).

Une évaluation du climat social de la classe qui ne diffère pas en fonction de l'origine sociale des lycéens

Globalement, aucune différence significative en termes de climat social de classe n'est observée en fonction de l'origine sociale des lycéens.

Une évaluation du climat social de la classe qui ne diffère pas en fonction de l'origine ethnique des lycéens

Globalement, aucune différence significative en termes de climat social de classe n'est observée en fonction de l'origine ethnique des lycéens.

Synthèse

Il semblerait que les filles encouragent la création de climats sociaux de classe qui s'orientent moins probablement vers la friction. Ce constat, formulé par Bennacer (2006) corrobore les résultats selon lesquels les classes ayant une forte proportion de filles favoriseraient les bonnes relations interpersonnelles (lycée non mixte féminin dans notre étude). Néanmoins, contrairement à ce que cet auteur a déjà pu souligner, les lycéennes n'encouragent pas plus que les lycéens l'organisation scolaire.

Il est toutefois intéressant de constater que, malgré certaines idées reçues et discours ambiants, les classes de lycées professionnels peuvent également s'orienter vers la participation scolaire et l'ordre et l'organisation scolaire.

Nos résultats, qui soulignent que la dimension « chaleur et disponibilité affective des enseignants » est la plus valorisée, permettent également de réaffirmer un constat déjà posé par Jellab (2005) : les élèves de lycées professionnels sont soucieux de la qualité du contact avec les enseignants. La disponibilité affective et le soutien des enseignants font partie intégrante de l'efficacité pédagogique en LP, à la condition d'être suivis ou accompagnés d'une attention régulière et soutenue dans les apprentissages. La relation avec ceux-ci jouerait un rôle fondamental dans la détermination du climat scolaire et plus largement peut-être dans le sentiment de « bien-être ».

Enfin, notons que ni l'origine sociale ni la nationalité du jeune n'ont d'effets significatifs sur la perception du climat social de la classe.

2.5. Étudier le bien-être en lycée professionnel : les risques d'un réductionnisme

Que retenir de ces premiers résultats descriptifs ?

Ils apparaissent d'abord conformes à la littérature et aux données des études que nous avons nous-mêmes réalisées dans des travaux antérieurs (Capdevielle-Mougnibas et Courtinat-Camps, 2013).

Le LP suscite une forte adhésion de la part de ses usagers. Même si 30 % affirment qu'ils auraient préféré une autre orientation, les élèves se disent massivement heureux, satisfaits de leur orientation, intéressés par ce qu'ils font, peu stressés. Ils ont une perception très positive du LP.

Il convient d'envisager ces résultats avec beaucoup de prudence.

Si l'enseignement professionnel constitue un véritable parent pauvre de la recherche en sciences humaines et sociales, quelques publications ont, ces dernières années, apporté une contribution sensible à la connaissance des lycées professionnels et de leurs élèves (e.g. Jellab, 2008 ; Jellab, 2014 ; Troger et Bernard, 2014 ; Depoilly, 2014 ; Palheta, 2012). Elles dressent un portrait d'un monde faisant l'objet d'une disqualification scolaire et sociale très importante, et posent la question de l'autonomie symbolique des publics accueillis dans ces établissements.

Palheta (2011) met par exemple l'accent sur le rapport subjectif à la relégation des élèves de lycée professionnel qu'il analyse comme oscillant entre un sentiment « d'autostigmatisation et de défense de la dignité » (Palheta, 2011, p. 373).

Van Zanten (2001) montre que dans les établissements ségrégués, la socialisation scolaire favorise des stratégies de résistance au système scolaire qui peuvent prendre des formes très diversifiées allant jusqu'au retrait scolaire sans pour autant qu'elles s'accompagnent de mal-être scolaire. Il s'agit de rétablir une image de soi et un rapport au monde positif.

D'autres auteurs, plus centrés sur l'analyse du contexte psychologique de l'adolescence envisagent l'orientation vers l'enseignement professionnel comme un processus d'adaptation aux champs des possibles définis par l'institution oscillant entre un choix rationnel pragmatique ou à une « soumission librement consentie » résultant d'un processus de rationalisation (Dumora, 2004 ; Dumora & Lannegrand-Willems, 1999).

Ainsi, Lannegrand et Dumora considèrent ces représentations positives du LP comme l'effet d'une causalité anticipatrice liée « à la prise de conscience de l'échec et de l'impossibilité de s'orienter vers des voies scolaires valorisées ».

Si l'ensemble de ces travaux permet de repérer les conditions sociales et scolaires très spécifiques qui président à l'orientation vers les filières de l'enseignement professionnel, ils tendent à envisager la part qui revient à l'acteur dans ce processus uniquement à partir du degré de conformité ou encore d'accommodation qu'il est capable de mettre en œuvre. Le sens de l'expérience des élèves interrogés dans ces études dépendrait alors des rapports de domination symbolique qui régissent les différentes composantes et filières du système éducatif. Il renverrait à une prise de position des élèves et de leur famille ordonnée par un rejet massif de la forme scolaire visant à éviter l'imposition d'une identité scolaire stigmatisée et à construire des légitimités alternatives aux catégories scolaires traditionnellement valorisées (Duru-Bellat, 1994).

Pour autant, il importe de considérer que ces publics ne constituent pas une population homogène. Plusieurs recherches récentes ont ainsi montré ainsi que les élèves de la formation professionnelle développent des rapports diversifiés aux formes de domination qui s'exercent sur eux dans le système scolaire comme dans le monde du travail (Kergoat, 2006 ; Moreau, 2008).

Ainsi l'analyse du vécu de la formation à partir de l'approche pragmatique de facteurs discriminants (filières de scolarisation, caractéristiques sociofamiliales, âge, genre, niveau scolaire, etc.), telle que

proposée à partir des analyses réalisées avec les échelles de climat social et de bien-être que nous avons utilisées, apparaît insuffisante.

Elle aboutit à proposer une vision fragmentée, cristallisée sur quelques facteurs envisagés à partir d'un schéma causal objectiviste, linéaire et univoque et propose une explication où les phénomènes de mal-être sont envisagés comme la conséquence des caractéristiques psychologiques de l'élève qui se sent mal au lycée (défaut de structuration du projet professionnel, niveau de compétences cognitives, etc.). Les items étant pré formulés par le chercheur, ces outils posent la question de la normativité dans la définition des dimensions explorées et mettent ici en avant la corrélation entre le « bien-être » et l'ordre scolaire et la sécurité. L'échelle de Bennacer (2005) par exemple, bien qu'intégrant des dimensions originales et peu explorées sur les conditions scolaires et l'état de santé postule, par exemple, que « rêver en classe » réduit le score de « bien-être ». Ces items ne sont pas « bons » ou « mauvais » en soi, mais sont tout d'abord l'objet de constructions sociales pouvant être particulièrement normatives. Enfin, les échelles sur le climat scolaire se focalisent sur la classe et ses interactions. Or, si cette question est déterminante, ces échelles tendent cependant à négliger les espaces interstitiels : la cour, les couloirs, les toilettes, la cafétéria et surtout elles ne peuvent s'appliquer aux lycées professionnels. Construites et pensées sur le modèle de l'enseignement général, ces échelles n'interrogent aucunement les temps passés en stage, périodes pourtant déterminantes pour les élèves, tant objectivement (temps passé en stage) que subjectivement (expériences vécues). De même qu'elles négligent les processus, les dynamiques pour s'attacher à une photographie des ressentis des élèves.

Nous nous situons ici dans une perspective interactionniste originale visant à examiner les liens existant entre deux dimensions, le rapport au savoir et le rapport au travail, qui sont étudiés de manière indépendante dans la plupart des travaux antérieurs.

Ce chapitre vise à présenter les résultats de l'analyse multivariée des 963 questionnaires récoltés. Conformément à notre objectif, nous avons pris en compte l'ensemble des questions relatives au rapport au savoir et au travail. L'analyse réalisée nous a ainsi permis de discriminer cinq profils de lycéens.

2.6. Construction de la typologie « sens de l'expérience de formation »

Les questions relatives à l'autoévaluation des résultats scolaires, au sens de l'orientation et au rapport à l'avenir, aux représentations de soi en tant qu'élève au collège, au lycée et à l'entreprise ; celles relatives au rapport au collège, au lycée et à l'entreprise et au rapport à l'apprendre ont fait l'objet d'une construction spécifique à partir d'une démarche d'analyse multivariée fondée sur la réalisation d'abord d'une Analyse Factorielle des Correspondances Multiples (AFCM) puis une Classification Hiérarchique Ascendante (CHA) (Evrard, Pras & Roux, 2003). Celle-ci permet de produire des suites de partitions en classes emboîtées, l'objectif étant le regroupement des observations en classes homogènes et différenciées.

Au préalable, certaines variables ont été recodées de sorte que leur distribution se rapproche de la loi normale. Des modalités ont ainsi été regroupées. Sur les 129 variables sélectionnées au départ, 104 ont été conservées à la suite du tri à plat, qui a permis de mettre en évidence les modalités à faibles effectifs et a permis d'opérer un certain nombre de recodages (regroupement des modalités à sens proches). 25 items ont été écartés en raison de leur distribution trop éloignée de la normalité.

Une première étape d'analyse en composante multiple (ACM) a permis de résumer l'information en un nombre réduit d'axes de discrimination. Elle a ainsi permis de structurer nos données. Après avoir examiné les valeurs propres²³ (règle de Kaiser) et leur courbe (test du coude de Cattell) ainsi que les contributions des variables aux différents axes factoriels (Evrard, Pras & Roux, 2003), nous avons retenu les 4 premiers axes dégagés de cette analyse.

Une seconde étape consiste à construire des groupes d'observations à partir de leurs coordonnées sur ces axes.

²³ Les valeurs propres permettent de mesurer l'importance de chaque axe. Les axes les plus importants sont ceux auxquels correspondent les plus grandes valeurs propres.

Nous avons réalisé une classification hiérarchique ascendante (CHA) (Evrard, Pras & Roux, 2003) à partir d'un ensemble de 104 variables actives (items se distribuant selon une loi normale). Ce type d'analyse permet de produire des suites de partitions en classes emboîtées, l'objectif étant le regroupement des observations en classes homogènes et différenciées. Pour réaliser la CHA, nous avons opté pour la méthode de Ward qui « cherche à obtenir à chaque pas un minimum local de l'inertie intraclasse donc un maximum de l'inertie interclasse » (Saporta, 1990, p. 256). Au départ chaque observation constitue une classe. Les classes les plus proches, selon le critère de Ward, sont ensuite fusionnées jusqu'à obtenir qu'une seule classe. Afin de rendre comparables les unités originales ayant servi à mesurer chacune des variables étudiées, nous avons utilisé des variables centrées réduites (Evrard et al., 2003).

Enfin, nous avons sélectionné la partition la plus pertinente et testé la validité de la typologie obtenue en effectuant une analyse discriminante (AD) pas à pas (Kinneer & Gray, 2005, p. 363). L'AD montre qu'une partition en 5 classes est celle qui permet d'ordonner de manière optimale nos observations (75 % d'entre elles sont correctement classées).

Pour décrire les classes issues de la CHA, nous opérons un croisement des variables initiales avec les 5 classes issues de l'analyse. Aussi, des tableaux croisés, associés à des tests du χ^2 de Pearson (Kinneer & Gray, 2005) entre chacune des 104 variables initiales et la variable de classification (5 modalités) ont été réalisées. Sur ces 104 variables, 99 ont été retenues pour l'efficacité de la fonction discriminante dans la production de différences significatives parmi les modalités du sens de l'expérience de formation (cf. tableau 32).

Ainsi, les items ci-dessous n'apparaissent pas discriminants :

- Vous êtes entré en filière professionnelle pour apprendre autrement qu'au collège,
- Vous êtes entré en filière professionnelle, pour trouver plus facilement du travail,
- Le plus important dans le déroulement d'un stage, c'est s'entendre avec le tuteur,
- Apprendre pour avoir un diplôme,
- Au lycée, vous aimez apprendre avec les autres élèves

Cette analyse permet de mettre en exergue les modalités caractéristiques [surreprésentation²⁴ de modalité(s)] de chacune des classes. Une surreprésentation d'une modalité ne signifie pas une majorité, mais indique que c'est dans le groupe en question que l'on note la plus grande proportion de réponses à cette modalité.

La présentation des classes consiste en une description qualitative de chacun des profils créés à partir des variables considérées. Il importe donc de vérifier la cohérence de chacun des profils et de leur attribuer un nom.

Ainsi, chaque croisement consiste à tester la dépendance entre chaque variable étudiée et la variable de classification précédemment définie à l'aide d'un test de Khi2. Nous présentons ci-dessous uniquement les dimensions significatives.

Nous avons également croisé la variable de classification avec certaines variables socio biographiques sélectionnées : âge, sexe, année de formation, nationalité, cote sociale et absentéisme.

L'âge et la cote sociale n'apparaissent pas comme des variables significatives pour spécifier les profils, ce qui explique qu'ils ne figurent pas dans la description des profils.

²⁴ Ces résultats ne s'interprètent pas en terme d'effectifs mais en terme de sur / sous-représentation de telle ou telle caractéristique dans chacune des classes après examen des différences entre effectifs théoriques (attendus) et effectifs réels.

Tableau 32 • Croisement entre la variable de classification et les variables initiales

Variabes	Classe 1	Classe2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Khi ² p
Effectif classe	224 23,3%	176 18,3%	313 32,5%	122 12,7%	128 13,3%	
Autoévaluation des résultats au collège						
Au collège, vos résultats scolaires étaient	Bon-très bon 12,5*	Moyen 16,9	Bon-très bon 8,8	Insuffisant Moyen 18,9 10	Bon-très bon 16,3	70,85 <,0001
Sens de l'orientation						
J'aurais préféré une autre orientation	Non 35,3	Non 32,5	Non 18,9	Oui 17,2	Oui 69,4	246,84 <,0001
J'ai le sentiment que mon avis a compté dans cette orientation	Oui 14,4	Oui 19	Oui 10,1	Non 8,3	Non 35,3	104,76 <,0001
Vous êtes satisfait de cette orientation	Oui 29	Oui 27,8	Oui 22,1	Non 21,6	Non 57,4	253,10 <,0001
Vous auriez préféré entrer en apprentissage ?	Non 17,1	Non 19,8	Oui 15,2	Oui 20,2	ND	38,06 <,0001
Vous êtes entré en filière professionnelle						
Parce que vous n'aviez pas le choix	Non 8,2	Non 20,9	Non 21,8	Oui 19,4	Oui 31,5	116,73 <,0001
Pour trouver métier qui vous convient	Oui 7,9	Oui 12,9	Oui 12,8	Non 13,7	Non 20	26,12 <,0001
Pour devenir adulte, faire votre vie	ND	Non 12,1	Oui 25,3	Non 6,9	ND	18,36 <,001
Pour ne pas rester sans rien faire	Non 12,1	Non 15,6	ND	Oui 7,9	Oui 24,9	56,60 <,0001
Pour satisfaire une passion	Oui 22,3	Oui 26,2	Non 7,4	Non 20,2	Non 21	63,69 <,0001
Parce que vous souhaitez travailler rapidement	ND	ND	Oui 11,3	Oui 8,4	Non 18,3	19,13 <,001
Pour avoir le bac	ND	Oui 18,2	Non 14	Non 7,4	Oui 9	15,36 <,004
Rapport à l'avenir						
Diriez-vous que le métier valorisé que vous préparez est valorisé	Oui 14,2	Oui 20,4	Oui 22,7	Non 16	Non 41,3	99,60 <,0001
Les conditions de travail seront bonnes	Oui 23	Oui 15,3	ND	Non 19,8	Non 20,4	58,61 <,0001
L'ambiance sera agréable	Oui 15,4	Oui 12	ND	Non 7,3	Non 18,3	38,09 <,0001
Le travail sera intéressant	Oui 20,5	Oui 15,5	Oui 12,8	Non 15,2	Non 33,6	145,03 <,0001
Travail conciliable avec vie personnelle	Oui 32,1	Oui 13	Non 12	Non 14,1	Non 19,1	47,11 <,0001
Poursuite après le bac pro	Enseignement sup même domaine 24,8	Enseignement sup même domaine 15,3	Entrer marché travail 19	Entrer marché travail 19	Enseignement autre domaine 45,1	224,11 <,0001

Tableau 32 (suite) • Croisement entre la variable de classification et les variables initiales

Variables	Classe 1	Classe2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Khi ² P
Effectif classe	224 23,3%	176 18,3%	313 32,5%	122 12,7%	128 13,3%	
Sens de l'expérience de formation						
Représentation de soi en tant qu'élève						
Au collège, vous étiez un élève						
Heureux	Oui 6,6	Oui 17,3	Non 20,5	Non 13,4	Oui 10	30,59 <,0001
Intéressé	Oui 16,1	ND	Oui 8,5	Non 43	Oui 15,6	75,06 <,0001
Travailleur	Oui 17,4	ND	Oui 10,7	Non 40,9	Oui 15,4	69,68 <,0001
Attentif	Oui 18	Oui 12	Oui 8	Non 46,9	Oui 8,9	84,94 <,0001
Stressé	Non 11	Non 11,3	Oui 54,6	Non 22,8	Non 9,6	77,33 <,0001
Discipliné	Oui 8,9	Oui 19,5	ND	Non 27,9	Oui 9,1	38,67 <,0001
Motivé	Oui 16,2	Oui 6,1	Oui 22,2	Non 46,5	ND	84,22 <,0001
Au lycée, vous êtes un élève						
heureux	Oui 14,7	Oui 21,3	ND	Non 9,6	Non 25	48,13 <,0001
Intéressé	Oui 23,6	Oui 17,6	Oui 22,5	Non 27,3	Non 36,4	179,43 <,0001
Travailleur	Oui 30,4	Oui 13,4	Oui 9,8	Non 45	Non 8,6	128,01 <,0001
Attentif	Oui 26,4	Oui 15,4	Oui 19,8	Non 50,2	Non 9,6	161,77 <,0001
Stressé	Non 22,3	Non 9,5	Oui 53,1	Non 23,8	ND	76,86 <,0001
Discipliné	Oui 14,3	Oui 7,7	ND	Non 25,1	ND	37,81 <,0001
Motivé	Oui 31,2	Oui 20,6	Oui 22,2	Non 38,1	Non 36	206,05 <,0001
En stage, vous êtes						
Heureux	Oui 23,5	Oui 15,3	Oui 9,8	ND	Non 42,9	147,26 <,0001
Stressé	Non 23,8	ND	Oui 35,3	Non 22,7	Oui 8,4	51,53 <,0001
Valeur accordée au collège, au lycée, à l'entreprise						
Est-ce que vous aimiez aller au collège ?	Oui 20,9	Oui 9,8	Non 21,2	Non 22,2	Oui 12,7	36,99 <,0001
Est-ce que vous aimez aller au lycée ?	Oui 30,9	Oui 24	ND	Non 36,1	Non 12,9	85,84 <,0001
Dans le cadre de votre formation, vous préférez	Périodes entreprise et lycée 20,9	Périodes entreprise et lycée 20,5	Périodes en entreprise 16,7	Périodes en entreprise 24,2	Périodes en lycée 35	158,91 <,0001
Le plus important dans le déroulement d'un stage, c'est						
Avoir de bonnes conditions de travail	ND	ND	ND	Non 12,9	Oui 14,9	21,29 <,0001

Apprendre un métier	Oui 12,1	Non 7,5	Oui 17,6	ND	Non 21,1	24,96 <,0001
L'ambiance de travail	ND	Oui 8,6	Non 14,1	Oui 14,4	ND	15,02 <,005

Tableau 32 (suite) • Croisement entre la variable de classification et les variables initiales

Variables	Classe 1	Classe2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Chi ² p
Effectif classe	224 23,3%	176 18,3%	313 32,5%	122 12,7%	128 13,3%	
Rapport à la mixité						
Vous préférez que les enseignements techniques soient effectués par	Un peu des deux 7,2	ND	Femmes Un peu des deux 15,2 14,2	Peu importe 10,9	Peu importe 8,1	33,69 <,001
Pour l'ambiance de la classe, vous préférez que l'enseignant soit	Peu importe 15,7	Peu importe 11,8	Un homme 13,4	ND	Un homme 8,6	27,42 <,001
Rapport aux autres significatifs						
Diriez-vous que l'atmosphère de la classe est calme est paisible	D'accord-tout à fait d'accord 20,1	Pas d'accord 19,2	Pas du tout d'accord 15,4	ND	ND	46,46 <,0001
Les élèves de ma classe ont plaisir à être ensemble	Tout à fait d'accord 30,3	D'accord 32,2	Pas du tout d'accord 23,9	ND	ND	78,06 <,0001
Relations aux enseignants						
Les enseignants sont intéressés par ce que je fais	Tout à fait d'accord 41,6	D'accord 46,3	Pas d'accord Pas du tout d'accord 8,1	Pas d'accord pas du tout d'accord 28,3	Pas d'accord pas du tout d'accord 25,7	181,90 <,0001
Les enseignants nous traitent équitablement entre élèves	Tout à fait d'accord 43,6	D'accord 23,5	Pas d'accord 9,5	Pas du tout d'accord 21,3	ND	126,47 <,0001
Les enseignants m'encouragent à exprimer mes propres points de vue pendant les cours	Tout à fait d'accord 53,1	D'accord 41,6	Tout à fait d'accord 10,6	Pas d'accord-pas du tout d'accord 23,5	Pas d'accord-pas du tout d'accord 15,1	146,18 <,0001
Le point de vue des élèves sont respectés dans le cadre du travail	Tout à fait d'accord 52,4	D'accord 36,2	Pas d'accord-pas du tout d'accord 10,5	Pas d'accord-pas du tout d'accord 20,1	Pas d'accord-pas du tout d'accord 13,4	134,66 <,0001
Les professeurs attendent trop de moi au lycée	Pas du tout d'accord 22,2	Pas d'accord 33,4	Tout à fait d'accord 25,7	ND	ND	89,52 <,0001

Tableau 32 (suite) • Croisement entre la variable de classification et les variables initiales

Variables	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	K _{hi} ² p
Effectif classe	224 23,3%	176 18,3%	313 32,5%	122 12,7%	128 13,3%	
Nature des difficultés rencontrées au lycée						
Concernant l'organisation du lycée, diriez-vous que						
L'emploi du temps est trop chargé	Non 26,6	Non 13,7	Oui 24	Oui 13	ND	31,99 <,0001
Le respect des règles est du règlement est pénible	Non 29,8	Non 7,6	Oui 17,9	Oui 17	ND	31,39 <,0001
Les enseignements généraux sont intéressants	Oui 20,8	ND	Non 7,3	Non 24,5	Oui 14	35,43 <,0001
Les enseignements professionnels sont intéressants	Oui 12,7	Oui 18	Oui 14,4	ND	Non 39,7	150,20 <,0001
Les enseignements généraux sont trop difficiles	Non 26,7	ND	Oui 30	Oui 10,9	Non 11,6	33,44 <,0001
Les enseignements professionnels sont trop difficiles	Non 26,2	Non 13,6	Oui 20,3	ND	Oui 16	41,06 <,0001
Il y a trop de devoirs à la maison	Non 31,5	ND	Oui 32,8	ND	ND	36,75 <,0001
Concernant les relations avec les autres au lycée, les éléments suivants sont un problème						
La solitude	Non 15,2	Non 31,6	Oui 68,3	Non 24,5	ND	144,96 <,0001
Le manque de relation avec les professeurs	Non 28	Non 21,3	Oui 49,1	Non 11,2	Oui 11,4	91,35 <,0001
Les remarques des professeurs sur le travail scolaire	Non 39,2	Non 32,9	Oui 60,5	ND	Oui 11,3	118,66 <,0001
Les remarques de mes camarades sur ma personne, mon apparence	Non 24,4	Non 40,2	Oui 96,7	Non 33	ND	226,95 <,0001
Les remarques des autres personnes du lycée sur mon comportement	Non 27,4	Non 29,4	Oui 72,2	Non 18	ND	156,14 <,0001
Le respect de l'autorité des professeurs	Non 12,1	Non 15,3	Oui 39,5	Non 13,6	ND	39,83 <,0001
Les violences	Non 7,6	Non 35,5	Oui 69,8	Non 28,3	ND	129,23 <,0001
Avez-vous déjà été victime de discrimination						
À cause de votre nom	Non 7,4	Non 15,9	Oui 23,6	Non 8,8	Oui 8,5	46,41 <,0001
À cause de votre look	Non 10,3	Non 11,7	Oui 32,3	Non 10,3	ND	52,55 <,0001
À cause d'une particularité physique	Non 16,4	Non 12,6	Oui 47,6	Non 15,7	ND	70,81 <,0001

Tableau 32 (suite) • Croisement entre la variable de classification et les variables initiales

Variables	Classe 1	Classe2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Khi ² p
<i>Effectif classe</i>	224 23,3%	176 18,3%	313 32,5%	122 12,7%	128 13,3%	
Avez-vous de problèmes dans						
Le travail en équipe	Pas du tout 50,4	Rarement 30,2	Rarement Souvent-toujours 23,1 24	ND	ND	117,90 <,0001
S'entendre avec les camarades de classe	Pas du tout 46,4	Rarement 14,8	Souvent-toujours 44,1	Pas du tout 12	ND	122,05 <,0001
S'entendre avec les enseignants	Pas du tout 65,8	Rarement 23,1	Rarement Souvent-toujours 16,2 17,6	Souvent toujours 21	ND	142,76 <,0001
Pour suivre les cours	Pas du tout 78,8	Rarement 50,7	Souvent-toujours 35,6	Souvent toujours 26,9	ND	253,31 <,0001
Faire les devoirs	Pas du tout 94,1	Rarement 60,4	Souvent 45,2	Toujours 20,6	Rarement	384,08 <,0001
Préparer les examens	Pas du tout 63,9	Rarement 48,1	Souvent Toujours 30,9 26,7	Toujours 16,5	Souvent 10,5	268,71 <,0001
Trouver une façon personnelle d'étudier	Pas du tout 74,2	Rarement 34,4	Souvent Toujours 21,3 25,4	Toujours 15,8	ND	227,09 <,0001
Accomplir des tâches qui nécessitent un travail personnel	Pas du tout 88,2	Rarement 47,4	Souvent-toujours 47	Souvent-toujours 24,1	ND	275,73 <,0001
Écrire	Pas du tout 89	Rarement 49,6	Souvent-toujours 44,5	Souvent-toujours 20,4	ND	270,05 <,0001
Lire	Pas du tout 75,1	Rarement 41,8	Toujours 31	Souvent Toujours 9 10,2	ND	218,56 <,0001

Tableau 32 (suite) • Croisement entre la variable de classification et les variables initiales

Variables	Classe 1	Classe2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Khi ² p
<i>Effectif classe</i>	224 23,3%	176 18,3%	313 32,5%	122 12,7%	128 13,3%	
Nature des difficultés rencontrées en stage						
En stage, vous arrive-t-il						
De ne pas savoir quoi faire	Non 27,1	Oui 16,5	ND	Non 9,9	Oui 16,1	35,35 <,0001
D'être reconnu à votre juste valeur	Oui 7,3	ND	Non 7,6	Oui 10	Non 15,6	18,35 <,001
D'être débordé	Non 14,5	Non 8,8	Oui 20,1	ND	ND	12,85 <,01
De vous amuser	Oui 12,5	ND	ND	ND	Non 16,7	13,40 <,09
D'avoir le sentiment d'être exploité	Non 26,5	Non 10,8	Oui 19,1	ND	Oui 24,8	41,40 <,0001
D'avoir l'impression d'être utile	Oui 16,3	Oui 10,9	ND	ND	Non 24,5	46,26 <,0001
De réaliser un rêve	Oui 36,1	ND	Oui 28,1	Non 26,4	Non 31,5	97,21 <,0001
En stage, les situations suivantes m'ont posé difficulté						
Accomplir des tâches répétitives	Jamais 42,7	Rarement 21,1	Souvent-toujours 13,2	ND	Souvent-toujours 9,3	62,14 <,0001
Accomplir des tâches répétitives qui nécessitent une posture pénible	Jamais 35,9	Rarement 27,4	Souvent-toujours 27,5	ND	Souvent-toujours 8,1	66,93 <,0001
Environnement sale vétuste bruyant	Jamais 36,5	Rarement 15,4	Rarement 17,6	ND	Souvent-toujours 10,6	50,89 <,0001
Taches sans autonomie	Jamais 47,1	Rarement 26,6	Rarement Souvent-toujours 13,7 12,7	ND	Souvent-toujours 8,9	74,76 <,0001
Relation clients	Jamais 49,7	Rarement 32,4	Toujours 12,5	ND	ND	96,54 <,0001

Tableau 32 (suite) • Croisement entre la variable de classification et les variables initiales

Variables	Classe 1	Classe2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Khi ² p
<i>Effectif classe</i>	224 23,3%	176 18,3%	313 32,5%	122 12,7%	128 13,3%	
Rapport identitaire à l'apprendre						
De manière générale, vous apprenez pour						
Trouver du travail	ND	ND	ND	Oui 13,7	Non 16,3	17,49 <,002
Être capable de faire un métier précis	Oui 14	Oui 9	Oui 8,7	Non 12,7	Non 19	24,43 <,0001
Pour devenir autonome	Oui 17,4	Non 8,1	ND	ND	Non 11,7	12,3 <,010
Faire plaisir à vos parents	Non 17,1	Non 17,3	ND	Oui 13,4	Oui 19,4	54,91 <,0001
Pour savoir des choses qui serviront plus tard	ND	Oui 13,6	ND	Non 13,4	ND	14,82 <,005
Culture générale	ND	ND	ND	ND	Oui 12,5	14,07 <,007
Rapport épistémique à l'apprendre						
Au lycée, vous aimez apprendre avec						
Un professeur d'enseignement général	Oui 15	Non 8,5	Non 14,1	Non 23,3	Oui 31	69,26 <,0001
Un professeur d'enseignement technique	Oui 16	Oui 24,6	ND	Non 20,9	Non 25,9	54,05 <,0001
Avec patron ou tuteur en entreprise	Oui 7,2	ND	Oui 21,6	ND	Non 25	27,02 <,0001
Seul	ND	Non 11,7	Oui 10,2	Non 8,1	Oui 8,3	11,07 <,03
Connaissances acquises en formation	Oui, souvent 32	Oui Parfois 18,6	Oui, souvent 17,5	Jamais- rarement 30,6	Jamais-rarement 14,5	112,03 <,0001

*taux de résidus non standardisés, soit la différence entre l'effectif réel et l'effectif théorique (indicateur de la sur/sous-représentation des effectifs)

% : pourcentage de l'effectif dans la classe

NS : Non Significatif – ND : Non Déterminant (Pas de différence entre effectifs théoriques (attendus) et effectifs réels)

La classe 1 (n = 224; 23,3 %) décrit « un lycéen avec une expérience scolaire positive, satisfait et mobilisé sur la formation et en stage, n'éprouvant pas de difficultés scolaires ou relationnelles au lycée, engagé dans un rapport personnalisant à la formation »

Le sujet prototypique du profil 1 est plutôt un garçon, inscrit en 1^{ère} bac pro, d'origine étrangère, qui indique ne sécher ni les cours ni les stages.

L'auto-évaluation du cursus au collège est très positive. Il est satisfait de son orientation en lycée professionnel et s'inscrit dans une logique d'adhésion par rapport à son orientation.

Ce lycéen prototypique est entré en filière professionnelle pour trouver un métier qui lui convient, mais aussi pour satisfaire une passion. Pour lui, le métier qu'il prépare est un métier valorisé, dans lequel les conditions de travail sont bonnes, l'ambiance agréable, le travail intéressant et qui apparaît conciliable avec la vie personnelle. Après l'obtention du baccalauréat, il souhaite poursuivre ses études dans l'enseignement supérieur, et ce dans le même domaine.

La représentation de soi en tant qu'élève est très positive, que ce soit au collège ou au lycée (heureux, intéressé, travailleur, attentif, discipliné, motivé, pas stressé). Il dit aimer aller au collège et au lycée.

En stage, ce lycéen prototypique indique être heureux et ne pas éprouver de stress. Il n'éprouve pas de difficulté sur aucune des tâches liées au stage. Le plus important, c'est d'apprendre le métier. Pour lui, le stage est l'occasion de réaliser un rêve. Il n'affiche pas de préférence particulière pour les périodes en entreprise ou au lycée.

Cet élève souligne que l'atmosphère de la classe au lycée est calme et paisible et qu'il a plaisir à être avec les autres élèves. Il entretient de bonnes relations avec les enseignants. Aucune difficulté sur le plan de la socialisation n'est repérée.

Ce lycéen affirme que les enseignements sont intéressants et pas difficiles. Il aime apprendre avec tous les professeurs (enseignement général / enseignement professionnel), mais aussi avec son patron ou tuteur en entreprise. Il dit vouloir apprendre pour être capable de faire un métier précis, devenir autonome et pas pour faire plaisir à ses parents

Il n'éprouve aucun sentiment de discrimination.

La classe 2 (n = 176; 18,3 %) fait apparaître « une lycéenne avec une expérience scolaire positive, satisfaite et mobilisée par son orientation, éprouvant rarement des difficultés, engagée dans un rapport utilitaire à l'apprendre »

Le sujet prototypique du profil 2 est plutôt une fille, inscrite en 1^{er} bac pro, française d'origine, qui n'a pas redoublé au collège et qui indique ne sécher ni les cours ni les stages.

L'auto-évaluation du cursus au collège est moyenne. Elle est satisfaite de son orientation en lycée professionnel et s'inscrit dans une logique d'adhésion par rapport à son orientation.

Cette lycéenne prototypique est entrée en filière professionnelle pour trouver un métier qui lui convient, pour satisfaire une passion, mais aussi pour avoir le bac. Pour elle, le métier qu'elle prépare est un métier valorisé, dans lequel les conditions de travail sont bonnes, l'ambiance agréable, le travail intéressant et qui apparaît conciliable avec la vie personnelle. Après l'obtention du baccalauréat, elle souhaite poursuivre ses études dans l'enseignement supérieur, et ce dans le même domaine.

La représentation de soi en tant qu'élève est positive, que ce soit au collège ou au lycée (heureuse, attentive, disciplinée, motivée, pas stressée). Elle dit aimer aller au collège et au lycée.

En stage, cette lycéenne prototypique indique être heureuse. Le plus important pour elle, ce n'est pas d'apprendre le métier, mais l'ambiance de travail. La principale difficulté éprouvée en stage est de ne pas savoir quoi faire. Elle n'affiche pas de préférence particulière pour les périodes en entreprise ou au lycée.

Cette élève souligne que l'atmosphère de la classe au lycée n'est pas calme et paisible, néanmoins elle éprouve du plaisir à être avec les autres élèves. Elle entretient de bonnes relations avec les enseignants. Elle ne rencontre pas de difficulté sur le plan de la socialisation.

Cette lycéenne affirme que tous les enseignements (professionnels, généraux ...) sont intéressants et pas difficiles. Elle n'aime pas apprendre avec les enseignants de matières générales ni même seule,

mais par contre apprécie d'apprendre avec les professeurs d'enseignements techniques. Elle dit vouloir apprendre pour être capable de faire un métier précis et pour savoir des choses qui serviront plus tard. Elle n'éprouve aucun sentiment de discrimination.

La classe 3 (n = 313 ; 32,5 %), brosse le portrait d'« une lycéenne stressée, dont l'expérience scolaire au collège est négative, satisfaite de son orientation, mais qui aurait préféré entrer en apprentissage, souhaitant travailler et préférant les aspects professionnels, ayant des difficultés au cours de sa formation dans tous les domaines »

Le sujet prototypique du profil 3 est plutôt une fille, inscrit en 1^{er} bac pro, d'origine étrangère.

L'auto-évaluation du cursus au collège est très positive. Elle est satisfaite de son orientation en lycée professionnel, mais aurait souhaité entrer en apprentissage.

Cette lycéenne prototypique est entrée en filière professionnelle pour trouver un métier qui lui convient, devenir adulte et travailler rapidement. Pour elle, le métier qu'elle prépare est un métier valorisé, dont le travail est intéressant, mais inconciliable avec la vie personnelle. Après l'obtention du baccalauréat, elle souhaite entrer sur le marché du travail.

La représentation de soi en tant qu'élève est relativement positive, que ce soit au collège ou au lycée (intéressée, travailleuse, attentive, motivée). Ceci étant, elle affirme ne pas être heureuse et être stressée au collège et au lycée. Elle dit ne pas aimer aller au collège.

En stage, cette lycéenne prototypique indique être heureuse, mais stressée. Le plus important pour elle, c'est d'apprendre le métier et pas l'ambiance de travail. En stage, elle indique réaliser un rêve, mais en ayant tout de même le sentiment d'être débordée et d'être exploitée. Elle affiche une préférence particulière pour les périodes en entreprise.

Elle souligne que l'atmosphère de la classe au lycée n'est ni calme ni paisible, elle n'éprouve pas non plus de plaisir à être avec les autres élèves. Elle entretient des relations difficiles avec les enseignants. Elle rencontre donc d'importantes difficultés sur le plan de la socialisation.

Cette lycéenne affirme que tous les enseignements (professionnels, généraux) sont difficiles, mais intéressants. Elle aime apprendre avec les patrons, mais n'aime pas apprendre avec les enseignants de matière générale. Elle dit vouloir apprendre pour être capable de faire un métier précis.

Elle se dit victime de violences et de discriminations à cause du nom, du look et de l'apparence physique.

La classe 4 (n = 122 ; 12,7 %), permet de décrire « un garçon avec une expérience scolaire négative au collège et au lycée, qui n'est pas satisfait de son orientation, souhaitant travailler, éprouvant des difficultés sur le plan relationnel et s'inscrivant dans un rapport utilitaire à la formation »

Le sujet prototypique du profil 4 est plutôt un garçon, inscrit en terminale bac pro, français d'origine, qui a redoublé au collège et qui indique sécher souvent les cours au lycée.

L'auto-évaluation du cursus au collège est négative. Il n'est pas satisfait de son orientation en lycée professionnel et aurait préféré entrer en apprentissage.

Ce lycéen prototypique est entré en filière professionnelle pour ne pas rester sans rien faire et travailler rapidement. Pour lui, le métier qu'il prépare est un métier dévalorisé, dans lequel les conditions de travail sont mauvaises, l'ambiance désagréable, le travail est inintéressant et apparaît inconciliable avec la vie personnelle. Après l'obtention du baccalauréat, il souhaite entrer sur le marché du travail.

La représentation de soi en tant qu'élève est très négative, c'est un lycéen malheureux, mais pas stressé au collège et au lycée (pas heureux, pas intéressé, pas travailleur, pas attentif, pas stressé, pas discipliné, pas motivé). Il dit ne pas aimer aller au collège et au lycée.

En stage, ce lycéen prototypique indique ne pas être stressé. Le plus important, c'est l'ambiance et pas les conditions de travail. En stage, il se sent reconnu à sa juste valeur. Il affiche une préférence particulière pour les périodes en entreprise.

Il n'entretient pas de bonnes relations avec les enseignants et éprouve des difficultés sur le plan de la socialisation.

Ce lycéen affirme que les enseignements généraux sont intéressants. Il n'aime apprendre ni avec les professeurs d'enseignements généraux ni avec les professeurs d'enseignements techniques. Il dit vouloir apprendre pour trouver du travail, mais aussi pour faire plaisir à ses parents.

Il n'éprouve aucun sentiment de discrimination.

Enfin, la classe 5 (n = 128; 13,3 %), dépeint « un lycéen malheureux et stressé au lycée et en stage, désabusé, pas satisfait de son orientation, qui souhaite poursuivre ses études dans un autre domaine et qui privilégie la forme scolaire de l'apprendre »

Le sujet prototypique du profil 5 est plutôt un garçon, inscrit en terminale bac pro, ayant une double nationalité, qui indique avoir parfois séché les cours au collège, mais sèche plus souvent au lycée, y compris en stage.

L'auto-évaluation du cursus au collège est très positive. Il n'est pas satisfait de son orientation en lycée professionnel, orientation par défaut et subie.

Ce lycéen prototypique est entré en filière professionnelle pour ne pas rester sans rien faire et obtenir le bac. Pour lui, le métier qu'il prépare est un métier dévalorisé, dans lequel les conditions de travail sont mauvaises, l'ambiance désagréable, le travail est inintéressant et apparaît inconciliable avec la vie personnelle. Après l'obtention du baccalauréat, il souhaite poursuivre dans l'enseignement supérieur dans un autre domaine.

La représentation de soi en tant qu'élève est positive au collège, mais plus négative au lycée. Il indique avoir aimé aller au collège, mais admet ne pas aimer aller au LP.

En stage, ce lycéen prototypique est stressé et malheureux. Le plus important, c'est d'avoir de bonnes conditions de travail et pas d'apprendre le métier. En stage, il lui arrive de ne pas savoir quoi faire et a le sentiment d'être débordé. Il éprouve des difficultés sur toutes les tâches liées au stage.

Il n'entretient pas de bonnes relations avec les enseignants et éprouve des difficultés dans la relation aux professeurs uniquement.

Ce lycéen préfère les périodes au lycée. Il affirme que les enseignements techniques sont difficiles et inintéressants contrairement aux enseignements généraux faciles et intéressants. Il aime apprendre avec les professeurs d'enseignements généraux. Il dit vouloir apprendre pour acquérir une culture générale et faire plaisir à ses parents.

Il se dit victime de discrimination à cause du nom.

2.7. Conclusion : le LP, une réalité complexe

Notre étude, inscrite dans une perspective multifactorielle, visait, à partir d'un grand nombre de facteurs personnels, familiaux et scolaires, à montrer l'importance des liens existant entre le sens de l'expérience scolaire, le rapport à l'apprendre, au travail –fortement genré- et les formes de rapport à l'orientation vers la formation professionnelle initiale développée par des lycéens de baccalauréat professionnel de première et terminale.

Conformément à nos hypothèses, nos résultats permettent de battre en brèche la vision uniforme et stéréotypée des publics inscrits en LP, trop souvent présentés comme relativement homogènes au regard de certaines caractéristiques socio-familiales et scolaires (résultats scolaires faibles, trajectoire scolaire chaotique, rupture dans le parcours, etc.).

L'image stéréotypée et « déficitaire » du « mauvais élève » qui, faute de pouvoir poursuivre un cursus général est orienté en bac pro « par défaut », sans véritable raison positive, est loin de rendre compte de la diversité qui caractérise aujourd'hui la population des lycéens professionnels. Si l'existence d'un tel profil est bien réelle (cf. le profil 4) elle ne saurait en aucun cas être généralisée.

Cette étude montre ainsi la nécessité de rompre avec une vision binaire et homogénéisante de l'orientation vers l'enseignement professionnel ainsi que du rapport à la formation et au travail construit par ces élèves. L'orientation vers le LP ne peut être envisagée uniquement comme le résultat d'un simple « choix » par défaut, déterminé par des facteurs externes qui n'aurait pas de sens pour les jeunes concernés, pas plus, lorsqu'elle suscite l'adhésion du jeune, qu'elle ne peut être réduite à une simple

rationalisation a posteriori de décisions d'orientation prises à la fin du collège. De la même façon, la rencontre avec l'exercice d'un métier et la réalité professionnelle ne va pas de soi pour beaucoup d'élèves ou encore on ne retrouve pas chez tous un désir de quitter l'école et un rejet de l'enseignement général. On repère ici l'intérêt de prendre en compte conjointement l'analyse du rapport à la formation et au travail pour interpréter l'avis plus que positif formulé par une grande majorité de ces élèves à propos du LP. Si une grande majorité d'entre eux se décrit comme satisfait par leur orientation ou leurs conditions d'études, l'analyse de ces cinq profils montre l'existence d'une réalité plus complexe. Ce rapport positif à la formation apparaît souvent ambivalent.

Tous n'accordent pas la même importance aux différents domaines de vie et contextes de formation dans lesquels leur formation les conduit à évoluer. Certains se sentent bien au LP mais pas en stage ou inversement. D'autres donnent sens à leur formation en visant une insertion professionnelle rapide alors que d'autres souhaitent retarder leur entrée dans la vie active le plus possible... Ainsi étudier l'entrée dans la formation professionnelle, en prenant en compte séparément soit le rapport au savoir soit le rapport au travail créé le risque de ne pouvoir tenir le pari d'une lecture en positif, capable d'identifier les mobiles qui fondent le sens de l'expérience de ces élèves. L'entrée dans la formation professionnelle initiale ne peut être envisagée à l'aune de la seule acquisition d'un diplôme et d'un métier. Ces premiers résultats soulignent la nécessité d'être attentif aux processus de personnalisation (Malrieu, 2003) dans leur interaction avec les processus d'acculturation. Le procès de socialisation consiste en une interstructuration des sujets et des formes de vies sociales. Il s'agit de penser la consubstantialité des rapports sociaux et des dynamiques subjectives, sachant que l'emprise des normes de genre, de classe et de race interagissent, se renforcent et se coproduisent mutuellement (Kergoat D., 2009).

Certes, la perspective quantitative adoptée dans cette étude empirique n'offre pas la possibilité d'étudier la dialectique précise existant entre la construction identitaire de ces adolescents et les processus sociaux qui président à la construction du rapport à la formation (réussite scolaire, position hiérarchisée des branches professionnelles et des activités...) qui est la leur. De même que si cette perspective permet de repérer des relations entre les appartenances sociales (appartenance de sexe, origines sociales, origines ethniques) et le sens de l'expérience des élèves, elle ne permet pas d'en appréhender les dynamiques. C'est la raison pour laquelle elle a été prolongée par une étude qualitative plus approfondie, présentée dans la deuxième partie de ce rapport. Néanmoins, malgré cette limite, les indicateurs retenus dans la construction de cette typologie montrent l'existence de relations étroites entre les déterminants externes de l'orientation et les logiques identitaires qui organisent les formes d'expérience scolaire et de rapport à l'apprendre et au travail originales développées par ces jeunes. Si le sens de l'orientation peut être envisagé comme impliquant la construction d'un projet professionnel fondée sur une projection et une anticipation de l'avenir, il ne se confond pas avec cette unique composante. Il implique tout autant une prise en compte des appartenances sociales, de l'histoire familiale et scolaire antérieure et doit être étudié dans une perspective diachronique qui offre ainsi l'opportunité de saisir l'originalité des formes de résistance de la jeunesse populaire contemporaine ainsi que les inventions qui sont les siennes pour contribuer à faire de l'enseignement professionnel, non pas seulement une instance de relégation et d'adaptation sociale mais aussi un lieu d'émancipation, à la mesure des enjeux de la construction identitaire à l'adolescence.

La diversité des formes de rapport à la formation repérées dans cette étude invite ainsi à déconstruire les catégories explicatives habituellement utilisées dans le champ de la psychologie de l'orientation. La présence d'un projet professionnel ne suffit pas à garantir que les élèves concernés donnent du sens à leur formation et investissent le dispositif qui leur est proposé. L'orientation vers l'enseignement professionnel ne peut être définie comme un simple problème pratique à résoudre ou un processus d'auto-détermination éducable, dépendant uniquement de la maturité vocationnelle du jeune. L'adolescence constitue un âge de la vie très spécifique. Elle est une étape essentielle de la construction de la personne marquée par une restructuration des rapports aux institutions et aux œuvres (Malrieu, Baubion-Broye & Hajjar, 1991). Il s'agit pour le jeune de trouver une voie qui favorise la construction d'une identité autonome.

En définitive, s'il est possible d'observer des phénomènes d'autoélimination ou encore de rationalisation d'une orientation imposée chez les lycéens professionnels, leur orientation, quel que soit le sens qu'ils lui accordent, doit davantage être envisagée comme un fait de socialisation dans lequel le

rapport à l'institution scolaire et la dynamique identitaire à l'adolescence jouent un rôle fondamental. La domination sociale et scolaire dont fait l'objet l'enseignement professionnel en France invite à reposer la question des rapports entre contextes sociaux et subjectivité. La personnalisation n'est pas la rationalisation, de même que l'emprise des rapports sociaux ne peut être envisagée que sous l'angle de la reproduction. La socialisation des élèves doit être entendue comme la production d'un rapport original au monde soulignant l'existence d'une autonomie culturelle des jeunes populaires. Parce que les contextes sociaux pèsent sur sa trajectoire, le sujet en développement est sans aucun doute objet d'une normalisation, mais cela ne peut se faire sans qu'il soit aussi le producteur de normes, de valeurs jusqu'à en inventer de nouvelles.

Même lorsque le sujet choisit d'adhérer aux normes et valeurs liées à sa classe sociale et donne sens à son orientation en fonction des représentations qui caractérisent son milieu familial ou qui dominent dans le champ scolaire, il reste acteur de son orientation. En témoigne la diversité des profils observés dans cette étude. La construction du sens de l'orientation et des formes de rejet ou d'adhésion à la filière de formation relève d'un processus « d'invention » dans la mesure où la socialisation n'est pas à comprendre comme une adaptation aux institutions, mais plutôt comme une ouverture à autrui et une tentative pour dépasser les conformismes et les contradictions (Malrieu, 2003).

Chapitre 3. Le bien-être de l'économie à la sociologie : individuel ou catégorie collective ?

Le bien-être est un concept à part entière pour les fondateurs de l'économie néoclassique. Le modèle repose sur la notion d'utilité qui mesure une satisfaction retirée de la consommation d'un bien, par exemple. L'utilité a d'abord été envisagée comme mesurable, Menger proposant « l'utilon » comme unité de mesure. Cette approche cardinale s'est vite heurtée à des obstacles heuristiques. L'économie va alors opter pour une mesure ordinale où les biens sont comparés entre eux et ordonnés selon leur utilité. Cette dernière est réputée subjective, mais guidée par une rationalité optimisatrice par rapport aux fins. L'utilité est un attribut individuel, pour un même panier de biens, chaque individu ayant un ordonnancement différent des biens selon ses préférences, quelle qu'en soit la source. L'économie néoclassique se définit en effet comme une théorie des choix, mais pas une science morale, au sens où un individu rationnel du point de vue économique peut situer en haut de son échelle de préférences des biens ou services, dont l'usage peut être jugé amoral par tel ou groupe, société. Le bien-être est donc une catégorie individuelle qui est optimisée sous contraintes (de revenu). Reste une difficulté majeure : le passage de l'individu au collectif, soit la sommation des utilités ou leur comparaison. Leur nature subjective conduit à écarter la possibilité de comparaison, car les objectiver conduit à assumer une posture normative (égalitariste par exemple), réputée non scientifique, la neutralité axiologique étant invoquée dans une posture poppérienne. Arrow (1951) écartera la possibilité de leur agrégation dans une « fonction de choix social » en faisant reposer sa démonstration logique sur les propriétés mathématiques des fonctions d'utilité qui s'avèrent incompatibles avec les conditions de leur agrégation.

Sans entrer dans des détails qui nous éloigneraient de notre sujet, notons que de cette remise en question naissent deux branches de l'économie : la nouvelle économie du bien-être (dont l'économie publique, inspiratrice du *new public management*) et la théorie du choix social, la première se veut positive, soit explicative du réel à travers des modélisations et des investigations empiriques *ex post*. La seconde est normative, non pas car prescriptive, mais au sens où elle examine les valeurs, et plus particulièrement leurs cohérences (logiques de votes, équité, théorie de Sen, notamment), l'approche est souvent expérimentale à partir de scénarios *ad hoc* développés en laboratoire, ou dans des modèles de simulation. Quant aux jugements sur les valeurs, ils sont laissés aux observations de la psychologie (Hammond, 1991).

Mettre en évidence des impossibilités pratiques sur le concept d'utilité ne change pas une vision qui part de l'individu vers le collectif, le comportement individuel constitue l'élément de base. Les tests des théories élaborées seront désormais indirects « l'attention est portée sur la réalisation du phénomène étudié et jamais sur son origine (les fonctions d'utilité individuelles). Il s'agit en l'occurrence d'observer le résultat de l'agrégation des comportements individuels en leur supposant une certaine homogénéité dans des groupes. Les économistes du 19^e siècle affirmaient déjà : « Nous laissons à la psychologie étudier les différentes forces dont se compose le groupe en question et de voir comment ces forces déterminent la volonté, et comment la volonté détermine les actes » (Pareto, 1897, cité dans Baujard, 2011). Les tests d'analyse des comportements, tout d'abord des consommateurs (formalisation de la fonction de demande), vont être effectués dès le milieu du 20^e siècle en se fondant sur la « théorie des préférences révélées » (Samuelson, 1947), dite behavioriste, où les fonctions d'utilité sont appréhendées et formalisées via les « préférences révélées » et testées empiriquement en observant des comportements, à nouveau en lien avec la psychologie.

En psychologie, le terme de behaviorisme désigne le programme de recherche qui tend à s'éloigner de la tradition d'introspection en redéfinissant la tâche de la psychologie comme l'explication et la prédiction du comportement.

La version moderne du behaviorisme est la psychologie cognitive qui entend donner forme et explications aux observations qui déterminent les prédictions, ceci en se fondant notamment sur les travaux de Noam Chomsky dans le domaine de la linguistique. Ici le langage serait issu d'une « grammaire mentale » qui peut être traduite en règles formalisées dans des schèmes comportementaux directement associés à l'héritage génétique de chacun. La mise en évidence de ces schèmes passe par l'expérimentation et à nouveau - dans la prolongation du behaviorisme - par l'observation des comportements qui peuvent être provoqués par des stimuli (approche expérimentale). Le lien à l'économie reste sous-

jaçant à travers l'emprunt par les économistes de concepts qui alimentent des débats internes, notamment sur le lien à effectuer entre observations et modèles explicatifs théoriques, comme l'ont fait les psychologues cognitivistes en regard de l'ancienne approche behavioriste. C'est très récemment dans les années 90-2000 que les collaborations vont se renforcer faisant émerger « l'économie cognitive » qui consiste à renouer avec l'utilitarisme en réexaminant la théorie du choix rationnel (Schmidt, 2006, p.6), il s'agit de rationaliser les « actions non logiques », au sens de la rationalité par rapport aux fins. L'unité conceptuelle renforcée entre économie et psychologie cognitive a eu logiquement pour corolaire une convergence des procédés expérimentaux avec un apport des économistes spécialistes et novateurs dans la mobilisation de la théorie des jeux. La psychologie cognitive va alors fournir des hypothèses avec un intérêt commun pour les neurosciences, susceptible de renforcer une approche objectivée des comportements, à travers par exemple l'émergence d'une « théorie cognitive de l'empathie » (Schmidt, 2006). Souhaitons que ce processus ne conduise pas à élaborer des fonctions d'utilité, supposées génétiquement déterminées et mobilisées à des fins prescriptives.

Un tel scénario semble écarté, si l'on accepte la rhétorique d'un positionnement positiviste pour l'économie du bien-être, ou normatif sans vocation prescriptive pour la théorie du choix social (Baujard, op. cit.). C'est le politique qui tranche au vu des arguments « scientifiques » qui lui sont soumis sous couvert de neutralité. Par exemple, le «new public management» n'est pas une émanation de la théorie des choix publics (école néoclassique de Virginie), mais une conséquence ou une reconnaissance logique de sa pertinence ! La neutralité est donc souvent de façade et en contradiction avec les pères fondateurs. Ainsi Léon Walras se définissait lui-même comme « socialiste libéral » considérant la théorie comme le moyen de fonder une nouvelle société. Comme l'écrivait François Perroux dans les années 70, la normativité de la théorie économique néoclassique, même implicite, est donc forte sui generis. Les hypothèses de rationalité, même revue à l'aune de la psychologie cognitive, et la croyance en la meilleure régulation possible via le marché, sont les soubassements d'une normativité de l'économie au sens prescriptif assumée pleinement par certains. Ainsi, Lazear (2000) constatant que la quasi-totalité du champ social est maintenant couverte par les modèles de l'économie néoclassique, relègue au second rang les autres sciences sociales (Lazear, 2000), ceci après avoir clairement assumé la valeur prescriptive des investigations dans le champ du travail (personnel economics – Lazear, 1995).

De nombreux économistes et économètres néoclassiques invoquent en effet de plus en plus une certaine rigueur dont seraient dépourvues d'autres approches économiques et surtout d'autres disciplines des sciences sociales, notamment car la mathématisation et les tests économétriques légitiment un rapprochement souhaité avec les sciences dites dures (Lemistre, 2014).

Ainsi, même si des hypothèses simplificatrices limitent souvent le champ d'investigation, elles donneraient aux modèles une certaine irréfutabilité reposant sur une mathématisation et des investigations statistiques rigoureuses qui légitiment leur rôle normatif. Quant aux sociologues et certains psychologues, leur vision moins simplificatrice ou plus globale leur permet de poser les bonnes questions, mais l'absence de rigueur dans leurs méthodes ne leur permet pas d'apporter les bonnes réponses, qui seront évidemment apportées par les rigoureux économistes... Une telle présentation peut paraître caricaturale, mais il n'en est rien puisqu'elle n'est que la retranscription du passage suivant de l'ouvrage de Lazear dans le champ du travail [1995, 2] : « The strength of economic theory is that it is a rigorous and analytic. It follows the scientific method, much like physics and biology. But the weakness of economics is that rigorous, simplifying assumptions must be made that constrain the analysis and narrow the focus of researcher. It is for this reason that the broader-thinking industrial psychologist and sociologist are better at identifying issues but worse at providing answers ».

Ce préalable a plusieurs objectifs.

Tout d'abord, il s'agit à partir d'une présentation très succincte - et sans doute caricaturale - de l'approche économique du bien-être ou du choix social, de situer la perspective qui inspire sans conteste l'intérêt croissant pour le bien-être, notamment depuis les travaux de Sen. Travaux qui ont inspiré un indicateur alternatif au PIB, néanmoins très secondaire dans ces travaux, qui se situe clairement dans un champ conceptuel néoclassique renouvelé (rationalité par rapport aux moyens versus rationalité par rapport aux fins), tout en conservant les hypothèses fondamentales (individualisme méthodolo-

gique, rôle déterminant du marché, etc.), et en réaffirmant celle de la liberté individuelle de choisir, certes selon ses capacités.

Ensuite, le bien-être économique, tel qu'envisagé en association avec les neurosciences, est avant tout une caractéristique individuelle intrinsèque, voire génétiquement déterminée ; ce n'est donc pas une catégorie sociale au sens de la sociologie, puisque les groupes constitués sont la résultante de prédispositions individuelles et non de catégories collectives considérées, au mieux comme des contraintes. L'évaluation du bien-être par des indicateurs est alors le reflet des prédispositions individuelles et ce sont les variantes entre les individus qui vont expliquer à la fois leur positionnement social et les appréciations qu'ils porteront sur leur bien-être. Par exemple, les jeunes des lycées professionnels auraient des caractéristiques psychologiques spécifiques qui expliquent en grande partie leur destinée sociale et, à nouveau, les appréciations différentes du bien-être seraient liées à des différenciations entre groupe d'individus ou individus et fonction de caractéristiques intrinsèques, par exemple le sexe (et non le genre qui est une catégorie socialement construite).

Un indicateur de bien-être peut alors s'analyser en soi pour soi et être exploité dans une perspective économique d'analyse classique des choix éducatifs présents et à venir, chaque combinaison d'items regroupés en indicateurs ou en score associés aux différents choix constituant les « préférences révélées ».

Les tenants, comme les économistes néoclassiques, de l'individualisme méthodologique ne sont pas (tous) indifférents au contexte social, mais ce dernier est saisi comme une contrainte. Le degré de contrainte est fonction des disciplines, faible du côté des économistes néoclassiques et forte du côté des sociologues, par exemple Raymond Boudon. Le point commun est l'hypothèse d'une liberté de choix plus ou moins contrainte des individus.

A contrario, le holisme poussé à l'extrême suppose une absence de libertés individuelles, les comportements individuels étant déterminés par des catégories collectives. Souvent rangé à tort parmi les déterministes, Pierre Bourdieu avait pour seul objectif de dépasser cette perspective, en proposant le constructivisme structuraliste. Le versant constructiviste postule « une genèse sociale d'une part des schèmes de perception, de pensée et d'action qui sont constitutifs de l'habitus » (Bourdieu, 1987). La perception du bien-être est alors un construit social où se déploie des choix individuels contraints par des structures sociales que la perception elle-même contribue à construire.

Il est important de noter que la conceptualisation de Sen, quoique s'inscrivant dans le champ néoclassique, reste volontairement floue sur le degré de contraintes qui pèse sur les capacités. Sen souhaite en effet que ses propositions soient le début d'une construction théorique et non une fin, et dans ce domaine les propositions sont foisonnantes. Ainsi, alors que certains reprochent à Sen d'avoir substitué à la « rationalité substantive », « la liberté substantive », d'autres au contraire voient dans les capacités une forme de contrainte forte, assimilable en partie au concept de dispositions de Bourdieu. Une possible association des conceptualisations est envisagée alors, Sen apportant une analyse de la construction des « capacités-disposition » qui manque à Bourdieu, ce dernier donnant corps aux contraintes qui pèsent sur elles (Hart, 2012).

En tout état de cause, dans une perspective un tant soit peu structuraliste, le bien-être doit être analysé comme consubstantiel aux déterminants sociaux qui le construisent et analyser en ce qu'il détermine les représentations du présent et de l'avenir. Pour la perception du bien-être au lycée, il s'agit donc à la fois d'une mise en cohérence d'une part, avec les caractéristiques sociodémographiques et le parcours antérieur lié et d'autre part, avec le contexte (champ pour Bourdieu) ou elle se construit.

Ainsi, cette première partie procède d'une approche socio-économique où le lien est établi entre indicateurs de bien-être et caractéristiques sociodémographiques objectives. Il s'agit de partir d'indicateurs construits dans la droite ligne des « préférences révélées », pour tenter d'établir leur caractère socialement construit et leur rôle en regard des mêmes déterminants sociodémographiques, notamment sur les projections dans l'avenir. Les méthodes sont celles de la statistique inférentielle, soit des modèles « toutes choses égales par ailleurs », explicités dans la section suivante.

3.1. Expliquer quelques indicateurs de bien-être

Expliquer une variable de perception par d'autres variables synchroniques du même type établit un lien, mais pas une causalité. Nous tentons dans les estimations de tenter une mise en relation des perceptions avec des variables objectives - néanmoins déclarées par les individus - quant à leurs situations antérieure et actuelle (liste tableau 2 et suivants). Des modèles « toutes choses égales par ailleurs » (TEPA désormais) sont mobilisés pour saisir l'effet propre de chaque variable objective sur la variable expliquée. Deux types de modèles probabilistes destinés aux variables qualitatives sont mobilisés : modèle probit et logit multinomial. Le modèle probit est utilisé pour les variables codées 0 ou 1. Sont reproduits dans les tableaux les pourcentages par rapport à la situation de référence. En clair si, pour la situation de référence (toutes les variables en référence notées ref. dans le modèle) la probabilité dite de référence est de 80 %, d'aimer le lycée par exemple. Cela signifie qu'un élève qui a toutes les caractéristiques en référence a 80 % de chance d'aimer le lycée. Admettons que parmi les références soit le sexe masculin. Le coefficient de la variable femme indique de combien le sexe féminin augmente la probabilité d'aimer le collège.

Pour les modèles multinomiaux on ne peut obtenir directement les pourcentages, mais un équivalent l'odds ratio. S'il vaut 1 pour la variable femme, cela signifie qu'en regard de la référence (homme) le fait d'être une femme n'a pas d'influence sur le phénomène étudié, s'il est de 0,5 les femmes ont 50 % de chance de moins d'être concernées et 50 % de plus s'il est de 1,5, 200 % s'il est de deux, etc. Le modèle multinomial complique néanmoins la lecture. En effet, il y a pour ce type de modèle, une situation de référence globale, par exemple ici un cluster parmi les 5 (la référence est le cluster 2), mais il peut aussi y avoir une référence pour une série de variables pour chaque alternative. Par exemple, le lieu de naissance du père a pour référence France. Pour un père né au Maghreb le coefficient pour le cluster 1 se lit en regard de deux références France dans le cluster 1 par rapport à France dans le cluster référence 3. Pour toutes les estimations, les variables significatives (seuil de 10 %) sont en caractère gras. Toutefois, le modèle comprend nombre de variables corrélées entre elles, telles que l'origine sociale et ethnique et le parcours d'études. Les effectifs ne permettent pas de croiser ces variables, nous signalerons néanmoins au fil du texte la significativité des variables dans un modèle allégé, par exemple, où parcours d'études et origine sociale ne sont pas pris en compte simultanément.

Les choix effectués l'ont été en fonction de la pertinence des catégories en regard de la problématique et des résultats obtenus. Le premier tableau (3) est une succession de probit avec des valeurs en % par rapport à l'individu de référence (toutes variables ref.). Le second (4) et un multinomial (odds ratio) et les deux suivants des régressions linéaires. Les derniers portent sur des scores qui agrègent des variables mobilisées pour certaines dans les précédentes estimations. L'agrégation peut à la fois diminuer la significativité de certaines variables, les indicateurs agrégés agissant en sens inverse ou les rendre significatives lorsque la majorité des éléments agrégés vont dans le même sens. Les deux approches sont donc complémentaires, la seconde est souvent préférée pour les régressions qui fonctionnent alors mieux, mais le sens à donner aux variables agrégées, subjectives de surcroît, n'est pas toujours clair et relève de choix d'auteurs en fonctions d'hypothèses théoriques.

En regard du questionnaire et du descriptif, il est important de noter que, pour constituer les scores, les variables qui constituent les items agrégés ont été recodées pour obtenir un score croissant avec la caractéristique qu'il représente (par exemple « l'ordre et l'organisation » augmente si le score augmente).

Tableau 33 • Bien être au lycée : déterminants de quelques indicateurs

Aime aller au lycée (L1) ; y est : heureux (L21) - stressé (L25) - respecté par ses camarades (L26) par ses professeurs (L29) (Probit)	L1	L21	L25	L26	L29
Femme	-0,02	-0,11	0,11	-0,06	0,03
Age	0,01	0,01	0,01	0,00	0,00
Nombre de frères et sœurs	-0,01	0,00	0,02	0,00	-0,01
Lieu de naissance du père (ref. France)					
Maghreb	0,05	-0,02	-0,04	0,05	-0,04
Autre Afrique	0,14	-0,01	-0,10	0,02	-0,09
Autre	0,09	-0,05	0,02	-0,01	-0,02
Père au chômage	-0,02	0,03	0,03	-0,03	0,02
Mère au chômage	0,05	-0,03	0,01	-0,04	-0,01
Mère inactive	0,08	0,03	-0,02	-0,02	0,04
Classe sociale (ref. populaire)					
Intermédiaire	0,03	0,01	0,02	-0,01	-0,04
Favorisé	0,02	0,00	-0,01	0,01	-0,01
Très favorisé	0,03	0,01	-0,06	-0,02	0,02
Pas de redoublement en primaire	-0,01	0,03	-0,03	0,03	0,00
Pas de redoublement au collège	-0,02	0,02	0,03	0,00	0,02
Résultats au collège insuffisants	-0,21	-0,11	0,02	0,00	-0,03
Avant le lycée (ref. troisième prépa pro SEGPA DIMA)					
3e Gén. Techno.	0,02	-0,01	-0,06	0,01	-0,04
Lycée professionnel (Cap 2d 1ère Term.)	0,00	0,01	-0,04	-0,03	-0,05
2d Gén. Tech. 1er Tech.	-0,02	-0,08	-0,04	0,03	0,02
A décidé de l'orientation (ref. l'élève)					
Les parents	-0,04	-0,01	0,05	0,02	-0,02
Le collège	-0,06	-0,07	0,10	-0,05	-0,04
Un membre de la famille exerce le métier préparé	0,05	0,04	-0,04	0,02	0,00
Habite (ref. Avec ses parents (ou l'un des deux))					
En foyer/internat	0,09	-0,02	-0,01	0,01	0,02
En appartement seul ou en couple	-0,17	-0,12	-0,08	0,01	-0,01
Autre	0,03	-0,13	-0,09	0,04	0,02
Distance lycée domicile principal (ref. Moins de 20 kms)					
Entre 20 et 50 kms	0,04	0,01	-0,03	-0,02	0,01
Plus de 50 kms	-0,13	-0,07	0,03	-0,01	-0,01
Lycée (ref. Région Midi-Pyrénées urbain)					
Rural Région Midi-Pyrénées	-0,16	-0,06	0,09	0,00	-0,04
Région parisienne	-0,03	0,04	-0,10	0,01	-0,01
Activité rémunérée en dehors du lycée	-0,04	-0,01	0,00	0,00	-0,01
Mixité dans la classe (ref. Des garçons)					
Des filles	0,07	-0,03	0,09	-0,09	-0,08
Garçons et filles	0,10	0,04	0,09	0,00	0,01
Mixité dans l'établissement (ref. Des garçons)					
Des filles	0,20	0,09	-0,07	0,02	0,05
Garçons et filles	0,22	0,08	-0,08	0,02	0,08
Enseignants sont plutôt (ref. Des hommes)					
Des femmes	0,01	-0,01	0,02	0,01	0,00
Des hommes et des femmes	-0,04	0,05	0,01	0,02	-0,02
En terminale (ref. Première)	-0,10	0,00	-0,02	0,02	-0,01
Spécialité (ref. Accompagnement soins et services à la personne)					
Bâtiment : Organisation et réalisation du gros œuvre	-0,09	0,16	0,07		0,05
Esthétique Cosmétique et Parfumerie	-0,09	0,19	0,06	0,08	-0,03
Hôtellerie : Commercialisation et services en restauration	-0,03	0,09	-0,11	-0,02	-0,25
Menuisier Agenceur	0,03	0,15	-0,01	0,00	-0,03
Sécurité Prévention	-0,18	0,05	0,31	-0,03	-0,24
Services de proximité et de vie locale	-0,04	0,18	-0,04	0,07	-0,01
Technicien d'Études du Bâtiment (éco de la construction ; assistant archi)	-0,06	0,12	-0,03	0,02	-0,02
Technicien en installation des systèmes énergétiques et climatiques	-0,12	0,05	-0,12	0,03	-0,01
Comptabilité Secrétariat Gestion Administration	-0,16	0,09	0,04	0,05	-0,04
AVMS (Aluminium, verre et matériaux de synthèse)/Aménagement et finition du bâtiment	-0,18	0,22	-0,02	0,08	-0,03
Femme	0,66	0,75	0,30	0,94	0,92

Lire (lecture en colonne exemples) : Les probabilités respectives d'être heureux, stressés et respecté par ses camarades sont respectivement : diminuée de 11 %, augmentée de 11 % et diminuée de 6 %, si l'élève est une fille par rapport aux garçons.

Être en foyer ou en internat par rapport à vivre chez ses parents diminue de 9 % la probabilité d'aimer aller au lycée.

Par rapport aux élèves de la spécialité « Accompagnement soins et services à la personne » les élèves du « bâtiment » ont une probabilité supérieure de 16 % de s'estimer heureux au lycée.

Par rapport aux élèves de la spécialité « Accompagnement soins et services à la personne » les élèves de « l'hôtellerie » ont une probabilité diminuée de 25 % de s'estimer respectés par ses professeurs.

Tableau 34 • Explicatives des préférences entre périodes en lycée ou en entreprise

Préférences pour les périodes (1. lycée - 2. entreprise réf. - 3. les deux - 4. aucune - logit multinomial) ref. 1 pour - 2. entreprise	1	3	4
Femme	0,97	1,09	0,94
Age	0,88	1,18	1,36
Nombre de frères et sœurs	1,03	1,04	1,22
Lieu de naissance du père (ref. France)			
Maghreb	1,02	1,48	1,32
Autre Afrique	1,55	1,03	0,76
Autre	1,13	1,32	0,92
Père au chômage	1,31	1,04	1,13
Mère au chômage	0,97	1,54	1,72
Mère inactive	0,94	1,50	1,46
Classe sociale (ref. populaire)			
Intermédiaire	0,75	1,13	1,10
Favorisé	0,76	0,76	0,33
Très favorisé	0,64	0,84	1,01
Pas de redoublement en primaire	0,62	0,85	1,77
Pas de redoublement au collège	0,73	1,02	0,84
Résultats au collège insuffisants	0,49	0,59	1,55
Avant le lycée (ref. troisième prépa pro SEGPA DIMA)			
3e Gén. Techno.	1,30	1,09	1,28
Lycée professionnel (Cap 2d 1ère Term.)	2,25	1,55	0,99
2d Gén. Tech. 1er Tech.	1,23	1,35	1,00
A décidé de l'orientation (ref. l'élève)			
Les parents	1,18	1,01	0,83
Le collège	1,99	0,75	1,13
Un membre de la famille exerce le métier préparé	0,90	0,80	0,49
Habite (ref. Avec ses parents (ou l'un des deux))			
En foyer/internat	1,54	0,90	0,77
En appartement seul ou en couple	0,33	0,60	0,72
Autre	0,24	0,83	0,72
Distance lycée domicile principal (ref. Moins de 20 kms)			
Entre 20 et 50 kms	0,80	1,37	1,51
Plus de 50 kms	0,60	0,83	1,25
Lycée (ref. Région Midi-Pyrénées urbain)			
Rural Région Midi-Pyrénées	0,17	1,10	0,58
Région parisienne	0,77	0,92	0,24
Activité rémunérée en dehors du lycée	1,17	0,78	0,33
Mixité dans la classe (ref. Des garçons)			
Des filles	0,44	0,66	7,74
Garçons et filles	0,58	1,41	0,58
Mixité dans l'établissement (ref. Des garçons)			
Des filles	0,62	1,54	0,60
Garçons et filles	0,90	2,05	1,18
Enseignants sont plutôt (ref. Des hommes)			
Des femmes	0,89	0,62	0,43
Des hommes et des femmes	1,06	1,01	0,77
En terminale (ref. Première)	0,94	0,67	0,79
Spécialité (ref. Accompagnement soins et services à la personne)			
Bâtiment : Organisation et réalisation du gros œuvre	1,88	1,64	1,25
Esthétique Cosmétique et Parfumerie	4,47	1,71	0,10
Hôtellerie : Commercialisation et services en restauration	8,18	1,14	1,04
Menuisier Agenceur	2,27	2,02	0,63
Sécurité Prévention	0,80	0,57	0,92
Services de proximité et de vie locale	4,86	2,24	0,15
Technicien d'Études du Bâtiment (éco de la construction ; assistant archi)	1,74	2,23	0,41
Technicien en installation des systèmes énergétiques et climatiques	0,48	0,90	0,48
Comptabilité Secrétariat Gestion Administration	4,49	1,31	0,85
AVMS (Aluminium, verre et matériaux de synthèse)/Aménagement et finition du bâtiment	4,03	2,56	0,14

Lire (exemple) : si les résultats au collège sont jugés insuffisants, les chances de préférer le lycée sont diminuées de 51 % (1-0,49) par rapport à la situation de référence : préféré l'entreprise. Par rapport à la référence (verticale) « Accompagnement soins et services à la personne » les élèves de l'hôtellerie ont 4,86 fois plus de chances de préférer le lycée à l'entreprise.

Tableau 35 • Scores de Bien être

PScores : 1. Conditions scolaire – 2. Relations sociales – 3. Épanouissement personnel – 4. État de santé	1	2	3	4
Femme	-0,01	-0,01	0,22	-0,42
Age	-0,01	0,00	0,01	0,00
Nombre de frères et sœurs	-0,02	-0,01	-0,04	0,01
Lieu de naissance du père (ref. France)				
Maghreb	-0,09	0,06	-0,06	0,05
Autre Afrique	-0,06	0,09	-0,02	0,06
Autre	-0,07	0,08	0,02	-0,02
Père au chômage	-0,22	-0,07	-0,15	-0,19
Mère au chômage	0,03	-0,07	-0,04	0,06
Mère inactive	0,11	-0,02	-0,04	-0,05
Classe sociale (ref. populaire)				
Intermédiaire	-0,01	-0,02	0,06	-0,14
Favorisé	0,01	-0,01	0,01	-0,04
Très favorisé	-0,07	-0,04	0,03	-0,13
Pas de redoublement en primaire	0,05	0,03	-0,02	-0,02
Pas de redoublement au collège	-0,01	0,05	0,07	0,10
Résultats au collège insuffisants	-0,02	-0,13	-0,24	-0,11
Avant le lycée (ref. troisième prépa pro SEGPA DIMA)				
3e Gén. Techno.	-0,05	0,03	0,10	0,04
Lycée professionnel (Cap 2d 1ère Term.)	0,13	-0,01	0,13	0,20
2d Gén. Tech. 1er Tech.	0,01	0,13	0,19	-0,05
A décidé de l'orientation (ref. l'élève)				
Les parents	0,09	0,04	-0,04	0,03
Le collège	0,01	-0,08	-0,11	-0,05
Un membre de la famille exerce le métier préparé	0,03	0,00	-0,04	-0,02
Habite (ref. Avec ses parents (ou l'un des deux))				
En foyer/internat	0,14	0,01	0,10	0,14
En appartement seul ou en couple	-0,04	0,02	0,00	-0,02
Autre	0,13	0,04	0,06	0,08
Distance lycée domicile principal (ref. Moins de 20 kms)				
Entre 20 et 50 kms	-0,05	-0,01	-0,01	-0,01
Plus de 50 kms	-0,05	-0,06	-0,07	-0,08
Lycée (ref. Région Midi-Pyrénées urbain)				
Rural Région Midi-Pyrénées	-0,13	-0,06	0,00	-0,17
Région parisienne	-0,08	-0,05	-0,07	0,02
Activité rémunérée en dehors du lycée	-0,06	0,05	0,03	-0,02
Mixité dans la classe (ref. Des garçons)				
Des filles	-0,23	-0,19	-0,28	-0,27
Garçons et filles	-0,08	-0,07	-0,23	-0,02
Mixité dans l'établissement (ref. Des garçons)				
Des filles	0,03	0,12	-0,05	0,20
Garçons et filles	0,01	0,10	-0,03	0,17
Enseignants sont plutôt (ref. Des hommes)				
Des femmes	-0,04	-0,05	0,03	-0,09
Des hommes et des femmes	0,04	0,00	0,03	0,05
En terminale (ref. Première)	-0,05	0,02	-0,06	0,00
Spécialité (ref. Accompagnement soins et services à la personne)				
Bâtiment : Organisation et réalisation du gros œuvre	-0,03	0,04	0,03	-0,21
Esthétique Cosmétique et Parfumerie	0,08	-0,12	-0,19	-0,16
Hôtellerie : Commercialisation et services en restauration	-0,10	-0,36	-0,22	-0,15
Menuisier Agenceur	-0,01	-0,06	-0,11	0,02
Sécurité Prévention	-0,28	-0,19	-0,13	-0,29
Services de proximité et de vie locale	0,18	0,04	0,02	0,02
Technicien d'Études du Bâtiment (éco de la construction ; assistant archi)	-0,20	-0,14	-0,16	-0,09
Technicien en installation des systèmes énergétiques et climatiques	-0,11	-0,15	-0,14	-0,13
Comptabilité Secrétariat Gestion Administration	-0,15	-0,18	0,06	0,02
AVMS (Aluminium, verre et matériaux de synthèse)/Aménagement et finition du bâtiment	0,12	-0,09	-0,01	0,14

Note de lecture : ici c'est surtout le sens des coefficients qui est important plus que les valeurs, d'autant que les scores ne varient pas tout entre les mêmes bornes

Origine sociale et ethnique

Si le père est d'origine étrangère hors Maghreb, la probabilité d'aimer aller au lycée est plus élevée que pour les jeunes ayant un père français ; si le père est maghrébin il y a une plus forte probabilité d'indifférence entre lycée et entreprise, de même si la mère est inactive ou au chômage.

Avoir un père maghrébin diminue également l'appréciation globale sur les conditions scolaires. A contrario, avoir un père étranger hors Maghreb augmente le score de relations sociales. Si le père est au chômage, trois scores sur 4 sont significativement diminués, dont le score santé. Par rapport aux enfants de classes populaires, les classes supérieures ont des scores santé moindres.

Le parcours et l'orientation

Ne pas avoir connu de redoublement en primaire diminue la préférence pour le lycée par rapport à l'entreprise et augmente l'indifférence entre entreprise et lycée. À l'inverse, estimer avoir eu des résultats insuffisants au collège diminue significativement la probabilité d'aimer aller au lycée (-21 %) et d'y être heureux (-11 %) tout comme la préférence pour le lycée (-50 %) par rapport à l'entreprise. Cet effet collège est renforcé sur les scores, l'absence de redoublement et des résultats insuffisants jouent respectivement favorablement et défavorablement pour trois scores sur quatre (hors conditions scolaires).

L'effet « collège » est encore renforcé par l'orientation qui a impact toujours négatif si le collège a décidé de l'orientation : probabilité d'être heureux au collège (-7 %), stressé (+10 %), négatifs sur les scores relations sociales épanouissement personnel. Quant à l'orientation décidée par les parents, l'effet n'est positif que sur les conditions scolaires.

Par rapport à une 3e prépa pro, un parcours 3e générale ou technologique diminue le sentiment d'être respecté par ses professeurs et augmente l'indifférence entre lycée et entreprise. En revanche, avoir été l'année précédente en LP (du CAP à la terminale) augmente la préférence pour le lycée et le score santé par rapport à une 3e prépa pro l'année précédente, parcours qui diminue également le score d'épanouissement personnel en regard de l'ensemble des autres alternatives.

L'habitat

Être en foyer ou en internat augmente la probabilité d'aimer le lycée, les scores conditions scolaires, épanouissement personnel et santé par rapport à la référence : chez les parents. À l'inverse, être en appartement ou en couple augmente fortement la probabilité de préférer le lycée par rapport à l'entreprise (70 % de chances de moins/ chez les parents).

Au-delà de 50 kms, la distance entre le lieu d'habitation et le lycée impacte négativement la probabilité d'aimer aller au lycée (-13 %), d'y être heureux (-7 %) et de préférer le lycée à l'entreprise (40 % de chances en moins) et le score d'épanouissement personnel.

Sexe et Mixité

Les filles ont une probabilité TEPA (par rapport aux garçons) d'être moins heureuses au lycée (-11 %), plus stressées (+11 %) moins respectée par leurs camarades (-6 %), et avec une moins bonne santé estimée (score), mais elles n'ont pas de préférences significatives comparativement entre les périodes lycée ou entreprise et paradoxalement tout en se déclarant moins heureuses, le score d'épanouissement personnel est plus élevé que pour les garçons TEPA.

Lorsqu'elles sont dominantes ou à parité avec les garçons dans l'établissement, la probabilité d'aimer aller au lycée est augmentée de 20 %, et le score santé est augmenté par rapport à un établissement à dominante masculine. En revanche, si les filles sont majoritaires dans la classe : elles s'estiment moins respectées par les enseignants et ont une probabilité élevée par rapport aux garçons de ne préférer ni le lycée ni les périodes en entreprise, et surtout l'ensemble des scores de bien-être est diminué. De même si les enseignantes sont plutôt des femmes, ne préférer ni le lycée ni les périodes en entreprise ou préférer les deux est moins probable.

Les spécialités

La spécialité influence fortement le fait d'être heureux au lycée avec 6 spécialités pour lesquelles par rapport à la référence (Accompagnement soins et services à la personne) la probabilité est augmentée de plus de 10 % (bâtiment, esthétique, Services de proximité et de vie locale). Le sentiment d'être respecté par ses camarades est aussi significativement plus élevé TEPA pour ces deux dernières spécialités. On notera un paradoxe : l'hôtellerie est la spécialité où la probabilité est la plus faible (-25 % : ref.) de s'estimer respecté par ses professeurs, et où la préférence pour le lycée est la plus marquée, par rapport à l'entreprise ! Sans doute les enseignants et surtout l'entreprise sont-ils entendus au sens large soit comprenant les enseignants en milieu professionnel, pour ces formations spécifiques sur ce point. Enfin, à noter que les spécialités ont une influence nettement moindre sur les scores construits à partir d'indicateurs agrégés que sur les indicateurs de bien être sélectionnés un à un. Ceci indique clairement des effets inverses sur certains indicateurs agrégés et souligne donc une limite des scores évoquée plus haut.

Le climat

L'opinion sur le climat n'est pas nécessairement lié au bien-être individuel, nous en donnons donc une brève analyse avant d'investiguer plus avant les interactions dans les différents modèles.

Tableau 36 • Scores de climat

Scores : 1. Ordre et organisation – 2. participation scolaire – 3. Chaleur affective et disponibilité	1	3	4
Femme	-0,47	-0,13	0,77
Age	-0,02	0,01	0,03
Nombre de frères et sœurs	-0,03	-0,02	-0,13
Lieu de naissance du père (ref. France)			
Maghreb	0,57	1,08	-0,39
Autre Afrique	0,40	1,40	-0,01
Autre	0,45	0,84	-0,27
Père au chômage	-0,27	-0,06	0,09
Mère au chômage	-0,73	-0,24	0,31
Mère inactive	-0,26	0,32	0,35
Classe sociale (ref. populaire)			
Intermédiaire	-0,38	-0,02	0,01
Favorisé	-0,01	-0,01	0,22
Très favorisé	-0,04	-0,33	-0,06
Pas de redoublement en primaire	0,17	-0,01	0,06
Pas de redoublement au collège	0,09	-0,04	0,35
Résultats au collège insuffisants	-0,60	-0,38	-0,24
Avant le lycée (ref. troisième prépa pro SEGPA DIMA)			
3e Gén. Techno.	-0,20	-0,07	-0,25
Lycée professionnel (Cap 2d 1ère Term.)	0,02	-0,13	-0,20
2d Gén. Tech. 1er Tech.	-0,37	-0,10	0,39
A décidé de l'orientation (ref. l'élève)			
Les parents	-0,18	0,14	-0,23
Le collège	-0,37	-0,04	-0,64
Un membre de la famille exerce le métier préparé	-0,06	0,09	0,28
Habite (ref. Avec ses parents (ou l'un des deux))			
En foyer/internat	-0,36	-0,49	0,06
En appartement seul ou en couple	-0,02	-0,17	0,01
Autre	0,10	0,28	-0,53
Distance lycée domicile principal (ref. Moins de 20 kms)			
Entre 20 et 50 kms	0,17	-0,30	0,19
Plus de 50 kms	0,37	-0,76	-0,42
Lycée (ref. Région Midi-Pyrénées urbain)			
Rural Région Midi-Pyrénées	-0,67	-0,28	0,55
Région parisienne	-0,65	-1,06	0,17
Activité rémunérée en dehors du lycée	-0,48	-0,28	-0,05
Mixité dans la classe (ref. Des garçons)			
Des filles	0,00	-1,14	-0,84
Garçons et filles	0,23	-0,03	-0,14
Mixité dans l'établissement (ref. Des garçons)			
Des filles	0,83	1,02	0,71
Garçons et filles	1,04	0,77	0,95
Enseignants sont plutôt (ref. Des hommes)			
Des femmes	-0,79	-0,20	-0,03
Des hommes et des femmes	-0,39	-0,09	-0,44
En terminale (ref. Première)	0,17	0,26	0,12
Spécialité (ref. Accompagnement soins et services à la personne)			
Bâtiment : Organisation et réalisation du gros œuvre	0,56	-0,46	-0,86
Esthétique Cosmétique et Parfumerie	-0,25	-0,13	-1,76
Hôtellerie : Commercialisation et services en restauration	-2,08	-2,43	-3,37
Menuisier Agenceur	-0,75	-0,83	-0,72
Sécurité Prévention	0,29	-0,86	-1,57
Services de proximité et de vie locale	0,29	0,48	-1,19
Technicien d'Études du Bâtiment (éco de la construction ; assistant archi)	-0,27	-1,06	-1,35
Technicien en installation des systèmes énergétiques et climatiques	-1,04	-2,13	-2,35
Comptabilité Secrétariat Gestion Administration	-0,86	-2,06	-2,50
AVMS (Aluminium, verre et matériaux de synthèse)/Aménagement et finition du bâtiment	-0,24	-0,26	-1,64

Note de lecture : ici c'est surtout le sens des coefficients qui est important plus que les valeurs, d'autant que les scores ne varient pas tout entre les mêmes bornes.

Origine sociale et ethnique

Si le père est d'origine du Maghreb les scores « ordre et organisation » et « participation scolaire » sont plus élevés TEPA, le second pour l'ensemble des jeunes de père étranger.

Avoir une mère au chômage diminue l'appréciation sur l'ordre et l'organisation. À l'inverse si elle est inactive le score « chaleur affective et disponibilité » est augmenté.

Le parcours et l'orientation

De manière beaucoup moins nette que pour les scores, un mauvais parcours au collège influence négativement les appréciations sur le climat.

Avoir un membre de la famille qui a exercé le métier préparé améliore le score chaleur affective et disponibilité.

L'habitat

L'appréciation sur le climat est particulièrement liée à l'habitat, plus que sur le bien-être individuel. Être en foyer ou en internat diminue le score de participation scolaire, de même que la distance au lycée, qui a un effet inverse sur le score « ordre et organisation ».

Être en lycée et région parisienne diminue les scores « ordre et organisation » et « participation scolaire ». Enfin, avoir une activité rémunérée diminue le score « ordre et organisation ».

Sexe et Mixité

Les filles ont une appréciation plus négative que les garçons TEPA pour « l'ordre et l'organisation » et négative pour « chaleur affective et disponibilité ».

Lorsqu'il y a surtout des filles dans la classe, les scores « participation scolaire » « chaleur affective et disponibilité » sont diminués et inversement pour tous les scores si les filles sont majoritaires dans l'établissement ou si l'établissement est mixte. A contrario, lorsque les enseignants sont plutôt des femmes ou des hommes, les scores « l'ordre et l'organisation » et « chaleur affective et disponibilité » sont diminués.

Les spécialités

Certaines spécialités sont très discriminantes, les formations en « hôtellerie... », de « technicien du bâtiment » et de « comptabilité » ont une appréciation relative très dégradée du climat TEPA surtout pour la première.

La référence « Accompagnement soins et services à la personne » se distingue très nettement avec une appréciation très positive pour « chaleur affective et disponibilité »

Tableau 37 • Envisager la poursuite d'études ou le marché du travail après le bac pro : déterminants

Après le bac pro (1. marché du travail – 2. poursuite études même niveau – 3. enseignement sup même domaine ref. – 4. enseignement sup autre domaine - logit multinomial)	2	3	4
Femme	1,68	3,18	2,87
Age	0,82	1,07	1,00
Nombre de frères et sœurs	1,10	0,93	1,05
Lieu de naissance du père (ref. France)			
Maghreb	1,10	0,77	1,09
Autre Afrique	1,55	1,24	0,91
Autre	0,83	1,02	1,24
Père au chômage	0,44	0,66	0,90
Mère au chômage	0,62	0,40	0,54
Mère inactive	1,03	0,63	0,72
Classe sociale (ref. populaire)			
Intermédiaire	1,01	1,47	1,93
Favorisé	1,50	1,65	2,27
Très favorisé	1,41	2,84	2,83
Pas de redoublement en primaire	0,37	1,01	0,93
Pas de redoublement au collège	0,87	1,57	0,86
Résultats au collège insuffisants	0,78	0,70	0,84
Avant le lycée (ref. troisième prépa pro SEGPA DIMA)			
3e Gén. Techno.	1,24	1,82	1,74
Lycée professionnel (Cap 2d 1ère Term.)	1,31	2,13	1,81
2d Gén. Tech. 1er Tech.	1,45	2,13	1,01
A décidé de l'orientation (ref. l'élève)			
Les parents	0,62	0,83	1,10
Le collège	0,66	0,49	1,55
Un membre de la famille exerce le métier préparé	1,05	1,00	0,82
Habite (ref. Avec ses parents (ou l'un des deux))			
En foyer/internat	1,63	1,93	1,58
En appartement seul ou en couple	2,03	0,69	0,55
Autre	0,93	0,45	0,74
Distance lycée domicile principal (ref. Moins de 20 kms)			
Entre 20 et 50 kms	1,34	1,31	1,07
Plus de 50 kms	0,70	1,06	0,69
Lycée (ref. Région Midi-Pyrénées urbain)			
Rural Région Midi-Pyrénées	0,97	1,07	0,54
Région parisienne	0,92	0,76	0,88
Activité rémunérée en dehors du lycée	1,23	1,15	1,12
Mixité dans la classe (ref. Des garçons)			
Des filles	0,41	1,00	0,20
Garçons et filles	0,65	0,83	0,42
Mixité dans l'établissement (ref. Des garçons)			
Des filles	1,51	1,91	1,01
Garçons et filles	0,75	1,07	0,95
Enseignants sont plutôt (ref. Des hommes)			
Des femmes	2,03	1,22	1,33
Des hommes et des femmes	2,92	0,98	1,19
En terminale (ref. Première)	1,56	1,23	2,34
Spécialité (ref. Accompagnement soins et services à la personne)			
Bâtiment : Organisation et réalisation du gros œuvre	0,22	2,39	0,81
Esthétique Cosmétique et Parfumerie	1,62	0,37	3,77
Hôtellerie : Commercialisation et services en restauration	1,47	0,44	2,53
Menuisier Agenceur	0,96	1,89	1,11
Sécurité Prévention	0,85	1,19	0,57
Services de proximité et de vie locale	5,29	0,74	4,20
Technicien d'Études du Bâtiment (éco de la construction ; assistant archi)	2,12	13,53	3,78
Technicien en installation des systèmes énergétiques et climatiques	0,92	2,08	0,85
Comptabilité Secrétariat Gestion Administration	3,38	2,33	9,91
AVMS (Aluminium, verre et matériaux de synthèse)/Aménagement et finition du bâtiment	4,99	2,24	4,53

Lecture idem tableau 36.

Tableau 38 • Niveau de salaire et statut envisagé si sortie après le bac pro

Après le bac pro : STAT statut d'emploi croissant (d'ouvrier employé à chef d'entreprise) - SAL (SMIC-1200à 1500-1500à2000-plus de 2000) (logit ordonné)		
Femme	0,64	0,53
Age	1,02	1,01
Nombre de frères et sœurs	1,10	1,11
Lieu de naissance du père (ref. France)		
Maghreb	1,26	1,54
Autre Afrique	1,49	2,19
Autre	1,67	1,86
Père au chômage	1,36	0,88
Mère au chômage	0,78	0,81
Mère inactive	1,07	0,68
Classe sociale (ref. populaire)		
Intermédiaire	0,93	1,00
Favorisé	1,06	1,04
Très favorisé	1,16	0,96
Pas de redoublement en primaire	1,02	0,81
Pas de redoublement au collège	1,12	1,17
Résultats au collège insuffisants	0,92	1,01
Avant le lycée (ref. troisième prépa pro SEGPA DIMA)		
3e Gén. Techno.	1,18	1,19
Lycée professionnel (Cap 2d 1ère Term.)	1,19	1,14
2d Gén. Tech. 1er Tech.	0,92	1,04
A décidé de l'orientation (ref. l'élève)		
Les parents	0,92	1,02
Le collège	0,98	1,04
Un membre de la famille exerce le métier préparé	1,00	1,06
Habite (ref. Avec ses parents (ou l'un des deux))		
En foyer/internat	0,59	0,85
En appartement seul ou en couple	1,04	1,72
Autre	0,72	1,28
Distance lycée domicile principal (ref. Moins de 20 kms)		
Entre 20 et 50 kms	0,87	0,82
Plus de 50 kms	0,80	1,02
Lycée (ref. Région Midi-Pyrénées urbain)		
Rural Région Midi-Pyrénées	1,12	1,63
Région parisienne	1,76	2,94
Activité rémunérée en dehors du lycée	1,22	1,24
Mixité dans la classe (ref. Des garçons)		
Des filles	1,19	1,33
Garçons et filles	1,44	1,71
Mixité dans l'établissement (ref. Des garçons)		
Des filles	2,20	1,40
Garçons et filles	1,94	1,29
Enseignants sont plutôt (ref. Des hommes)		
Des femmes	0,65	0,81
Des hommes et des femmes	0,64	0,70
En terminale (ref. Première)	0,78	0,60
Spécialité (ref. Accompagnement soins et services à la personne)		
Bâtiment : Organisation et réalisation du gros œuvre	0,64	1,75
Esthétique Cosmétique et Parfumerie	0,18	0,40
Hôtellerie : Commercialisation et services en restauration	0,31	0,58
Menuisier Agenceur	0,64	0,87
Sécurité Prévention	0,06	0,62
Services de proximité et de vie locale	0,40	0,50
Technicien d'Études du Bâtiment (éco de la construction ; assistant archi)	1,12	1,67
Technicien en installation des systèmes énergétiques et climatiques	0,61	1,00
Comptabilité Secrétariat Gestion Administration	0,47	0,56
AVMS (Aluminium, verre et matériaux de synthèse)/Aménagement et finition du bâtiment	0,11	0,43

Seuls les sans évolutions sont importants : <1 effet négatifs, > positif. Être une femme a un effet négatif dans les deux registres (salaire qualification) ; être en région parisienne, positif sur les deux. Pour les séries analyse par rapport à la référence «Accompagnement soins et services à la personne » pour les spécialités.

Avenir : rapport aux études et rapport au travail

La manière de se projeter dans l'avenir est également une façon d'aborder la question du bien-être. Là encore, les déterminants sociaux sont susceptibles de peser voire de supplanter les déterminants individuels innés.

Il nous semble intéressant d'aborder simultanément les registres de poursuite ou de travail, envisagés ici à travers les choix entre travail et pour suites d'études mis en parallèle avec les perspectives envisagées si la sortie s'effectuait immédiatement après le bac pro.

Niveau de salaire et statut envisagé, si la sortie s'effectue immédiatement après le bac pro (avec ou sans souhait de poursuite d'études)

Les deux modèles sont des logits ordonnés (cf. modalité tableau 6). Ils sont analysés simultanément puisque rendant compte du niveau d'emploi situé par le statut et le salaire, les mêmes variations dans les deux registres (salaire, statut) confèrent donc au résultat une certaine robustesse. Les différents statuts sont également confrontés dans un modèle multinomial ensuite pour compléter cette analyse (annexe 1). Les coefficients sont les odd ratios (voir partie méthode plus haut), comme il s'agit d'un modèle ordonné c'est plus le sens que le coefficient qui importe (l'odd se réfère à un écart de 1 pour chaque palier, paliers validés par les tests statistiques).

Origine sociale et ethnique

La situation de chômage du père ou de la mère ou l'inactivité de la mère vont limiter le fait d'envisager la poursuite d'études à un même niveau ou à un niveau supérieur dans le même domaine. Les revenus familiaux influencent donc logiquement les poursuites d'études anticipées.

Au vu du faible impact de la classe sociale sur les variables de bien-être, on aurait pu douter de sa pertinence. Ses effets sur les projections lèvent ce doute et confirment des constats effectués sur nombre d'autres formations : par rapport aux classes populaires, la probabilité d'envisager une poursuite d'études est supérieure de plus 50 % pour les jeunes de classe intermédiaire, et de près de trois fois plus pour les jeunes issus de classes très favorisées.

Le parcours et l'orientation

Un bon parcours au collège influence positivement et significativement uniquement la poursuite d'études dans le supérieur dans le même domaine.

C'est surtout le parcours antérieur qui s'avère déterminant pour la poursuite d'études, les sortants de 3e prépa pro SEGPA ou DIMA envisageant nettement moins la poursuite d'études dans le même domaine que les jeunes issus d'autres filières.

L'orientation par le collège qui influençait négativement le bien-être influence aussi négativement la poursuite d'études dans le même domaine. L'échec de ce type d'orientation est même plus patent au vu de son influence, cette fois nettement positive, sur la perspective d'une poursuite d'études supérieures dans un autre domaine.

Être en terminale conduit davantage à envisager une poursuite au même niveau ou à un niveau supérieur dans un autre domaine, comme si l'année de première avait dégradé l'attrait pour la spécialité.

Sexe et mixité

Au même niveau ou un niveau supérieur dans le même domaine ou un autre, les filles envisagent nettement plus que les garçons (jusqu'à deux fois plus) de poursuivre leurs études.

La mixité joue peu, seul le fait qu'il y ait plus de filles dans les classes, ou qu'elles soient mixtes, diminue la probabilité d'envisager la poursuite d'études dans un autre domaine. Lorsque les enseignants sont plutôt des femmes ou des femmes et des hommes, la poursuite est nettement envisagée à un même niveau.

Les résultats précédents sont sans doute à mettre en relation avec des anticipations de salaire et de qualification relativement bas si la sortie est immédiate après le bac pro : de 40 à 50 % de moins pour

les filles par rapport aux garçons. De même, avoir principalement des enseignantes ou « des hommes et des femmes » diminue significativement salaire ou qualification envisagée. La poursuite d'études est donc aussi une conséquence d'anticipation différenciée selon le genre TEPA.

Les spécialités

Le constat effectué pour les effets de genre n'est pas reproductible pour les spécialités qui ont un rôle souvent non significatif sur la volonté de poursuite d'études par rapport à la référence. Deux exceptions notables : les formés dans la spécialité « Services de proximité et de vie locale » envisagent davantage la poursuite d'études au même niveau et « technicien du bâtiment » vers le supérieur, surtout dans le même domaine.

Relations entre les appréciations subjectives « toutes choses égales par ailleurs »

Nous proposons ici de tester les interactions entre variables subjectives, non pas par des mesures de relations directes ou multiples (khi2 dans un tableau de contingence ou ACM), ce qui sera fait dans la partie suivante, mais en ajoutant l'ensemble des variables expliquées dans les modèles successifs, soit un test de la relation « toutes choses égales par ailleurs ». Comme nous avons montré que la plupart des variables subjectives sont liées aux mêmes variables explicatives « objectives », l'effet d'une variable au-delà de ces relations communes (ou parfois inverse) indique un effet « propre », en partie indépendant de l'influence de ces variables. En partie seulement, car l'influence simultanée des variables mobilisées précédemment dans tous les modèles sur la variable expliquée, et les variables de perceptions mobilisées successivement comme explicatives, nécessiterait des traitements économétriques qui ne nous semblent pas nécessaires ici, nonobstant le fait que les effectifs permettraient difficilement de les mettre en œuvre.

Nous présentons dans un tableau unique les seuls coefficients des précédentes variables expliquées. Les commentaires sont effectués pour chaque régression successive en traitant les influences réciproques qui ne vont pas toujours de soi (par exemple entre la variable expliquée « heureux au lycée » et le « score santé » parmi les explicatives, et inversement entre la variable expliquée « score santé » et parmi les explicatives « heureux au lycée »). Les interactions étant traitées au fil des régressions, les commentaires sont donc de plus en plus limités. Par exemple, pour l'avant-dernier déterminant « participation scolaire », ses interactions avec le dernier sont examinées dans les commentaires, mais son lien aux précédents a déjà été vu lors de leur examen.

Tableau 39 • Lien entre les variables subjectives toutes choses égales par ailleurs

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13*	14*	15*
Aime aller au lycée	1		0,35	-0,02	0,00	-0,01	-0,08	0,02	0,16	0,09	1,08	0,30	0,36	1,19	1,63	1,50
Y est : heureux	2	0,43		-0,13	0,03	0,02	-0,11	0,11	-0,07	0,19	-0,01	0,05	0,25	1,00	1,27	0,55
Stressé	3	-0,02	-0,10		-0,04	0,02	-0,11	-0,01	-0,05	-0,18	0,36	0,13	-0,04	0,90	0,74	0,63
Respecté par ses camarades	4	0,02	0,12	-0,16		0,09	-0,02	0,27	-0,06	-0,09	-0,03	0,65	-0,69	0,98	1,47	0,69
Par ses professeurs	5	-0,09	0,08	0,06	0,12		-0,15	0,08	0,15	0,00	-0,06	0,20	1,92	1,26	1,47	0,99
Score bien être																
Conditions scolaire	6	-0,06	-0,06	-0,07	0,00	-0,02		0,08	0,10	0,25	0,52	0,12	0,16	0,67	0,84	0,69
Relations sociales	7	0,04	0,13	-0,01	0,08	0,02	0,19		0,37	0,11	0,07	0,77	1,32	1,97	1,07	1,63
Épanouissement personnel	8	0,14	-0,04	-0,04	-0,01	0,02	0,13	0,20		0,17	0,34	-0,23	0,43	1,11	2,81	1,76
État de santé	9	0,05	0,10	-0,11	-0,01	0,00	0,24	0,04	0,12		0,53	-0,11	-0,10	1,40	0,97	0,99
Score climat																
Ordre et organisation	10	0,04	0,00	0,01	0,00	0,00	0,03	0,00	0,01	0,03		0,29	-0,02	1,06	1,01	1,01
Participation scolaire	11	0,01	0,00	0,00	0,01	0,00	0,01	0,02	-0,01	-0,01	0,31		0,15	0,96	0,91	0,95
Chaleur affective et disponibilité	12	0,02	0,01	0,00	-0,01	0,02	0,01	0,03	0,02	-0,01	-0,02	0,16		0,94	0,92	0,94

Après le bac pro

ref. Marché du travail – 13. Poursuite études même niveau – 14. Enseignement sup même domaine ref. – 15. Enseignement sup autre domaine (logit multinomial)

Aimer aller au lycée (1) ou y être heureux (2)

La première relation semble assez tautologique, « être heureux au lycée » augmente de 43 % la probabilité d'aimer y aller TEPA. Pour autant, les deux ne sont manifestement pas synonymes, comparativement aux autres situations sociales, on peut aimer aller au lycée sans être nécessairement heureux.

Aimer aller au lycée est aussi logiquement lié à l'épanouissement personnel au lycée qui n'a néanmoins pas d'effet significatif sur le fait de se déclarer heureux au lycée. Le même constat est effectué pour le climat scolaire qui influence le fait d'aimer aller au lycée, mais pas celui d'y être heureux. On souligne ici une limite d'une approche globale en termes de bien-être qui apparaît, s'il s'agit d'être heureux au lycée, finalement pas directement lié à certains aspects ressentis comme positifs du lycée. Notons que certains de ces aspects sont ici réputés contribuer à « l'épanouissent personnel », comme le score s'avère sans effet significatif sur le fait de se déclarer heureux au lycée, sa qualification est pour le moins sujette à caution.

Se déclaré heureux au lycée que l'on aime y aller ou non (effet saisi « par ailleurs ») va surtout être lié au fait de ne pas être stressé, d'avoir de bonnes relations sociales et un bon état de santé. Les relations ne sont pas nécessairement réciproques. Il y a ici une exception logique. En effet, s'estimer en bonne santé n'a pas pour conséquences de se déclarer heureux la variable n'étant pas significatives TEPA parmi les déterminants du score santé (régression 10 - tableau 6).

Être stressé au lycée (3) - commentaires hors 1 et 2

Se déclarer stressé va de pair avec le fait de ne pas s'estimer « respecté par ses camarades », avoir de « mauvaises conditions scolaires », et un « état de santé dégradé », ces relations sont réciproques. De même, pour la relation moins attendue positive entre le score associé à « l'ordre et l'organisation » et le stress au lycée. Le renforcement de « l'ordre et de l'organisation » serait donc un facteur de stress, du moins au niveau du ressenti.

Être respecté par ses camarades (4) - commentaires hors 1 à 3

S'estimer « respecté par ses camarades » c'est logiquement avoir un score élevé pour les « relations sociales » et aussi souvent s'estimer « respecté par ses professeurs », la probabilité de chacune des deux occurrences étant augmentée d'environ 10 % par l'autre (12 et 9 %). Le score « participation scolaire » augmente également le sentiment d'être « respecté par ses camarades ». L'implication scolaire va donc de pair avec le respect des camarades, inversement pour le score « chaleur affective et disponibilité ». « Le niveau d'affectivité, d'intérêt, de respect, de confiance et d'amitié que les professeurs manifestent à l'égard des élèves » semble donc ressenti d'autant plus positivement qu'il existe un manque de respect entre élèves, ce qui peut traduire une compensation via les enseignants des mauvaises relations, sans qu'il soit possible d'imputer ce constat à un effort plus soutenu des enseignants dans ce cas, ou un intérêt plus marqué des jeunes non respectés par leur camarades aux enseignants.

Être respecté par ses professeurs (5) – commentaires hors 1 à 4

« Être respecté par ses professeurs » est en relations positives réciproques avec les scores de bien-être « relations sociales », « épanouissement personnel » et le score « chaleur affective et disponibilité », très logiquement car étant construit à partir d'items très liés à la relation avec les enseignants. Ceci contrairement au score « conditions scolaires » qui est en relation négative avec le sentiment d'être respecté par les professeurs, un lien à la nécessaire posture disciplinaire liée à une classe où les conditions sont mauvaises (cf. supra items déterminants du score) ?

Score « conditions scolaires » (6) commentaires hors 1 à 5

Plus les conditions scolaires sont perçues positivement, plus l'ensemble des autres indicateurs de bien-être sont positifs et ceci réciproquement pour tous les scores (relations réciproques scores 6 à 9). Ce constat donne une certaine cohérence aux indicateurs entre eux, ce qui était néanmoins sans doute un préalable à leur construction. Ainsi, les contradictions relevées plus haut avec d'autres items soulignent les limites de nomenclatures construites à partir d'item ad hoc.

La relation entre « conditions scolaires » et scores de climat est plus limitée et s'avère uniquement liée positivement avec le score « ordre et organisation », la causalité fonctionnant à nouveau dans les deux sens.

Score « relations sociales » (7) - commentaires hors 1 à 6

Les relations sociales sont liées positivement au climat de classe pour deux dimensions « la participation scolaire » et « chaleur affective et disponibilité ». En revanche, le score « ordre et organisation » qui permet d'appréhender « le degré selon lequel les activités de la classe sont claires et bien ordonnées » n'a pas d'influence. Un résultat qui signifie qu'une certaine apathie des élèves (cf. supra item du score) ne nuit pas aux relations.

Score « Épanouissement personnel » (8) « Etat de santé » (9) - commentaires hors 1 à 7

« Épanouissement personnel » et « chaleur affective et disponibilité » sont logiquement liés positivement réciproquement. « Ordre et organisation » sont aussi liés à l'épanouissement personnel. Ce n'est pas le cas pour la participation scolaire comme si l'épanouissement personnel n'avait pas pour corollaire l'émulation collective (rappelons-le « toutes choses égales par ailleurs »).

L'état de santé est en relation positive avec un seul élément du climat « ordre et organisation » qui agit aussi positivement sur le stress.

Score de climat « ordre et organisation » (10), « participation scolaire » (11), « chaleur affective et disponibilité » (12) - commentaires hors 1 à 9

Comme nous l'avons invoqué, les relations entre les scores de climat ne sont pas systématiques : « ordre et organisation » est lié uniquement à « participation scolaire », alors que cette dernière va de pair avec « chaleur affective et disponibilité ». De fait, une certaine passivité des élèves (10) n'est pas associée à une relation dégradée avec les enseignants (12) et à un total manque d'intérêt en classe (11). Des résultats qui peuvent sembler contradictoires, et reste à expliciter.

Avenir et bien-être au lycée

Poursuivre à un même niveau d'études : tout d'abord en regard de la référence, et cela est vrai pour tous les items de poursuite d'études, plus les conditions scolaires sont jugées bonnes, plus le jeune est susceptible d'envisager de rejoindre le marché immédiatement après le bac pro. Inversement pour les relations sociales et l'état de santé.

Poursuivre dans le supérieur : souhaiter poursuivre dans le même domaine est plus probable par rapport à une sortie vers le marché du travail si le jeune aime aller au lycée. A contrario, le souhait de poursuite dans un autre domaine a pour corollaire de ne pas se déclarer heureux au lycée. Pour les deux types de poursuite d'études, l'épanouissement personnel au lycée augmente leur probabilité. Le score de climat influence uniquement la poursuite d'études dans le même domaine pour « participation scolaire » et « chaleur affective et disponibilité ».

3.2. Conclusion : le bien être une catégorie relative

Origine sociale et ethnique

La classe sociale des parents est un déterminant fort et connu de l'orientation vers le LP. Ce facteur ne joue pas significativement et directement sur le bien-être « toutes choses égales par ailleurs ». Il joue évidemment indirectement via d'autres variables qu'il a influencées avant l'entrée en lycée. En revanche, et à nouveau, il est particulièrement déterminant du souhait de poursuivre les études au-delà du bac pro, surtout dans un autre domaine.

C'est surtout la situation des parents, en l'occurrence le chômage, qui va peser négativement à la fois sur le bien-être et les anticipations pour l'avenir.

L'origine ethnique a des effets contrastés sur les indicateurs de bien-être.

Le parcours et l'orientation

Le parcours antérieur au collège s'avère l'un des déterminants les plus réguliers de l'ensemble des indicateurs de bien-être, estimer avoir eu de faibles résultats ou les redoublements ont un effet négatif notable sur le ressenti des jeunes. Un résultat qui va l'encontre d'une perspective de remédiation qui voudrait que la voie professionnelle soit particulièrement adaptée aux jeunes en difficultés au collège.

Un constat à pondérer par l'origine des jeunes, ceux qui étaient déjà en LP par exemple en CAP s'y sentent mieux, de même pour les 3ème prépa pro par rapport aux filières générales.

C'est le résultat obtenu pour le mode d'orientation qui est également remarquable : dès lors que le collège est déclaré par le jeune comme ayant décidé de l'orientation tous les indicateurs de bien-être sont diminués. Par ailleurs, ce type d'orientation a un effet très négatif sur la poursuite dans le même domaine, mais très positif sur le fait d'en envisager une dans un autre domaine. Un tel résultat interroge évidemment le rôle du collège pour l'orientation, mais nécessiterait des investigations plus spécifiques pour ces jeunes. En effet, ce n'est pas nécessairement le mode l'allocation aux formations par le collège qui peut être en cause, mais l'absence d'alternative.

Il va de soi que tout ce qui précède, tant le parcours que l'orientation et le mode d'orientation, est lié à l'origine sociale qui a donc un effet indirect ou amont très élevé.

Habitat

Être en foyer ou en internat a des effets mitigés plutôt positifs sur le bien-être, mais plutôt négatifs sur le climat. L'élément déterminant c'est la distance au lycée, plus elle est importante plus le mal-être est élevé.

Sexe et mixité

Les différences entre garçons et filles sont importantes, mais il est important de signaler qu'elles sont aussi très déterminantes en amont dans l'affectation à des filières particulièrement sexuées. Les filles s'estiment moins heureuses au lycée, plus stressées et en moins bonne santé que les garçons et aussi moins respectées par leurs camarades. Pour autant, le résultat n'est pas aussi tranché qu'il n'y paraît sur leur appétence pour le lycée, puisqu'elles n'ont pas une préférence pour le lycée différenciée des garçons (aimer aller au lycée, notamment) et même plus positive sur un score de bien-être agrégé (épanouissement personnel). En outre, elles envisagent davantage que les garçons la poursuite d'études y compris dans le même domaine.

La mixité a une influence très différente selon qu'elle concerne la classe ou l'établissement. En résumé, s'il y a surtout des filles dans la classe, bien-être et climat sont diminués et inversement, si elles sont très majoritaires dans l'établissement ou si l'établissement est mixte.

Les spécialités

Au-delà des caractéristiques individuelles, c'est la spécialité qui va le plus influencer le bien-être et le climat, avec des clivages très forts, sans le moindre doute à mettre en lien avec le rapport au savoir et au travail spécifique pour chacune d'elle.

Bien-être : démonstration est faite du rôle déterminant des variables sociodémographiques, le genre, la mixité, l'habitat et la spécialité. Le bien-être peut donc difficilement être abordé comme une catégorie à part entière indépendante de ces déterminants en la considérant comme un attribut lié à des éléments innés. Le rôle considérable de la filière est ici à noter. Ce qui renvoie à nouveau au rapport au savoir et au travail dans chaque filière.

Deuxième partie • Volet qualitatif

Chapitre 4. Les enseignant(e)s : un travail relationnel

Cette partie vise à décrypter les processus et les dynamiques qui structurent les expériences et conditions de vie en lycée professionnel au prisme du regard enseignant. Pour ce faire, cette partie repose sur des entretiens compréhensifs croisant différentes dimensions :

- la perception de leurs élèves (de leur vécu dans la salle de classe ou au cours des stages au LP, de leur orientation) ;
- le vécu quotidien au sein de l'établissement (relations aux élèves, relations aux autres enseignant(e)s, aux membres de l'équipe pédagogique et administrative, rapports au savoir, à l'espace au sein de l'établissement et à son environnement, etc.) ;
- le rapport au métier et aux savoirs ;
- les perceptions de leur devenir professionnel, ainsi que celui de leurs élèves ;
- les conditions de vie et l'histoire familiale.

Le guide d'entretien (cf. annexes) a été en construit en relation étroite avec celui initialement conçu pour les élèves. Il s'agissait en effet de compléter les résultats de l'enquête qualitative menée auprès des élèves en intégrant la vision subjective des enseignant(e)s quant à leurs élèves, mais aussi de rendre compte du vécu de leurs propres expériences au sein d'un environnement professionnel généralement décrit comme « difficile » et éloigné des expériences d'enseignements, auprès de publics plus « faciles », marqués par des parcours scolaires réussis et une certaine docilité à l'égard des normes contemporaines d'apprentissage.

Cette approche nous a conduits à tenir prioritairement tout au long de notre raisonnement la notion de « travail relationnel », notion qui implique de s'intéresser davantage à la part relationnelle (et émotionnelle) de leur travail qu'à la part matérielle de transmission d'un savoir disciplinaire. Et si le travail enseignant fait partie des métiers où la dimension relationnelle structure l'activité quotidienne, à l'instar des nombreux métiers du travail social ou de la santé par exemple, elle reste relativement peu valorisée par la hiérarchie professionnelle – la « belle carrière » enseignante se fonde avant tout sur les indicateurs d'excellence disciplinaire (via l'Agrégation par exemple). Elle reste également peu étudiée par les chercheur(e)s – tout particulièrement pour ce qui est du lycée professionnel qui reste empreint de nombreuses zones d'ombre dans la sociologie du travail enseignant. Le terrain de la présente enquête nous a largement conduits à privilégier cette entrée : l'attention portée à aux élèves et la relation nouée avec elles/eux y émergent comme une compétence centrale à la fois pour bien vivre sa carrière en lycée professionnel, mais également pour adoucir les expériences sociales (c'est-à-dire scolaires, mais pas uniquement).

D'une durée d'une heure en moyenne, les entretiens ont été conduits au sein des établissements scolaires, généralement entre deux heures de cours. Par-delà le moment des entretiens, les échanges et impressions ont été consignés dans un journal de terrain : au cours de pauses ou de discussions informelles dans les couloirs ou la salle des profs, les enseignant(e)s nous ont en effet transmis des informations qui contribuent à la présente analyse. Ont été évoqués, en outre et avec récurrence, les travaux réalisés avec leurs élèves – par exemple une exposition composée de photographies d'une sortie à la forêt de Fontainebleau, soulignant l'importance de sortir de l'établissement qui « braque » symboliquement nombre d'entre eux.

Ces deux extraits du journal de terrain tenu témoignent tant du rôle de l'équipe pédagogique dans la réalisation in situ de cette enquête (leur disponibilité et attention à notre égard a facilité la réalisation d'un terrain en RG efficacement bouclé en deux jours) que de place charnière au sein des établissements, autour d'un noyau dur d'enseignant(e)s exerçant depuis plusieurs années au sein des établissements.

« L'entretien est coupé le temps d'une pause cigarette prise ensemble. Nous discutons sur l'ambiance de l'établissement, qu'elle estime bonne et visible par un turnover relativement faible. Elle en profite pour me présenter d'autres collègues (des jeunes qui confirment que l'établissement est agréable et leur

souhait d'y rester). Avant de retourner dans la salle de cours poursuivre notre entretien, nous passons par la salle des profs pour boire un café : c'est la pause de 10h00, la salle "grouille". On me propose de manger un morceau de brioche amené par une collègue : c'est une coutume ici que d'apporter des friandises à partager. » Journal de terrain, avril 2014, établissement B.

« Ma collègue et moi traversons dangereusement une rocade – impossible de trouver un passage clouté depuis la sortie du RER – puis, après quelques minutes de marche dans des rues pavillonnaires de banlieue, trouvons enfin l'entrée du lycée. En traversant la cour, nous constatons que comme la veille, au sein de l'établissement B, peu d'élèves sont blancs. Nous attendons notre tour dans les locaux administratifs, devant le bureau de la proviseure. Particulièrement occupée, cette dernière nous présente à un enseignant qui se chargera de nous présenter aux élèves avec qui ma collègue s'entretiendra ; il prendra également le temps de trouver quelques enseignant(e)s que je pourrai interroger. Plus encore qu'hier, il est difficile de se repérer dans le dédale de portes, couloirs et bâtiments (lorsque ma collègue et moi partons chacune dans des directions opposées faire nos premiers entretiens, il ne me reste plus beaucoup de batterie et je me demande comment nous allons nous retrouver ce midi...) ». Journal de terrain, avril 2014, établissement D.

Avant d'entrer dans le cœur du travail relationnel enseignant, la première sous-partie consiste en une présentation succincte de la population d'enquête. Entrant directement dans le cœur de la recherche, la seconde sous-partie s'attache à mettre en exergue les enjeux de la relation enseignant(e) – élève, celle-ci émergeant à la fois comme un préalable à l'objectif de transmission des connaissances formalisées, une condition de la restauration de l'estime de soi et un maintien du lien social. Est ensuite explorée la manière dont les rapports de genre structurent les expériences des élèves et contribuent à amplifier certaines inégalités sociales. Soulignant la réciprocité des expériences élèves et enseignantes, la quatrième et dernière sous-partie propose enfin une grille de lecture du travail relationnel comme potentiel de reconnaissance et de revalorisation des compétences et des expériences enseignantes en LP.

4.1. Présentation de la population d'enquête enseignante

15 entretiens ont été réalisés auprès d'enseignant(e)s du second degré des deux sexes (8 femmes et 7 hommes) ayant, par souci de prise recul sur l'expérience enseignante en lycée professionnel, un minimum de 4 années d'ancienneté dans le métier :

- 8 entretiens ont été conduits dans des lycées dont les élèves sont majoritairement des garçons (7 au lycée B et 2 au lycée A);
- 6 dans des filières numériquement « féminisées » (3 au lycée C et 3 au lycée professionnel D).

Au sein de cette population d'enquête, 7 enseignent des matières professionnelles et 8 des matières générales.

Afin de préserver l'anonymat d'une population d'enquête facilement reconnaissable par les pairs, seuls le sexe, les matières enseignées et le lycée d'appartenance des enseignant(e)s (signalé par une lettre) sont mentionnés dans le corps du présent rapport. De même, les prénoms et noms de famille des élèves cités par ces mêmes enseignant(e)s ont été systématiquement transformés par des abréviations (première syllabe du prénom suivie de la première syllabe du nom de famille).

4.2. Travailler auprès d'un public « cassé »

Il est impossible de donner une description univoque des expériences lycéennes dans ce segment de l'enseignement du second degré. En effet, pour reprendre les termes d'un enseignant de mathématiques et sciences physiques interrogé dans le cadre de cette enquête, « il y a plein de raisons [qui conduisent une partie des collégien(ne)s en lycée professionnel] et c'est plein de cas particuliers ». Toutefois, le dénominateur commun semble un cumul de « handicaps » sociaux : un milieu social défavorisé le plus souvent, au sein desquels les « beaux parcours scolaires » restent une exception en France ; un parcours scolaire durablement marqué par l'échec et le « décrochage » dans l'immense majorité des cas ; une usure, voire une aversion grandissante, aux études et dans les relations avec l'institution éducative – institution incarnée au quotidien par les enseignant(e)s.

Ces trajectoires scolaires (voire trajectoires de vie) faites de difficultés, plus ou moins accentuées selon les filières intégrées (et la place qu'elles occupent dans la hiérarchie symbolique des filières en LP) ou les biographies individuelles, résonnent dans chaque entretien conduit et imprègne les expériences enseignantes quotidiennes. Elle agit comme une pique de rappel quant à la spécificité (toujours stigmatisée) de leurs élèves et quant à la (subséquente) « mauvaise réputation » de leurs environnements de travail.

Dans ce contexte singulier, les enjeux et ressorts du travail enseignant en lycée professionnel ne se situent pas sur la même échelle qu'en lycée général, où sont accueillis celles et ceux que la société et ses institutions valorisent parce qu'ils et elles constituent la face positive d'un miroir sociétal. Travailler avec des élèves incarnant la face du malaise de la société française a en effet des conséquences sur le contenu de leur activité et sur les modalités d'investissement de leur travail ; en somme, sur le cœur de leur expérience professionnelle. Car, pour reprendre l'expression d'une enseignante, « *c'est quand même le baromètre de ce qui se passe à l'extérieur, ce que l'on a dans les classes en seconde* ». C'est ce baromètre que cette sous-partie s'attache à décrypter, en l'appréhendant toujours prioritairement dans son rapport à la réalité du travail des enseignant(e)s.

4.2.1 Créer du lien avec un public précarisé

« *C'est la classe d'âge, dans une société donnée, la nôtre, où des parents sont au chômage, rencontrent des difficultés* ». Cet extrait d'entretien avec une enseignante de français et histoire géographie du lycée D résume avec acuité le profil sociologique des élèves de LP rencontrés dans le cadre de cette enquête. Ce constat, déjà pointé dans la partie d'analyse quantitative du présent rapport, impacte et régule à la fois la relation enseignant-élève en LP, mais également le contenu du travail enseignant.

En effet, travailler avec un public défavorisé, sociologiquement différent du sien (les enseignant(e)s interrogé proviennent peu des mêmes milieux sociaux économiques que leurs élèves, en particulier les enseignant(e)s des matières générales) implique un questionnement spécifique dans le rapport aux élèves (Jellab, 2008).

Si les élèves des établissements de banlieue parisienne semblent recouvrir des situations socio-économiques beaucoup plus problématiques qu'en Midi-Pyrénées, c'est par leur nombre : la quasi-intégralité des élèves y est dépeinte comme des « cas sociaux ». Si ce n'est pas véritablement le cas dans les deux établissements toulousains, trois des cinq enseignant(e)s interrogés y décrivent une hausse des problèmes rencontrés par leurs élèves. Cette hausse des problèmes n'est pas sans conséquence sur le climat dans la classe, dans la mesure où les absences, plus ou moins justifiées (les difficultés rencontrées sont généralement connues au cours des conseils de classe), apparaissent de plus en plus fréquentes et où il convient de faire très attention aux remarques exprimées en classe. Elle peut également contribuer à une hausse de la charge de travail des enseignant(e)s, en particulier lorsque les situations problématiques sont trop fréquentes et que l'assistante sociale ou les CPE ne peuvent plus y faire face seuls. Une enseignante explique par exemple l'augmentation générale de la longueur des conseils de classe au cours desquels la situation des élèves est évoquée une à une par le professeur principal. C'est d'ailleurs pour celles et ceux qui ont accepté cette charge de plus en plus lourde que le travail peut devenir chronophage dans la mesure où elle sous-tend un suivi plus individualisé des élèves.

« *Difficultés sociales, familiales. Euh... enfin une détresse qui regroupe tous les maux de la société actuellement. Ils ne mangent pas, certains. Ils ne se lavent pas (...)* C'est la classe d'âge, dans une société donnée, la nôtre, où des parents sont au chômage, rencontrent des difficultés, tout le monde est touché. Et à quoi sert l'école ? C'est la question que se posent ces élèves-là. » Enseignante de matières générales, Etablissement D.

« *J'ai rarement vu des élèves venant de milieux... où les parents sont des cadres... il y a des parents retraités, ou chômeurs aussi. (Silence) Oui un milieu social un peu défavorisé, on va dire.* » Enseignante de matières professionnelles, Etablissement D.

« *Ouais globalement c'est des milieux sociaux où il y a des familles monoparentales, il y a des, il y a du chômage, il y a beaucoup d'ouvriers, d'employées, oui, il y a pas de filles de profs très peu, de cadres, de cadres sup, nan nan.* » Enseignant matière générale, établissement C.

« En esthétique, nous, on en avait jamais, jamais, on avait toujours des supers classes qui tournent à 15/16/17, le conseil de classe ça allait super vite, voilà quoi, ils étaient ravis quand il y avait le conseil de classe des esthétiques : "ouais ça va aller vite" [rires]. Bon maintenant, non. Bah il y a toujours des problèmes, il y a toujours des : "ah bah alors elle, elle a tant d'absences parce que...". Bon bah là on sait pourquoi elles ne seront pas là ou pourquoi ça va pas. Pourquoi... Donc c'est sûr qu'il y a un réel changement des élèves, ça c'est sûr. Mais est-ce que c'est... Enfin je ne pense pas que ce soit un problème de recrutement, c'est la société qui a changé, je crois, enfin vous devez savoir mieux que moi... » Enseignante 2 matières professionnelles, établissement C.

Les enseignant(e)s décrivent ainsi des histoires familiales « super compliquées » qui marquent les élèves et conditionnent leur présence et leur attention en classe, ainsi que leur investissement dans le travail scolaire (à réaliser à la maison par exemple). L'absence de soutien familial suscite souvent un sentiment de désarmement, voire parfois d'incompréhension, pour des enseignant(e)s qui sont le plus souvent, pour leur part, des parents très investis dans le suivi scolaire de leur propre progéniture (Cacouault, 2007). Les raisons identifiées pour expliquer cette « démission » des parents en matière de suivi scolaire de leur(s) enfant(s) sont souvent évoquées comme la résultante de difficultés qui s'agrègent, ces derniers se trouvant aux prises avec de grandes difficultés socio-économiques (et donc avec d'autres priorités, plus « vitales »), une situation de monoparentalité, des emplois aux horaires décalés, une non-maîtrise de la langue française, tous ces éléments se cumulant parfois avec une perte d'espoir face aux parcours d'échec de leurs enfants. Dans ce contexte, renouer le contact avec les parents semble un enjeu (voire défi) tout aussi important qu'inatteignable. Certain(e)s actent rapidement qu'il faut faire sans ce lien élève-parents-enseignant(e)s.

« Souvent, c'est des familles monoparentales, beaucoup beaucoup hein, ils sont seuls avec la maman ou le papa, ou les grands frères et grandes sœurs, certains viennent de l'étranger, depuis très très peu de temps... et euh, donc ils sont assez abandonnés, 'fin ils sont assez perdus ici (...) » Enseignante de matières générales, Etablissement D.

« Nous on récupère ces élèves qui n'ont pas eu de papa et maman à la maison qui les aidaient, qui voilà, donc qui n'ont rien compris. Moi j'ai des, enfin les jeunes avaient des écrits en français, vous savez il faut que je lise à voix haute des fois pour comprendre ce que je lis. Je ne comprends pas tout. » Enseignante matières générales, Etablissement D.

« On en a beaucoup qui sont suivis par des tuteurs, ceux qui sont en difficultés personnelles assez intenses quand même. On a beaucoup de mal à voir les parents. Mais on voit régulièrement ceux qu'on n'a pas besoin de voir, mais... » Enseignante de matières générales, établissement B.

Cette précarité économique des élèves et de leurs familles va de pair avec l'hyper ségrégation ethnique de certains quartiers de la société française, particulièrement visible dans certains établissements scolaires où les élèves sont essentiellement d'origine d'Afrique comme celui des établissements B et D. Par conséquent, certains élèves ne maîtrisent pas encore bien, voire pas du tout, la langue française, créant des situations qui pourraient apparaître cocasses si elles n'avaient pas de lourdes conséquences sur le vécu et la réussite de ces élèves en lycée professionnel. C'est encore plus souvent le cas de leurs parents, ce qui rend de fait difficile la création de liens avec les services d'Etat de l'éducation comme de l'aide sociale.

« Si je prends par exemple cette élève-là, euh... Ko... là, je crois que je dois être le seul blanc, le seul blanc... à avoir un lien, qui croit encore en elle et qui lui donne sa chance quoi, parce que quand on va dans la cité où elle habite à Aulnay-sous-Bois, il n'y a pas de blancs, ni Arabes hein, il n'y a pas de blancs, il n'y a que des Africains. Je dois être le seul lien avec les institutions qui reste. » Enseignant de matières professionnelles, Etablissement D.

« Et je me rappelle que ce premier cours j'avais... j'avais cinq, j'avais trois Turcs deux kurdes et j'avais un traducteur au milieu. Je suis sortie de là, on était plusieurs ce jour-là à les avoir eus. On a débarqué dans le bureau du proviseur on lui disant : « c'est pas possible ». Donc il a décidé de nous les extraire et de les mettre en FLE, Français Langue Etrangère. On a plus de personnes qui le font, on a perdu le poste, y'a quelqu'un d'autres qui s'est mis sur le poste, car on ne peut plus travailler comme ça. 'fin moi je veux dire je parle en français, j'avais un traducteur qui faisait la traduction, en plus je ne maîtrise pas donc je ne sais pas si il lui traduit bien ou pas. Si le jour où je

fais anglais, il va falloir que je traduise en français en machin qui va retraduire en truc, c'est pas possible. C'est pas possible de travailler comme ça. Enfin le truc... Nan, mais on en rit parce que parce que ça en devient risible. Mais ils sont, ils ne sont pas intégré correctement. Enfin je veux dire c'est des gamins qui auraient dû avoir l'apprentissage de la langue, avant. » Enseignante matières générales, établissement B.

Un tel constat met en exergue les effets directs, particulièrement problématiques, de la réduction des moyens mis à disposition par le ministère de l'Éducation nationale dans des établissements marqués par l'hétérogénéité des publics ainsi que la spécificité des difficultés qui y sont rencontrées. Ces effets s'expriment en termes de dégradation importante tant des conditions de travail des enseignant(e)s que de la qualité de l'accueil et de la formation des jeunes.

4.2.2. Créer du lien avec un public « malmené » par l'institution

À chaque rentrée scolaire, l'arrivée de nouveaux lycéens intégrant la classe de seconde constitue un enjeu pour les enseignant(e)s, ces derniers évoquant avant tout la rencontre avec des élèves orientés en lycée professionnel sur la base de leur échec scolaire au collège. Certain(e)s appréhendent leur entrée en LP plus positivement que d'autres, généralement en raison d'une orientation vers des filières débouchant sur un métier dans lequel elles/ils se projettent. C'est par exemple beaucoup plus souvent le cas dans les filières de l'esthétique de l'établissement C en Midi-Pyrénées, filières les plus convoitées de notre population d'enquête (« on va pas parler d'élite quand même, mais c'est des sections qui sont vachement demandées » explique un enseignant de ce lycée), que dans les filières moins sélectives des services à la personne comme dans l'établissement D, ou plus encore dans les filières du bâtiment formant à des métiers réputés difficiles.

« On recrute quand même une majorité sur l'échec, des gens, des élèves qui en avaient marre du système scolaire, qui n'étaient pas bien au collège, qu'on a, qu'on a peut-être laissés de côté, un peu, au collège parce que bah ils étaient peut-être pas concentrés, ils étaient peut-être pas, voilà, ils auraient loupé les bases. » Enseignant de matières générales, Etablissement B.

« Le bâtiment n'attire pas énormément d'élèves non plus, faut être clair. Ils sont souvent ici parce qu'ils n'ont pas le choix, parce que on les a mis là, parce que voilà. Souvent ils ne savent pas ce qui les attend. » Enseignant, matières professionnelles, établissement A

« Plus les années passent, moins ils ont choisi d'être en lycée professionnel en fait. Ils sont là par dépit, par non-choix, rarement par choix, de moins en moins. En tout cas dans les filières où ils se trouvent. Certains veulent aller dans d'autres filières, mais n'ont pas pu, esthétique, etc., elles se retrouvent en vente, en gestion administration, là où il y a de la place, pas loin de la maison. Certains veulent aller dans d'autres filières, mais n'ont pas pu, esthétique, etc., elles se retrouvent en vente, en gestion administration, là où il y a de la place, pas loin de la maison. Alors au départ, ils ne le vivent pas très bien. » Enseignante de matières générales, Etablissement D.

Si la très grande majorité des élèves a acté voire endossé le stigmate pesant de « mauvais élève » à leur entrée en LP, une partie s'entre eux subissent de surcroît une orientation contrariée, voire subie (c'est, une fois encore, peu le cas des filières de l'esthétique et de la coiffure). Certains élèves n'ont ainsi pu accéder à leur premier choix d'orientation en raison de leurs résultats scolaires, mais aussi en raison de l'absence de lycée proche de leur domicile et de leur entourage amical (les enseignant(e)s de l'établissement B nous ont régulièrement évoqué le souhait ferme des élèves de rester dans leur quartier, souhait les menant à intégrer ce lycée du bâtiment). D'autres, nombreux, n'avaient pas encore de projets bien dessinés, parce qu'ils/elles n'avaient pas le niveau pour accéder à la seconde générale, de choisir un métier. Le risque de l'ennui, de la démotivation, puis du décrochage est alors fort pour ces nouveaux arrivants qui dès lors ne peuvent donner un sens positif à leur orientation.

« Donc, c'est une jeune fille qui veut, qui a comme passion, mais comme passion hein, la cuisine. Qu'est-ce qu'elle fout chez moi ? Ça fait deux ans qu'elle demande à être réorientée, elle n'a pas été réorientée, elle n'a pas été acceptée à l'école de cuisine qui est gratuite, donc publique à Dugny. Donc elle est chez moi. Encore, elle se comporte bien, elle travaille, mais elle se fait chier. » Enseignant de matières professionnelles, Etablissement D.

« Alors bien sûr il y a le problème de l'orientation, quelques-uns sont là par défaut, je sais pas si on vous a expliqué le terme, c'est parce qu'ils savaient pas trop quoi faire, je dirais pas parce qu'ils ont vu de la lumière et qu'il faisait chaud ici alors ils sont rentrés, mais il y a un peu de ça quand même. Une bonne moitié est là parce que, bon ma foi, ils ont entendu parler, parce qu'ils ont un parent qui travaille dedans ou ils ont des connaissances qui sont dans le métier, donc ils rentrent dans ce métier, mais sans le connaître. Et puis vous avez un petit tiers on va dire, une petite fraction qui, elle, connaît le métier, sait pourquoi elle est là et c'est avec cette fraction-là qu'on travaille mieux d'ailleurs. Donc il y a déjà à l'origine un problème d'orientation, un problème d'information sur l'orientation. » Enseignant matières professionnelles, établissement A.

Les enseignant(e)s se trouvent, au cours de la première année (la classe de seconde), face à des élèves souvent habitué·e·s à endosser une posture de mauvais·e élève se traduisant, dans la pratique, par des absences, une inattention en classe voire par des attitudes allant de l'indiscipline à l'agressivité. En d'autres termes, le lycée professionnel apparaît alors, dans le prolongement du collège, comme un univers qui leur est plutôt hostile en ce qu'il les renvoie à leurs multiples incapacités (par exemple à se concentrer et à s'intéresser aux contenus des enseignements délivrés ou à intégrer des connaissances nouvelles).

« On a des classes d'élèves qui sont cassés, des élèves qui sont complètement sortis du scolaire, qui sont absentéistes, qui ont de grosses difficultés en expression écrite, orale, qui ne savent, qui sont assez dispersés, qui ne peuvent pas tenir une journée en place. Donc c'est un condensé en lycée pro, en seconde, de ce type d'élèves. » Enseignante de matières générales, Etablissement D.

La classe de 2nde pourrait ainsi quelque peu être lue comme une phase de « résistance » au travail relationnel enseignant qui, sans être standardisé, se cale sur une rhétorique commune d'installation progressive d'une confiance mutuelle entre les protagonistes, sans quoi le travail est impossible. Cet objectif sous-tend, pour les enseignant(e)s, un travail relationnel complexe, « entre fermeté et douceur », pour redonner l'envie d'aller au lycée, le goût d'apprendre et leur montrer leur potentiel de réussite tout en fixant les règles nécessaires à la tenue d'une classe constituée d'élèves répondant rarement aux normes de docilité attendues.

« L'école les a malmenés jusqu'à présent. Et souvent pour eux c'est... c'est un échec d'être ici, déjà parce qu'on leur explique... quand on leur dit au collège, bon bah je cite parce que je l'ai entendu : "toi t'es nul, t'iras en lycée pro", ça ne leur fait de bien ni à eux, ni à nous du coup (...) « ils sont, ils sont brisés quoi. Enfin niveau scolaire ils sont brisés, ils arrivent ici : "de toute façon moi je suis nul, je n'arriverai à rien, terminé". C'est un gros travail de leur faire reprendre confiance hein. » Enseignante matières générales, établissement B.

« La plupart du temps ils ont été écœurés. Alors écœurés, démotivés donc il faut... oui, oui, c'est la notion de plaisir qu'il faut leur faire retrouver. Oui ça se traduit par du stress, des incapacités. » Enseignant matières générales, établissement C

« Je pense qu'on est plus un outil pour des élèves d'un enseignement général que pour les élèves d'enseignement professionnel. Parce que on a plus de, de travail, au niveau de...de la personne de l'élève, à réaliser dans l'enseignement professionnel, on doit lui donner confiance en lui, vous voyez, on doit le raccorder à cette société en quelque sorte. On est le lien qui existe entre la société normée et cet élève, et les élèves souvent. C'est à nous de leur dire, de leur expliquer : "t'envoies ton voile", parce que c'est une réalité, c'est à nous de le faire passer, c'est à nous de dire euh, "tu vas parler comme si, comme si, comme ça". » Enseignant matières professionnelles, Etablissement D.

À cet égard, notons qu'à la question ouverte du questionnaire enseignant « Quelle est selon vous la mission principale des lycées professionnels ? » (MYSLYC), 10 enseignant(e)s sur 62 répondent prioritairement la « réconciliation » de l'élève avec l'école et le système scolaire ou la nécessité de « redonner confiance » et de « revaloriser les efforts » des jeunes, à l'instar de cet enseignant qui se donne, pour première mission, de : « redonner confiance à des élèves qui ont de grandes capacités, mais qui n'ont pas été suffisamment accompagnés au collège et qui arrivent au LP avec une très mauvaise image d'eux même ».

Cette confiance passe par un discours de rupture avec les expériences passées, généralement disqualifiantes, au collège notamment (mais parfois remontant plus loin encore). Un des objectifs, sinon le premier, du travail enseignant – ressortant de la très grande majorité des entretiens conduits avec les enseignant(e)s – consiste à opérer un travail de « désamorçage » et de rupture avec le collège qui résonne et renvoie très souvent leurs élèves à une facette négative de leur scolarité.

Cette stratégie de distinction à l'égard de leurs collègues enseignant en collège semble constituer un enjeu particulièrement important pour les enseignant(e)s des matières générales interrogés : contrairement à leurs collègues des matières professionnelles, ils ne peuvent profiter à la fois du bénéfice de la nouveauté de leur discipline d'apprentissage aux yeux de leurs élèves et de leur dimension directement opérationnalisante. « *On a les mêmes compétences, les mêmes capacités, mais on les appréhende pas de la même façon (...) on a un seuil de tolérance complètement différent* » explique une enseignante de français et histoire géographie. Il s'agit bien de souligner que si la transmission des connaissances formalisées dans les programmes constitue un enjeu, elle reste une toile de fond :

« Donc nous on les récupère et bah... on essaye déjà de leur montrer qu'on fonctionne différemment, vraiment, qu'ils comprennent qu'on est tous dans la même barque, que le seul but c'est leur réussite, pas leur échec et que tout est possible encore, qu'ils ont toutes les chances et que si on leur a toujours dit qu'ils étaient nuls bah qu'il fallait pas le croire et qu'ils étaient capables de réussir. Voilà nous on a un discours très très positif en seconde, ça c'est hyper important. » Enseignant de matières générales, établissement B.

« [imitation de la voix d'un élève blasé] "Ouaiiiiis, vous irez voir notre dossier, d'façon moi j'étais comme ça, c'est pas maintenant que je changerai", je dis "bah c'est bête de réagir comme ça parce que ton dossier ne m'intéresse absolument pas, j'y ai accès, je peux y aller quand je veux, mais ça m'intéresse pas ce que t'as fait avant, ou en tout cas ça m'intéresse si toi tu as envie d'en parler, mais ce que t'as fait de moins bien j'ai pas envie de le savoir forcément". » Enseignante matières générales, Etablissement D.

Enfin, le rétablissement d'une image positive de leurs élèves et la croyance en leur potentiel de réussite (scolaire et professionnelle) passe aussi par une revalorisation et un dépassement de l'image du LP comme espace relégué, « concentré » d'élèves en échec fui par les familles de classes moyennes et supérieures. Les enseignant(e)s des matières générales interrogés s'accordent d'ailleurs pour dire que leurs collègues des filières générales contribuent à renforcer ce stigmat. Dans les entretiens conduits dans la banlieue parisienne, la revalorisation du LP est parfois aussi associée à la tenue d'un discours positif sur la « banlieue », encore et toujours appréhendée en tant qu'environnement géographique stigmatisé et stigmatisant (les refus de stage en raison de la provenance des CV sont par exemple pointés comme une réalité des élèves du « 93 »), en tant que problème pour le reste de la société. Certes, la plupart des enseignant(e)s semblent ne pas souhaiter que leurs propres enfants intègrent un LP – sur ce point, les enseignant(e)s des matières générales interrogés se distinguent des enseignant(e)s des matières professionnelles, ces derniers se montrant, dans nos entretiens, moins réticents à cette idée. Pour autant, certains entretiens témoignent de pratiques de décloisonnement de leur propre milieu social, par exemple en habitant dans la même ville de banlieue que leurs élèves et en y scolarisant leurs enfants.

« Actuellement on travaille beaucoup sur justement leur redonner une image du lycée professionnel plus positive pour que les gens viennent par choix, et non par... par défaut (...) certaines élèves me disent qu'elles ont honte de dire dans la famille qu'elles sont en lycée pro, des trucs comme ça. » Enseignante matières générales, Etablissement D.

« J'aimerais expliquer à des jeunes que la banlieue c'est pas l'enfer, qu'elle repose à peu près sur les mêmes critères qu'ailleurs, un investissement et une grande honnêteté de l'enseignant dans son travail et sur un rapport de confiance. » Enseignant matières professionnelles, Etablissement D.

« On parle de la banlieue comme quelque chose de noir, etc.. (...) donc je leur dis qu'ils ont beaucoup de chance d'être là, d'abord parce qu'ils sont vraiment en cœur du monde, toutes les communautés, ils sont protégés parce que bon ils se connaissent tous, ils n'ont pas de de, d'apriori sur les uns, les autres, ils sont ouverts sur le monde, donc ils ont beaucoup de chance. Voilà, mes enfants je leur dis la même chose, « oui, mais le 93... » et je leur dis « c'est très bien le 93, vous êtes près, vous êtes au cœur du monde enfin le 93, tout est là. Et vous touchez du doigt tous les

problèmes, et en même temps vous avez toutes les solutions, mais il faut savoir les trouver. »
Enseignante matières générales, Etablissement D

In fine, renverser l'image ternie du lycée professionnel émerge comme un enjeu de taille, pour revaloriser tout à la fois les expériences des élèves (bien conscient-e-s que leur arrivée en lycée professionnel est liée à leur difficulté d'apprentissage de connaissances valorisées au collège), mais aussi celles des enseignant-e-s (dont les situations concrètes de travail les ont éloigné des valeurs de transmission de l'excellence académique sur lesquelles se fonde en partie de métier d'enseignant en France).

Il s'agit bien ici de créer les conditions de faire cours, part la plus centrale du travail enseignant (Dubet, 2002), et tout particulièrement d'enseignant(e)s en LP (Jellab, 2008).

4.2.3. Créer du lien avec un public « fatigué ». Entre démotivation et mauvaise santé

Une autre spécificité du travail relationnel enseignant en LP réside dans l'état physique et psychologique des élèves en classe, celui-ci étant relié par les enseignant(e)s eux-mêmes, comme la résultante de ce qui se passe à l'extérieur : « Je dirai l'environnement économique et social va de pair avec l'état psychologique, dans lesquels, dans lequel on trouve nos élèves » résume une enseignante du LP D.

Tout d'abord, un consensus fort émane des entretiens réalisés auprès des enseignant(e)s autour de la grande fatigue physique qui caractérise toutes et tous les lycéen(ne)s. Celle-ci est prioritairement identifiée comme liée à leur manque de sommeil : les enseignant(e)s se plaignent que les filles comme les garçons se couchent trop tard le soir, en raison de l'usage excessif des smartphones ou parce qu'ils et elles regardent la télévision jusque tard dans la nuit ; aussi, certains pointent la consommation de drogues (certains élèves – des garçons – sont identifiés comme de gros fumeurs de haschisch) comme facteur explicatif de l'état d'asthénie dans lequel se trouvent quelques élèves dans la classe.

« Les garçons ne dorment pas la nuit. Ils viennent... jusqu'à 10h, ils ne peuvent pas prendre un stylo. Ou bien drogués, ils vont vous dire : "Madame je ne suis pas bien aujourd'hui, c'est pas la peine de, ne me posez même pas une question" (...) les téléphones portables, elles passent jusqu'à 3h du matin, 4h du matin à s'envoyer des SMS. » Enseignante matières professionnelles, Etablissement D.

« Ah beaucoup, je dirais même qu'une grande majorité est très fatiguée. Je sais pas à quelle heure ils se couchent, enfin j'ai réussi à en interroger quelques-uns et visiblement c'est à des heures indues. Moi j'en ai qui s'écroulent sur la table, franchement ça m'est arrivé plusieurs fois, et j'ai un mal fou à les réveiller. Ah oui, ils sont carrément morts de fatigue, et c'est aussi une bonne majorité aussi. Je sais pas à quelle heure ils se couchent exactement en moyenne, mais ça doit être très très tard. » Enseignant matières professionnelles, établissement B.

« Ils sont très très fatigués. C'est des jeunes qui ne dorment pas. On ressent qu'ils ne dorment pas, le matin les élèves marchent au radar, c'est pas toujours les seuls non plus parfois les enseignants marchent un peu au radar à 8:00 du matin, mais ils sont constamment fatigués. Et ils se plaignent d'être fatigués, que ce soit à l'atelier ou en salle. » Enseignant matières professionnelles, établissement A.

En revanche, les élèves de LP sont généralement décrits comme peu stressés (ou alors uniquement la veille des examens répondent ironiquement certain(e)s), la question quant à un éventuel stress perçus chez eux suscitant même avec récurrence rires et blagues ironiques de la part des enseignant(e)s : « Nan, pas vraiment nan, malheureusement ! [rires] » ; « Ah euh... ah stressé ça m'étonnerait ! [rires]. Ils ont des moments de stress quand ils se rappellent plus que y'avait un contrôle, donc là y'a des moments de stress, mais là stressés non » ; « Je dirai pas que nos élèves sont stressés, je dirai plutôt qu'ils sont cools, ils arrivent cools en retard "ouais on est là" genre, mais... nan nan ils sont plutôt cools-cools » ; « Stressés non. Je dirai qu'ils sont plutôt décontractés ! » ; « quand elles ont CCF en vue par exemple, bon bah voilà, elles s'affolent voilà, voilà. Mais moi je les sens pas plus stressées que ça quoi. Elles prennent les choses souvent même un peu trop cool [rires] ». Ce consensus témoigne sans doute de l'efficacité avec laquelle est atteinte l'objectif de mettre à l'aise les élèves au sein des LP, de dédramatiser leur rapport aux enseignant(e)s : les enseignant(e)s s'accordent à dire que leurs élèves ne les craignent pas et qu'ils sont à l'aise au sein des établissements devenus de véritables espaces de liberté.

Les enseignant(e)s exerçant auprès des filles font toutefois davantage état des angoisses de certaines de leurs élèves. Celle-ci peut être mise en relation avec l'enjeu que représente, pour certaines, la réussite au lycée et l'obtention du bac pro. En outre, ce diplôme représente l'occasion unique de pouvoir s'extraire de son environnement social et donc d'améliorer ses conditions de vie.

« Alors là, l'élève sans aucun doute la plus extraordinaire qui est là-haut là, Za-Hou. Donc euh, passé familial super compliqué, deux parents euh... qui n'écrivent pas ni ne parlent pas français. Qui n'a qu'une seule envie cette élève c'est de se tirer de son milieu familial, donc elle travaille super. Ultra angoissée, toujours à anticiper, donc là elle est en train de passer des stages pour entrer dans l'armée française, être infirmière voilà. » Enseignante matières professionnelles, Etablissement D.

Reste que la fragilisation socio-économique dans laquelle se trouve une partie des élèves de lycée professionnel va de pair avec une hausse des situations de dégradation de la santé, physique et mentale. Or, la santé est susceptible de conduire, voire de renforcer les situations de « décrochage » lorsque les parents n'ont recours/accès qu'aux services médicaux minimaux permettant de retrouver une condition physique minimale et préalable à la présence, l'attention et la participation attendue en situation d'élèves.

L'un des enseignants du LP D décrit longuement la diversité des problèmes de santé de ses élèves, l'inadéquation et parfois l'absence des soins reçus, et leurs conséquences en termes de désaffiliation scolaire. Son discours permet également de considérer avec attention l'inégal accès au soin qui demeure une réalité en France, et ce malgré le fait que le système santé français soit réputé comme l'un des plus efficace/généreux au monde.

« Ba-Ma. c'est une personne qui, comme vous l'avez entendu, je vous l'ai dit, qui vient d'être brûlée dans le cou, donc elle suit pas ses cours, elle va rester chez elle. Déjà c'est... elle est en décrochage scolaire parce qu'elle a énormément d'absences, donc là elle est brûlée et sérieusement, elle viendra pas. Il faudra un appui scolaire pour cette élève, parce qu'elle ne se manifeste pas, elle est bien contente d'être chez elle. Ba-Di nous a quittés pour des problèmes de santé. (Silence) (...) une autre, elle, qui a eu un grave accident de la circulation, mâchoire cassée, euh... a été écrasée sur la voie piétonne par une femme qui était en état d'ébriété. Donc elle est souvent absente. Elle n'arrive pas à parler, elle n'arrive pas à ouvrir la bouche. Elle n'a pas eu de rééducation, je le sais parce que mon fils, il a eu la même chose, donc il a la mâchoire brisée, il faut faire une rééducation pour pouvoir la rouvrir. Elle, elle n'en a pas eu (imitation d'une personne sans pouvoir ouvrir la bouche) (rires) Ah ouais, mais c'est une réalité (...) Ro-Sia, gros problème de santé. Donc c'est une élève qui a une rectocolite hémorragique, je sais pas si vous connaissez ; donc c'est une maladie ultra invalidante, où la personne peut aller aux toilettes entre vingt et trente fois par jour avec des hémorragies, pas de suivi, personne ne le sait ici. Voilà. » Enseignant matières professionnelles, Etablissement D.

« Il y en a qui ont des problèmes de santé, apparemment sérieux, d'autres on se demande, c'est peut-être psychosomatique ou est-ce qu'elles ont trop de responsabilités, trop de pressions à la maison ? » Enseignante de matière professionnelle, établissement C.

C'est donc un cumul de problèmes (économiques, sociaux et sanitaires) auxquels sont confrontés un nombre non négligeable d'élèves ayant intégré certains lycées professionnels.

4.3. Le « système de genre », un impensé au cœur du travail relationnel enseignant

Fondé sur les principes de différenciation et de hiérarchisation entre les sexes, le système sexe/genre (D. Kergoat, 2001) imprègne les expériences des élèves et de leurs enseignant(e)s. À la différence des enseignant(e)s de lycées généraux qui sont plus rarement confrontés aux formes d'expressions du système de genre s'exerçant dans la sphères privées des élèves, les enseignant(e)s des lycées professionnels sont directement aux prises avec ses expressions les plus fortes. Non pas qu'elles soient nécessairement plus présentes chez ces élèves – on sait que les violences machistes (par exemple les

violences conjugales ou sexuelles) sont davantage invisibilisées lorsqu'elles se déroulent dans les milieux sociaux dominants. Mais elles sont d'une part facilement identifiées comme les premières (voire les seules) « victimes » des inégalités de genre, en particulier, au regard de l'histoire coloniale de la France (Dorlin, 2006), lorsqu'elles sont issues de certains quartiers ou plus précisément de certaines populations : celles des classes populaires majoritairement issues de l'immigration. De surcroît, les violences de genre sont davantage exposées par les jeunes filles elles-mêmes de ces lycées : non seulement elles sont très habituées à parler de leurs problèmes privés auprès des services sociaux (Beaud, 1996), mais elles sont aussi très souvent avides de saisir (enfin) l'opportunité d'une relation positive avec leurs enseignant(e)s.

Or, celle-ci passe par une certaine personnalisation de la relation enseignant(e)s – élève, qui rompt avec celle qu'elles pouvaient avoir avec la grande majorité des enseignant(e)s de collège. Cette relation fondée sur la confiance va, par exemple, depuis l'échange des numéros de téléphones portables jusqu'au partage ou confidences d'expériences vécues dans la sphère privée. La plus forte sociabilité des filles par rapport aux garçons analysée par Depoilly (2014) semble ainsi s'étendre aux relations qu'elles ont avec leur enseignant(e)s.

4.3.1. Des relations enseignant(e)s – élèves marquées par les expériences de violences de genre

Dans les LP qui accueillent les publics les plus défavorisés (c'est, dans notre population d'enquête, particulièrement le cas des deux LP de la région parisienne), les enseignant(e)s sont confrontés à la gestion (émotionnelle, mais aussi parfois matérielle) de situations racontées de violences, sexuelles notamment, à l'endroit de leurs jeunes élèves. Il est impossible de ne pas y voir l'incidence de la sexualisation du discours sur les « banlieues » en France, marqué par la déferlante médiatique au début des années 2000 autour des « tournantes » (Hamel, 2003) et l'émergence d'une image des hommes des « classes dangereuses » (Mucchieli, 2005). Cette « mise en problème sexuel des banlieues » (Clair, 2012) semble avoir bien évidemment sensibilisé – au risque de restreindre ces violences à ces « quartiers » et ces « populations » - les enseignant(e)s directement aux prises avec les expériences des jeunes populaires.

Si des situations de harcèlement, voire même de viols, sont évoqués par certain(e)s enseignant(e)s, la problématique des mariages forcés est particulièrement pointée comme une réalité face à laquelle les enseignant(e)s de certains LP numériquement féminisés de la banlieue parisienne se sentent régulièrement confrontés, mais sans ressources pour lutter contre : pas de relais, de formations ou de collaborations avec des associations féministes sur cette problématique ; marginalisation des problématiques de genre dans les axes prioritaires des syndicats enseignants, etc.

« (...) La-My, c'est l'élève qui a été violée, attouchements, mise sur YouTube, sous antidépresseurs, voilà. (...) Elle [il montre du doigt le nom d'une autre élève inscrite sur sa liste], donc ça fait deux ans qu'elle est en France. Esclave domestique dans son pays (...) Donc elle je sais qu'elle doit être promise à un mariage, je le sais... parce que j'ai connu une de ses copines il y a quelques années, c'était pareil, donc elle est certainement déjà mariée ou soumise à un... à un mariage (...) Alors, Ko-Di, elle est ultra violente (...) menace d'une collègue l'année dernière, de meurtre. Euh on a reçu les deux frères... bah les deux frères c'est pire... donc, il y en a un qui est en taule parce qu'il a tabassé des flics, il y en a un autre qui travaille dans le bâtiment. Quand ils vous parlent, vous êtes à deux doigts de prendre la fuite. La mère ne parle pas français. Elle, à mon avis, là, actuellement, ça fait dix jours que je la vois pas, elle doit être à mon avis dans une démarche de mariage ou un truc comme ça. » Enseignant matières professionnelles, établissement D.

Ces violences contribuent pourtant à l'empêchement de l'exercice du métier d'enseignant(e) en LP puisqu'elles entraînent la multiplication des absences voire parfois à l'abandon de la formation suivie.

4.3.2. Surinvestissement domestique des jeunes femmes versus petits jobs illégaux des jeunes hommes

La situation professionnelle des parents, en particulier des mères ayant par exemple un emploi aux horaires décalés, de nuit ou tard le soir, (en usine par exemple, ou dans le secteur précaire de l'aide domestique, ou encore de la grande distribution) contribue à faire des jeunes filles un relais (efficace)

du travail domestique et de care pour la famille. L'appartenance à une fratrie nombreuse est également bien connue pour être un vecteur de mobilisation des grandes sœurs pour soutenir les mères, que ces dernières aient ou pas une activité professionnelle.

« Alors là. Une jeune fille euuh... dans une famille avec huit enfants. Très difficile pour elle de suivre les cours (...) Di-Ma, elle est en charge de sa petite sœur. Voilà. (...) elle quand elle rentre, elle est attendue avec des tâches domestiques, c'est-à-dire qu'elle doit faire la vaisselle, patati patata... donc euh voilà. » Enseignant matières professionnelles, Etablissement D.

Les parcours de migrations peuvent également accentuer le surinvestissement domestique des jeunes filles qui, maîtrisant le mieux le français dans la famille après l'avoir appris à l'école, deviennent une pièce maîtresse du fonctionnement du foyer. Une enseignante du lycée professionnel C en Midi-Pyrénées décrit par exemple la situation d'une jeune fille portugaise devant gérer à la fois ses études en lycée professionnel, le travail de soin auprès de son petit frère, le travail domestique, mais aussi administratif du foyer (Lahire, 1993).

« Enfin moi, ça me fait un peu mal au cœur, et... donc voilà. Etant maman en plus, on se dit boudu, comment on peut charger autant de choses sur nos enfants, parce que c'est ça sur certaines, elles rentrent, elles ont à s'occuper du petit frère, faire à manger, faire les courses, avec une famille étrangère... Enfin voilà, c'est. Des fois, voilà, le retour à la maison, y'en a qui ont une sacrée vie quoi. » Enseignante 1 matières professionnelles, établissement C.

« Oui il y en a une c'était une Portugaise. Bon elle est... bon bah après par contre ça, ça dépend de l'individu. Elle est, elle est hyper intéressée par ce qu'elle fait, elle aime ce qu'elle fait, elle le fait bien, on voit qu'elle a des difficultés, mais elle s'accroche. Et, c'est elle qui gère à la maison, elle a une famille qui parle portugais, ils sont arrivés en France il y a deux ans. Elle s'est mise au français alors qu'elle ne parlait pas français, et c'est elle qui s'occupe du repas, du petit frère, aussi le courrier tout ça. » Enseignante 2 matière professionnelle, établissement C.

Lorsque les filles sont prises par un travail domestique familial auquel elles sont sommées de participer, les garçons semblent devoir cumuler leur présence au lycée avec un gagne-pain, le plus souvent non déclaré (la vente de stupéfiants est la plus connue des enseignant(e)s interrogés). Si ni l'un (le care) ni l'autre (le deal) ne sont véritablement conceptualisés par les enseignant(e)s comme un travail – l'un suivant une logique de naturalisation et d'incorporation du care, l'autre relevant d'une activité illégale superflue – le surinvestissement domestique des filles est parfois clairement posé par les enseignant(e)s comme un problème, voire même comme une injustice, dans la mesure où il empêche leur réussite scolaire : ce temps domestique empiète sur le temps des devoirs. Certaines enseignantes se désolent et s'indignent d'ailleurs de cette situation, et font le parallèle avec leurs propres filles qu'elles déchargent presque intégralement du travail domestique du soir afin que ces dernières puissent se concentrer sur leurs devoirs.

« Ils ont d'autres métiers non déclarés on va dire (...) on ne sait pas ce qu'ils font en dehors du lycée, mais évidemment il y en a qui ont des obligations de business entre guillemets, qui fait qu'ils ne sont pas concentrés en cours, ils sont toujours sur leur portable à régler leurs problèmes, des fois ils sèchent les cours pour aller régler leur business. Donc ils ne sont pas au lycée à 100 % ils sont au lycée à 30 ou 40 % quoi. » Enseignant de matières générales, établissement B.

4.3.3. Des relations enseignant(e)s – jeunes femmes marquées par l'apprentissage d'une féminité occidentale (blanche et éduquée)

Si l'apprentissage de la citoyenneté émerge, dans les questionnaires, comme l'une des missions premières que se donnent les enseignant(e)s, nos entretiens témoignent également du rôle des enseignant(e)s dans la transformation physique des corps des adolescentes, en particulier (mais pas exclusivement) pour celles se formant au secteur de l'esthétique. Là-bas, on attend d'elles qu'elles deviennent « des jolies filles », voire des « vraies femmes ». Faisant étrangement écho aux ateliers de relooking et d'apprentissage des techniques de beauté (maquillage, coiffure, mode, etc.) mis en place dans les centres d'hébergement d'urgence accueillant un public précarisé féminin afin de se ré-insérer, les en-

seignant(e)s des matières professionnelles comme des matières générales exerçant auprès d'un public féminin décrivent ainsi leur rôle dans l'apprentissage des codes de féminité, codes se révélant être ceux dominants en occident (une féminité blanche et de classe moyenne). D'ailleurs, une enseignante interrogée explique le parallèle entre les attentes vis-à-vis des élèves et vis-à-vis de femmes en recherche d'emploi : « *On a monté des conseils en image par exemple, sur des personnes chômeurs, et donc nous, on les aidait à se maquiller, se mettre en valeur, prendre soin de leur peau. Le prof de sport les aidait à faire, à gérer le stress par la respiration, le prof de français faisait des cv, voilà.* ».

De fait, le processus d'apprentissage de cette forme de féminité, valorisée dans les lycées professionnels en partie parce qu'elle facilite l'obtention d'un stage puis, à terme, d'un emploi, est parfois décrit comme long et difficile pour des adolescentes auprès desquelles l'institution exige qu'elles endossent précocement les habits de femmes occidentales adultes. Et dans le même temps, qu'elles se défassent du style vestimentaire des adolescentes – et tout particulièrement des adolescentes de banlieues inspirées par la « culture des rues » (Le Poutre, 1997). Leurs maquillage, tenue vestimentaire, piercings et coiffure sont souvent dépeints comme extravagants et vulgaires ; le port de signe religieux musulman (le niqab en particulier) comme un signe de leur origine étrangère dont elles doivent à tout prix s'éloigner pour rassurer sur leur intégration à la société française et y trouver un emploi. Ce constat fait écho aux résultats d'une enquête ethnographique réalisée par Zoé Rollin lorsqu'elle observait les marques de satisfaction des enseignant(e)s face aux efforts fournis par leurs élèves en matière d'habillement au cours d'un bal de fin d'année afin de se (Rollin, 2012).

De même, si la nonchalance passe pour souvent inaperçue chez les garçons, elle n'est pas tolérée pour les filles et un travail sur l'attitude doit être opéré pour répondre aux normes d'attention (pour les autres) attendues d'elles, en particulier lorsqu'elles se dirigent dans le secteur des services.

« Les filles sont, tombent dans la vulgarité parce que pour elles, c'est le modèle de la femme euh. Donc on a aussi ce rôle en tant que femme, prof femme, en leur disant "tu te, tu te tiens mal", on va loin hein : "tu te maquilles trop. Tu vas être professionnelle en hosp., voilà vous allez être professionnelles faut que vous soyez présentables". Ah ouais on va très, très loin hein. » Enseignante de matière générale, Etablissement D.

« Les filles rentrent, elles sont... elles sont... elles défont un petit peu, mais bon voilà, elles ont une tenue qui, qui pose question quand même. » Enseignante de matière générale, Etablissement D.

« Elles ne savent pas se présenter. Quand elles arrivent sur le lieu de stage, elles arrivent pas à bien communiquer je pense et à faire bonne apparence. Voilà, c'est ça qui bloque, elles y arrivent pas, elles ne se présentent pas bien, un peu nonchalantes ou... (...) Alors, j'ai eu un exemple, il y a deux trois ans. C'était une jeune fille qui était, qui avait des piercings un peu sur le visage et qui avait les cheveux colorés. (...) Donc elle était très atypique, et finalement c'est une fille qui était sensationnelle, qui travaillait super bien, qui s'investissait énormément sauf qu'elle était marginale, c'est tout, c'était son look, c'était un choix. (...) Enfin petit à petit, sur les deux années, sur les deux ans je l'ai eu, bah elle a enlevé sa frange bleue. Elle était, bah toujours aussi originale, mais ça passait mieux, le look passait mieux. » Enseignante 1 matière professionnelle, établissement C.

4.4. La prévalence du travail relationnel : de la disqualification au sens du métier

Les sous-parties précédentes dressent le tableau d'une jeunesse fragilisée par des expériences scolaires négatives et, plus largement, des conditions de vie souvent précaires et stigmatisées. Faisant écho aux constats d'Anne Barrère sur les contrastes entre l'enseignement en « banlieue » et dans les quartiers « tranquilles » (Barrère, 2002), il est impossible pour les enseignant(e)s des LP de faire abstraction de cette donnée qui conditionne l'exercice de leur métier et fait de la part « relationnelle » de leur travail (Demailly, 2008) une activité incontournable, une exigence même, du travail enseignant en LP, quoique largement invisibilisée (Dubet, 2002).

Cette partie se propose ainsi d'interroger plus avant la relation enseignant-e – élève à l'aune des normes présentes dans la profession. Elle explore en particulier ses exigences singulières au sein des LP, et ses conséquences sur le vécu du travail, le sens du métier.

Car cette facette du travail enseignant demeure peu valorisée dans l'enseignement du second degré en comparaison de celle du travail d'expertise et de transmission d'un savoir disciplinaire. Dans une précédente enquête sur les enseignant(e)s du second degré (Jarty, 2011), nous avons mis en évidence qu'il représente même la partie pénible de leur métier. Une pénibilité telle que la « belle carrière » enseignante passe par l'affectation dans les établissements où le travail de la relation enseignant(e)-s-élèves est réduit à son minimum, voire impensé, pour se concentrer sur la relation à la matière.

4.4.1. « Moi, je ne suis pas assistante sociale ! » : entre résistances et résignation face au débordement des activités

Ce travail met en lumière des variations importantes quant à l'histoire d'insertion dans le métier d'enseignant(e)s en LP, entre « traditionnelles » pour la plupart des enseignant(e)s des matières générales et plus complexes pour les enseignant(e)s des matières professionnelles.

Pour les premiers, il s'agit principalement d'une insertion dans le métier qui s'inscrit dans le prolongement d'un cursus universitaire finalisé par l'obtention du concours (le CAPET). Pour les seconds, l'entrée dans le métier fait parfois suite à une « passion » pour la transmission d'un savoir-faire, mais très souvent aussi à des difficultés (voire des échecs) dans la création de sa propre entreprise. Ces variations dans les modalités d'entrée dans le métier ont des incidences dans la manière de « vivre » leur métier. Ainsi, on constate une adhésion plus ou moins forte à l'égard d'un éthos professionnel dans l'enseignement du second degré général fondé sur l'excellence disciplinaire et la transmission de savoirs (formalisés dans les programmes), et agissant comme modèle normatif. Cette adhésion est plus forte – tout au moins lors des débuts de carrière – pour les enseignant(e)s des matières générales initialement formé(e)s par l'institution à ce modèle. Au regard des décalages entre cet idéal promu par l'institution et la réalité concrète de l'exercice en LP, l'adhésion à de tels standards est susceptible d'entretenir trois types de relations au travail non mutuellement exclusif :

- un sentiment de perte de sens du travail enseignant et d'inutilité professionnelle (et par extension, sociale) : « *Je fais tout sauf mon boulot* » nous dira une enseignante dont le discours résonne avec la notion de « travail empêché ». Pour le dire autrement, l'objectif de transmission d'un savoir, qui doit se concrétiser par l'obtention de bonnes notes au baccalauréat par ses élèves dans sa discipline, mais aussi, plus largement, par la présence et l'attention dans sa classe, le fonctionnement de cours préparés autour de sa matière, se trouve « empêché » dans de nombreux LP : « *C'est plus un travail de maman, d'assistante sociale, d'infirmière, de psychologue, des choses pour lesquelles on n'est pas formé déjà. Bon, on apprend sur le tas et on fait ce que l'on peut. Et on fait, on essaye de faire ce qu'il faut pour que déjà ils arrivent à travailler ensemble et voilà (...) on fait tout sauf notre métier pour être clair hein. Ce que je vous disais toute à l'heure, moi je fais tout sauf mon boulot* » (Enseignante matières générales, établissement B.)
- un sentiment d'absence de reconnaissance de son expertise et de ses savoirs, rarement mis à l'épreuve du terrain puisqu'il s'agit, pour la plupart des enseignant(e)s, de reprendre les bases, de s'écarter en permanence du programme : « *Pour vous donner un exemple, je travaille sur un texte euh... de Zola...euh et à un moment, Gervaise mange une oie, un repas avec ses doigts. Et donc sa description de l'oie, donc, là on parle de l'oie en classe et je voyais qu'ils ne savaient pas ce que..., la plupart ne savaient pas ce que c'était qu'une oie. Donc j'ai, je leur ai autorisé à sortir l'iPhone, je leur dis : « bon montre-moi une oie, sur l'iPhone », « aaaah c'est une grosse poule », « alors pas tout à fait, alors montre-moi une poule ». « C'est de la volaille ? » « oui, c'est de la volaille ». Donc voilà, « alors voilà donc c'est un cygne, c'est ce qu'on voit dans le parc machin, on peut manger ça ? ». Je fais « nan nan, c'est pas un cygne non plus ». Donc voilà, il y a quelques années, jamais j'aurai fait ça » (Enseignante matières générales, établissement D)*
- un sentiment d'épuisement au travail et une contrariété face à l'impossibilité de donner du sens à son travail : « *Certains, quand on rentre dans la salle des profs nous disent : "bon bah moi je ne suis pas assistante sociale, j'ai pas été payé pour ça, ils [les élèves] nous gavent"* » (Enseignante matières générales, établissement D). Cette contrariété peut aller jusqu'à l'instauration d'un profond malaise face au désintérêt visible des élèves : « *C'est pas évident tous les jours hein, quand, quand vous avez des élèves qui... qui sont pas intéressés du tout parce que en fait bah ça va si c'est sur une heure, si c'est sur cinq heures/six heures/sept heures euh bah, bon voir*

huit heures, bah le soir vous avez envie de vous mettre dans un mur, ça c'est sur hein. Voilà, si c'est exceptionnel ça passe encore, si c'est que ça que ça que ça c'est... c'est pas évident. Dans la vie faut aussi que nous on trouve notre bonheur, sinon on ne tient pas le coup. » (Enseignant matières générales, établissement B)

Ces résultats vont dans le sens des constats de Demailly (2006) et Morel (2012), pour qui la reconnaissance des dimensions relationnelles du travail présente un risque de sentiment « déclassement » et de « déprofessionnalisation » chez les professionnel(le)s. C'est particulièrement le cas dans l'enseignement professionnel, déjà fortement dévalorisé dans la hiérarchie enseignante (Jellab, 2002), où l'objectif de transmission des savoirs nécessite parfois d'être durablement délaissé au profit d'un travail relationnel consistant en l'« apprivoisement » des élèves : toute l'année de seconde diront certain(e)s.

La distanciation à l'égard d'un modèle s'approchant de l'éthos professionnel dominant et l'acceptation de la sortie du cadre strictement pédagogique de la relation enseignant(e)s / élèves permet de mieux vivre son travail d'enseignant(e)s en LP. Celui-ci apparaît également facilité lorsque les enseignant(e)s ont choisi d'enseigner là où ils/elles sont affectés et qu'ils/elles adhèrent à d'autres normes et valeurs professionnelles faisant davantage sens avec la matérialité des conditions d'exercice en LP. En outre, au-delà des normes d'apprentissage, contribuer à un processus lent de reconstruction d'élèves « démolis » par un système éducatif et, plus largement, un système social qui a contribué à leur donner une image déplorable d'eux et d'elles-mêmes.

Il reste cependant important de noter qu'en dépit de cette décentration de l'objectif de transmission d'un savoir, certaines classes sont décrites comme particulièrement ingérables (c'est le cas dans les lycées « de garçons » du bâtiment, dans le LP A en Midi-Pyrénées ou au LP B dans la Région Parisienne). De surcroît, l'injonction à occuper une multitude de casquettes (assistante sociale, psychologue, policier, etc.) engendre un surinvestissement au travail et une disponibilité permanente. Un enseignant nous a par exemple expliqué garder son portable allumé la nuit dans le cas où l'une de ces élèves aurait un problème ; d'autres nous ont expliqué leur temps passé à contacter l'aide sociale pour aider un de leurs élèves. Les situations où l'activité des enseignant(e)s déborde largement de leur mission sont nombreuses.

« Melle Ha-Fa c'est une jeune fille donc avec des moyens... comment dirai-je, avec des problèmes financiers, donc qui a même du mal à se rendre en stage, car elle ne peut pas payer ses transports, etc., donc il faut faire des... C'est à moi de remplir des tas de formalités, des tas d'exemplaires de documents pour qu'elle puisse être remboursée par le lycée, par exemple. Ça c'est moi qui dois le faire. Donc les documents, il y a une tonne de papperasse pour qu'elle soit remboursée, une tonne, si bien que des fois je ne le fais pas... ». Enseignant de matières professionnelles, établissement D.

« Je pense qu'on est plus un outil pour des élèves d'un enseignement général que pour les élèves d'enseignement professionnel. Parce que on a plus de, de travail, au niveau de...de la personne de l'élève, à réaliser dans l'enseignement professionnel, on doit lui donner confiance en lui, vous voyez, on doit le raccorder à cette société en quelque sorte. On est le lien qui existe entre la société normée et cet élève, et les élèves souvent ».

4.4.2. « Je leur dis même que c'est pas important les maths » : la dédramatisation du rapport aux savoirs

Les enseignant(e)s sont ainsi amenés à se repositionner face à l'institution, à leur travail, à leurs collègues et à leurs élèves.

Et comme pour les élèves justement, leur rôle fonctionne lorsqu'il est de contribuer à un processus de transformation du rapport des élèves à eux/elles-mêmes, ouvrant la voie à une possible émancipation sociale et culturelle. Pour un certain nombre d'enseignant(e)s interrogé(e)s dans le cadre de cette enquête, on observe une adhésion à ce renversement de l'éthos professionnel traditionnel.

La déstabilisation face à l'échec d'exercices prévus, initialement pensés comme des moments de détente du fait de leur supposée simplicité, engendre un rapport différent selon les enseignant(e)s. Ainsi, une enseignante explique avec humour la difficulté qu'elle a rencontrée pour réaliser le questionnaire

de Proust si j'étais... (une fleur, un oiseau, etc.) en classe, car ses élèves ne connaissaient qu'un ou deux noms de fleurs et d'oiseaux en français : « *Alors un oiseau, c'est un pigeon, une fleur c'est une violette, une rose, mais ça va pas plus loin, même pas une violette, je dis ça parce que... mais une rose quoi, une tulipe. Et puis ils n'ont pas le vocabulaire.* » ; une autre avec découragement la difficulté de réaliser des cours d'anglais ludiques lorsqu'aucun élève de la classe ne sait de quel pays Londres est la capitale. Pour l'une, cette expérience est l'occasion de détourner un exercice (par exemple en leur faisant chercher ce qu'est tel ou tel animal sur leurs smartphones personnels – ils en ont tous un) ; pour l'autre une telle méconnaissance est la preuve de la quasi-impossibilité de réaliser son métier.

Quelques enseignant(e)s expérimentés nous ont rapidement confié ne pas se soucier du programme pédagogique, tout au moins en classe de seconde où l'enjeu est d'avantage « d'apprivoiser » et de « rassurer » des élèves qui ont perdu toute confiance en l'institution (et en l'Education nationale en particulier) et en leur potentiel que de leur enseigner du contenu.

« Alors moi j'enseigne les maths et la physique donc j'enseigne une matière, deux matières qui ont été sources d'échec pour ces filles-là, de façon très générale, très... Donc si vous voulez, ma façon d'opérer c'est... apprivoiser le public. C'est-à-dire que très souvent elles ont été traitées de nulles, elles ont été... elles n'ont jamais connu la moyenne. Donc faut que je démystifie les maths (...) Donc si vous voulez mon souci du bien-être de l'élève c'est là que moi je le place dans mon cours, que le gosse soit à l'aise et qu'il vienne surtout avec plaisir. Après qu'ils comprennent pas c'est pas important, on peut réussir sans les maths, et je leur dis de suite. Je leur dis même que c'est pas important les maths quoi. » Enseignant matières générales, établissement C.

« On n'a pas du tout les mêmes exigences sur les mêmes compétences [que dans les filières générales]. On... par exemple en français on ne travaille pas sur le programme tout de suite, on travaille sur l'expression écrite, mais l'orthographe on la gèrera après, voilà. » Enseignante matières générales, établissement D.

« Ils savent que là ils ont un adulte référent qui va les aider et qui va les tirer vers le haut, et l'objectif c'est pas de les punir ou les coincer, absolument pas. Donc on fait des travaux, c'est pas bon, bah on refait le travail et je le renote autrement, je rajoute des points. On fait de la réécriture, c'est pas bon, et bah on refait autre chose, et on travaille avec des filets, j'ai envie de dire, on est au cirque on travaille avec des filets, vous tombez vous ne vous faites pas mal. L'objectif c'est que le jour de l'examen il n'y aura plus de filets, il faut que vous soyez fort et prêt à le faire. Alors ils comprennent, on les fait beaucoup, on évalue beaucoup hein, moi j'évalue beaucoup beaucoup. Mais ils savent que de toute façon que je ne vais pas tout compter, que c'est pour eux, qu'on va essayer de trouver ce qu'il y a de bien. C'est une façon de travailler complètement différente du collège. » Enseignante matières générales, établissement D.

4.4.3. Des contraintes structurelles pour l'engagement dans le travail relationnel

La réduction des moyens dans les LP constitue, pour les enseignant(e)s comme pour les élèves), un frein évident à une expérience réussie des cours. À cet égard, la disparition des aides à la traduction dans des établissements où la concentration de primo arrivants est importante constitue un empêchement réel de la réalisation du travail des enseignant(e)s qui se voient démunis face à des situations ingérables en salle de classe.

« J'en ai certains qui ne parlent pas français. C'est quand même un paysage multiculturel assez important, surtout ici. » Enseignante matières générales, établissement B.

Si l'hypothèse d'un travail relationnel plus simple et plus fluide pour les enseignant(e)s des matières professionnelles semblait plausible, tel n'est pas le cas. Certes, certains enseignants de matières avec lesquelles de nombreux élèves nouent un rapport contrarié (c'est par exemple souvent le cas des mathématiques, discipline dont la survalorisation institutionnelle semble favoriser le stress et les blocages à son égard) sont mis en difficulté par un dégoût explicitement exprimé en classe. Mais les résultats de notre enquête mettent plus encore en exergue le rôle du nombre d'heures d'enseignements avec une classe dans le rapport enseignant(e)s-élèves. Le temps passé avec les élèves semble favoriser le regard positif sur des élèves ne répondant pas aux critères standards du « bon élève » (ou de la « bonne élève »).

« Souvent les enseignants qui ont douze/quinze classes (...) comme les profs de sport, donc ils ne peuvent pas s'investir sur une classe donc ils sont fatigués, c'est dur pour eux aussi, pour les collègues, c'est très dur parce qu'il faut les tenir ces classes-là, donc ils n'en peuvent plus. Donc on n'a pas le même discours, forcément. Moi quand je rentre et je dis : "oui, mais il est gentil", "ooh mais arrête avec ça, on s'en fout, c'est un con, il est pénible en classe ", "oui, mais peut-être qu'en prenant..." , et donc là, on ne peut plus communiquer (...) Moi je l'ai cinq ou six heures une classe ouais. On ne peut faire un travail de fond. Donc on ne souffre pas de la même façon. » Enseignante de matières générales, établissement D.

« Vous savez des élèves qui viennent une fois de temps en temps et on ne peut pas les virer. Et quand je dis une fois de temps en temps c'est une fois de temps en temps. On a des élèves qui sont tous les jours au lycée, du matin au soir, à la cantine tout, au babyfoot, au billard, pas en cours. Du matin au soir, tous les jours. On est incapable de gérer ça. Et c'est pas isolé. (...) ça devient comme un choix de scolarité on va dire (...) c'est, c'est une catastrophe, c'est une catastrophe, ça nous gangrène nos lycées. Et le discours de l'inspection c'est, vaut mieux qu'il soit ici au lycée plutôt que de piquer le sac de votre grand-mère (...) Moi quand on me dit ça je pète un plomb, je ne peux pas, je ne peux pas entendre ce genre de discours, parce que non seulement il pique le sac de grand-mère et en plus il vient le faire dans notre lycée, ils font les deux, les deux en un. » Enseignant matières générales établissement B. *« Et puis il y a des élèves qui sont encore en rupture avec l'adulte, avec l'institution et qui, que pour certains on n'arrive vraiment pas à récupérer quoi, qui sont en échec total et qui se déscolarisent et qui se font virer et qu'on voit une fois toutes les deux semaines passer dire bonjour au lycée. Et pour eux on n'est plus la structure adaptée, on n'arrive pas à gérer ça. »* Enseignant matières générales, établissement B.

4.4.4. « C'est une lutte au départ et c'est un plaisir » : une gestion de l'exposition de soi

L'appréhension du travail enseignant par le prisme de ses rapports avec les élèves permet également de mieux saisir les tensions que sous-tendent le travail des enseignant(e)s en LP, ces dernières étant susceptibles de contribuer à une usure au travail qui était déjà quelque peu perceptible dans l'analyse du questionnaire enseignant. En effet, celui-ci nous informait par exemple que « la cohue et le bruit » semblaient être des éléments qui perturbaient environ la moitié des enseignant(e)s interrogés. De même, à la question ouverte « pourquoi êtes-vous en difficulté [dans votre travail] ? » (LYCAP5), un peu plus de la moitié des enseignant(e)s y ayant répondu (23 des 42) décrivent des problèmes pour gérer les comportements difficiles des élèves, l'un soulignant par exemple « le manque de respect vis-à-vis de [s]on autorité ». D'ailleurs, le point de vue des enseignant(e)s sur le climat en classe de bac pro apparaît également relativement nuancé au travers de notre enquête par questionnaire, laissant poindre le constat d'un malaise au travail de la part d'une partie non négligeable des enseignant(e)s : tout de même 30 % considèrent que l'atmosphère est rarement (voire jamais pour l'un d'entre eux) calme et paisible.

Un tel résultat n'est pas sans conséquence du point de vue de la dégradation de la santé psychologique de certain-e-s enseignant(e)s au travail. En outre, certaines des raisons invoquées pour « avoir souvent/parfois eu envie d'abandonner leur métier » sont la « fatigue nerveuse », la « tension extrême avec les classes et donc remise en cause de ma légitimité en tant qu'enseignant », le « stress et énervement quotidien ».

Les entretiens confirment, donnent même corps et consistance à l'analyse du questionnaire, particulièrement ceux (qui sont aussi les plus nombreux) réalisés dans la banlieue parisienne. C'est particulièrement le cas dans les classes de garçons où la salle se transforme en véritable « terrain de démonstration de la virilité » (Rollin, 2012), voire de « sur-virilité » (Bessin et Lechien, 2002). Endossant davantage que les filles les habits de déviants du système scolaire (Depoilly, 2014), les violences verbales sont monnaies courantes et un entretien témoigne de pratiques de violences verbales sexistes, comme précédemment observé par Ayrat (2009). On retrouve, dans les entretiens comme dans les quelques observations faites durant la journée de présence dans l'établissement par les deux chercheuses, le processus de construction d'un image dure et puissante de certains élèves et un rapport pédagogique qui doit faire avec la course à la virilité de certains élèves voulant jouer les « caïds » (les « cakes » dira

l'une de nos interviewées). A cela s'ajoute les guerres de clans que les enseignant(e)s se doivent de gérer pendant la classe.

Notons qu'au LP D également, des confrontations verbales musclées interviennent entre enseignant(e)s et élèves-filles, rappelant que si le registre de communication des garçons en classe est bien plus « concurrentiel » chez les garçons, il s'avère également « transgressif » quoique plus discret chez les filles (Depoilly, 2004). En d'autres termes, il convient de nuancer, avec Depoilly (2014), l'opposition traditionnellement faite entre filles « dociles » et garçons « perturbateurs ».

Ainsi dans les deux lycées de la banlieue parisienne, certains entretiens conduits avec les enseignant(e)s étaient ainsi particulièrement chargés émotionnellement : trois enseignant(e)s ont eu les larmes aux yeux au cours de l'entretien, deux (de l'établissement B.) lors de l'évocation de leurs difficultés à gérer certains élèves ou groupes d'élèves en classe ; deux (l'un dans l'établissement D., l'autre dans l'établissement B.) en évoquant la situation de leurs élèves, « en perdition personnelle et éducative ».

« Il y a durs-supportables et durs-inacceptables. Donc on en est arrivé, on arrive à supporter certaines choses qu'on ne devrait plus. Je gère les altercations, les vulgarités, l'insolence, bon ça on en a à gogo. J'essaye désespérément de leur faire sortir leurs affaires (...) Donc ça demande une patience de tous les jours. Enfin ils ont une façon de parler assez agressive quand même. Très très vulgaires entre eux. Enormément, 'fin vraiment c'est... très vulgaire. Des familiarités vis-à-vis du prof, aussi, surtout les femmes. (...) C'est de la violence verbale plus que physique. C'est qu'ils ont que ça je crois pour expliquer leur mal-être. Enfin moi je le perçois comme ça en tout cas. Oui ça ne va être de la violence verbale, de la violence... l'insolence ou de l'agressivité, aucun travail, beaucoup d'agitation. Ils viennent parce qu'ils sont... ils sont là quoi. Ils s'installent, mais ils ne vont pas enlever leur manteau, ils ne vont pas enlever leurs affaires, faut leur répéter ». Enseignante matières générales, établissement B.

« Ben c'est vrai qu'il y a des périodes, je dirais pas d'abattement le mot est un peu excessif, mais il y a quand même des périodes où il y a une forme de ras-le-bol qui s'installe un petit peu parce que c'est vrai que d'être confronté toujours à des classes difficiles, où il y a une grosse part d'absentéisme, il y a un manque de civisme également parce que ce sont des élèves qui sont pas toujours très faciles de ce côté-là. De sentir que malgré tous les efforts que l'on peut mettre en jeu pour essayer de les amener, de les attirer, de les motiver, ça échoue plus ou moins c'est vrai qu'on passe par des hauts et des bas, et il y a souvent des bas quand même. Quand j'écoute les collègues, moi-même ça m'arrive, je suis pas différent des autres, on a tous des périodes, il y a des mouvements oscillatoires (rire) qui font qu'il y a des périodes où ça marche bien et on est bien, et il y a des périodes où ça marche un peu moins bien et où on souffle. » Enseignant matières professionnelles établissement B. « Des fois c'est limite, il faut vraiment encaisser certains cours avec certains élèves qui ont une mauvaise mentalité aussi. D'ailleurs, l'année dernière, le jeu c'était de faire craquer les profs. Il y a une classe qui s'amusait à faire craquer les profs, qui lui balançait des capotes pleines de flotte, qui jetait des trognons de pomme dès que le collègue avait le dos tourné, c'était invivable (...) Face à ces classes, le malaise il est permanent, il est même avant : il y a des collègues qui ont des angoisses en disant « oh la la, ça va se passer comment ? Est-ce qu'untel va encore me pourrir mon cours ? Est-ce qu'il va être là ? Est-ce qu'il va pas être là ? Est-ce qu'ils vont faire le contrôle sans faire les cakes ? » Enfin bon il y a toujours des interrogations et c'est vrai que ça met mal à l'aise parce qu'il faut gérer les conflits en permanence. » Enseignante de Français, établissement B.

La charge émotionnelle provoquée par la difficulté à gérer des élèves souvent inattentifs et parfois provocateurs se conjugue avec la charge émotionnelle provoquée par la souffrance (économique, sociale, psychique) de leurs élèves. L'exposition de soi dans sa confrontation quotidienne à la « détresse sociale » d'individus, jeunes adultes ou grands enfants, pour lesquels ils deviennent parfois leur principal repère, exige un travail de distanciation indispensable à opérer pour « tenir » et donner du sens à son travail.

« Moi je souffre face à leur, à leur détresse sociale, pour moi, ça moi c'est un truc, je suis mère de famille et tout, ça me touche, on vit pas dans le même monde, je suis à deux rues, mais la famille ne vit pas de ... Voilà, on est vraiment dans le cœur de ce qui est difficile ici (...) Oui c'est vraiment une, c'est une lutte au départ et c'est un plaisir, c'est... c'est ça, en lycée pro c'est un beau métier

hein, on passe trois ans, quand on arrive jusqu'au bout, on les mène, on passe le bac avec eux, on s'accroche parce que je passe le bac avec eux, puis ils l'ont, ils sont contents, enfin voilà ça c'est bon quoi. D'ailleurs je vous en parle parce que c'est émouvant comme travail (pleurs) voilà je suis désolée. Voilà. » Enseignante matières générales, établissement D.

Elle engendre un « sentiment d'inutilité à l'endroit des élèves » ou « d'inutilité sociale » pour reprendre les mots écrits par deux enseignants dans une question ouverte du questionnaire. Ce sentiment d'inutilité sociale est renforcé chez les enseignant(e)s pour qui la transmission des savoirs disciplinaires en classe reste un objectif et une valeur phares et que celle-ci est perçue constamment mise en échec. Quoique peu évoqué directement au cours des entretiens, il est fort probable que de ces situations perçues comme des échecs découle un sentiment de responsabilisation individuelle des causes de ces « échecs » (mauvaise gestion individuelle de la classe, manque de charisme pour être respecté et intéresser les élèves, etc.). Pour autant, la détresse sociale de ces jeunes et le rôle de « repère » qui incombent aux enseignant(e)s.

D'ailleurs à la question ouverte, nombre d'enseignant(e)s écrivent que leur rôle principal est celui de « l'ouverture sur le monde », de les aider à « devenir des adultes responsables », la transmission d'un « savoir-être » des « valeurs de respect, d'égalité, de savoir vivre ensemble », « l'inculcation des règles de la vie en société », voire la construction de la « citoyenneté » (pour 5). Notons que les valeurs rattachées à cette citoyenneté semble s'écarter de celle de la culture ouvrière – et de la valeur du travail ouvrier – pour se rapprocher d'une culture aujourd'hui plus légitime, se rapprochant davantage de celles enseignées eux et elles-mêmes. Rappelant les constats du processus de désouvriérisme des LP développés par Tanguy (1991) puis Beaud (1996), il s'agit, pour les enseignant(e)s, de transmettre des valeurs perçues comme beaucoup plus abstraites.

« Donc du coup on a, on a un rôle de repère et la difficulté de ce métier c'est de ne pas se perdre justement. Nous sommes les enseignants, mais nous ne sommes pas l'assistante sociale donc il faut vraiment travailler avec ici. On n'est pas les parents non plus et souvent ils recherchent un père, une mère, un adulte référent ou autre chose. Donc on peut avoir un peu ce rôle-là, mais il faut très attention de ne pas se perdre nous en tant qu'enseignant non plus, parce que ça peut être très, très difficile à vivre à l'extérieur après, quand on est un jeune prof hein. Moi j'ai vécu ça quand j'étais jeune et en vieillissant j'apprends à me protéger. C'est très difficile de rentrer chez soi et faire la part des choses quand on voit des jeunes en détresse, voilà. » Enseignante de matières générales, établissement D.

L'expérience dans le métier semble faciliter la mise en place de mécanismes et stratégies pour se protéger et mieux vivre l'expérience du travail dans les LP les plus sensibles (notamment par le travail en équipe). Ce processus peut s'avérer long et difficile pour les enseignant(e)s qui ne souhaitent pas, par exemple être affectés dans les établissements des banlieues réputées difficiles. Quelques entretiens ont montré toutefois la difficulté à gérer ce travail émotionnel sur le long terme. Un des enseignant(e)s interrogés en Midi-Pyrénées nous explique son soulagement d'avoir été muté, après avoir passé la quasi-intégralité de sa carrière dans des lycées professionnels « de garçons », dans un des lycées professionnels les plus tranquilles de la région :

« Bon je suis à un an de la retraite, j'en peux plus [rires], c'est de plus en plus difficile à canaliser des choses comme ça (...) elles se coupent la parole, elles écoutent pas les autres, il y a tout un boulot que, que je réglais avant en un mois, c'est à dire se dire bonjour, des trucs tout bêtes, se dire bonjour, se dire merci, lever la main pour parler, attendre. Quelques fois en trois mois je n'y arrive pas, c'est ça qui devient de plus en plus difficile. » Enseignant matières générales, établissement C.

Le rôle de l'enseignant-e est majeur – et en cela peut constituer un enjeu stressant pour ce dernier – dans le processus de « reconstruction » des élèves (reconstruction de la confiance en soi et de son potentiel de réussite à l'obtention d'un diplôme notamment) : « moi je vois des élèves, elles sont très épanouies, ça dépend de l'enseignant en fait » explique un enseignant. Cette pression à réussir (à intéresser les élèves et à s'intéresser à eux, à construire de bons cours, à leur apprendre des connaissances, etc.) est d'autant plus forte que le LP est décrit comme la dernière issue possible de ces élèves.

« Il faut que la mayonnaise elle prenne, ça prend pour certains, pour d'autres non, mais on arrive vraiment à sauver on va dire, une partie. » Enseignant matières générales, établissement B.

« Donc les gamins qu'on a perdus parce que l'échec existe de l'autre côté aussi, on en perd, là on est mal parce qu'ils sont dehors, on n'a pas réussi à les rattraper, donc pour nous c'est difficile parce que c'est, c'est notre mission quand même, c'est là, c'est le cœur des gamins, après le lycée pro il n'y a plus rien, c'est la dernière roue de la charrue, il n'y a plus rien pour eux. Si nous on ne réussit pas c'est qu'on a mal, il y a un truc qu'on a mal géré. » Enseignante de matières générales, établissement D.

Les maux associés au travail relationnel, partie inhérente du travail des enseignant(e)s, ont également fait l'objet d'analyse, notamment sous l'angle du genre. En effet, cette dimension du travail, particulièrement prégnante dans les secteurs les plus féminisés du marché du travail où la relation aux autres est centrale (santé, travail social, vente et, bien sûr, enseignement) est à la fois mal reconnue (en termes de reconnaissance des compétences qu'elle nécessite) et couteuse d'énergie et de la personne. Ainsi, elle exige une maîtrise des émotions et donc de prendre sur soi (on parle de dissonance émotionnelle), de composer avec différentes formes d'attentions (disponibilité discursive et affective afin de « mettre des gants », « mettre la forme »), la proscription de tout relâchement de soi.

Si la dimension relationnelle du travail enseignant n'est pas laissée de côté dans l'apprentissage du métier d'enseignant-e, qu'il s'agisse de la formation initiale comme de la formation continue, elle est, en France, moins au centre l'éthos professionnel enseignant que ne le sont l'excellence et l'expertise disciplinaire.

Pour autant, la mise à l'épreuve de soi et les sollicitations de l'implication personnelle et subjective dans le travail relationnel ne doivent pas être exclusivement pensées sous l'angle des « souffrances ». Ainsi, Doniol-Shaw (2009) montre par exemple que ce sont les aspects les plus physiquement et moralement « éprouvants » du travail des aides à domicile, voire les tâches qualifiées de repoussantes, qui permettent à ces femmes d'affirmer leur savoir-faire spécifique et de revendiquer une certaine reconnaissance sociale. Pour le dire autrement, la difficulté de la tâche, son caractère « éprouvant » et ses implications subjectives peuvent aussi être source de revalorisation dans le travail. D'ailleurs, une partie des enseignant(e)s y croit quand même. C'est sans doute pour cela que dans l'étude extensive, « Alors. Si je suis là, c'est que j'y crois hein (rires), moi j'y crois, nan sinon j'arrête, enfin je suis pas maso quoi, je fais un autre métier ».

Reste que la réalité matérielle des conditions de travail des enseignant(e)s de LP demeure difficile et qu'un bon nombre d'entre eux souffrent d'une absence de moyens (personnels de l'aide sociale notamment) qui rime, pour eux, avec surinvestissement professionnel dans des activités professionnelles qui ne sont pas du ressort de leurs compétences et qui rend leur travail impossible.

Chapitre 5. Etude qualitative auprès des élèves

Dans notre perspective, privilégier la notion d'expérience par rapport à celle de bien-être vise à interroger les processus et les dynamiques qui président à la construction des significations que les élèves et les enseignant(e)s accordent à ce qu'ils vivent et font dans les différents milieux de vie et contextes de formation dans lesquels ils évoluent. Le sens de l'expérience de la formation consiste en une activité significative qui s'origine dans l'histoire familiale et sociale sur plusieurs générations. Il renvoie tout autant à une expérience sociale que scolaire et professionnelle. Il s'agit, pour expliquer la genèse et les particularités des trajectoires et expériences éminemment complexes des élèves, de prendre en compte le fait que les rapports au monde ne s'importent pas, mais se transforment. La construction des parcours de formation doit être saisie comme le résultat d'une histoire de vie et d'une histoire sociale à la fois singulière et collective.

A cet effet, nous avons privilégié des entretiens compréhensifs effectués auprès d'élèves de première et de terminale bac pro. L'entretien de type compréhensif est une configuration interindividuelle où une personne sollicite la parole d'une autre à propos d'un sujet donné. Ce faisant, elle lui reconnaît un droit à l'intersubjectivité, c'est-à-dire un droit à une subjectivité autonome (Matthey, 2005²⁵). Les 27 élèves interrogés ont été retenus pour leurs appartenances à un des clusters. Tous les élèves étaient des volontaires qui s'étaient désignés lors de la passation des questionnaires et avaient laissé leurs coordonnées. Ce mode de sélection est à l'origine de plusieurs limites à notre enquête. L'appel aux volontaires prive l'analyse des « discrets », des « silencieux », de ceux et celles qui n'ont pas nécessairement le sentiment d'avoir une parole autorisée (Mauger, 1991) ou de ceux et celles qui vivent des situations socialement stigmatisantes ou jugées moins défendables (difficultés familiales, sans-papiers, toxicodépendances ou problèmes avec la justice). Une autre difficulté réside dans le fait que même si plusieurs garçons de la périphérie parisienne ont explicitement évoqué les raisons de leur présence²⁶, la motivation des volontaires n'est pas toujours facile à identifier. Les positionnements des élèves expliquent que selon les entretiens, certaines dimensions du guide soient plus développées que d'autres. Les entretiens devant se réaliser en une heure (durée d'un cours), nous avons choisi de laisser s'exprimer les élèves sur les dimensions qui leur paraissaient les plus importantes.

Le guide d'entretien (cf. annexe) comprend cinq grandes dimensions :

- les rapports à l'école (au collège voire au lycée général) et à l'orientation professionnelle,
- le vécu quotidien au sein de l'établissement (relations aux enseignant(e)s, aux élèves, rapports au savoir, à l'espace au sein de l'établissement et à son environnement, etc.),
- le vécu des situations de stage comprenant tant la recherche que les situations de travail (relations aux tuteurs, à l'équipe de travail, au métier et au travail),
- les conditions de vie et l'histoire familiale,
- les perceptions de leur devenir tant scolaire que professionnel.

Les tous premiers entretiens, réalisés dans un lycée de la région parisienne, nous ont conduit à revoir notre consigne de départ : de « Pouvez-vous me dire comment les élèves vivent leur année de (première ou terminale)? » nous avons finalement opté pour « Pouvez-vous me dire ce que vous pensez du LP, de votre formation ? En effet, la première consigne produisait chez les élèves des réactions d'hostilité : « Vous êtes psy ? » ou encore « Ce truc, c'est pour les cas sos (entendu les cas sociaux) ». Cette réaction fait écho à toute une littérature sociologique (Beaud et Pialoux, 1999) qui démontre combien les jeunes en difficulté font l'expérience régulière de rencontres, plus ou moins bien vécues, avec les travailleurs sociaux. Afin de nous démarquer de ces derniers, mais aussi et surtout de donner la parole aux élèves, de leur montrer que leur dire comptait, la seconde consigne s'est révélée beaucoup plus pertinente. Notons également une différence nette entre les filles et les garçons. Ces dernières sont souvent plus prolixes en particulier quand il s'agit d'aborder l'intimité et la sphère familiale. Plusieurs

²⁵ Laurent Matthey, « Éthique, politique et esthétique du terrain : cinq figures de l'entretien compréhensif », *Cybergeo : European Journal of Geography* [En ligne], Epistémologie, Histoire de la Géographie, Didactique, document 312, mis en ligne le 31 mai 2005 : <http://cybergeo.revues.org/3426> ; DOI : 10.4000/cybergeo.3426

²⁶ Par exemple : leur souhait d'exprimer voire de dénoncer les processus d'orientation, la difficulté à trouver un stage ou encore les conditions de réalisation de ces derniers.

raisons peuvent être avancées. En premier lieu, le fait que les enquêtrices soient des femmes a redoublé la distance sociale déjà marquée par l'âge et le statut. La seconde raison est à chercher dans la socialisation différenciée des deux sexes. Les garçons (et d'autant plus dans les milieux populaires), ont ainsi appris à taire leur peur, à affronter la souffrance (Molinier, 2000) alors que les filles se sentent davantage autorisées à décrire leurs peines comme leurs plaisirs. Enfin, une troisième raison est à chercher dans le fait que, pour les filles, l'univers de la formation et du travail - nous serons amenés à y revenir - est intriqué à l'univers familial et domestique.

Outre le déroulement des entretiens, les enquêtrices ont été interpellées par l'état des établissements (nombreux sont délabrés), de leur environnement (3 des 4 établissements n'offrent aucun environnement propice à une vie sociale et collective (absence de resto, café, cinéma, les transports en commun sont quasi inexistant, etc.). Enfin, et ce qui s'est avéré déterminant, d'autant plus pour les deux établissements de la région parisienne est l'absence quasi totale d'élèves « blancs ». En effet, nous avons découvert des classes entières dont l'apparence des élèves (imputée ou supposée) semblait indiquer une origine étrangère.

Peut-être par naïveté, cette découverte s'est révélée un choc pour les enquêtrices. Ces dernières pensant que cette « réalité » s'apparentant ici à la description des ghettos américains (Wacquant, 2006) n'existait pas (encore) en France. Il est de fait très probable qu'en interrogeant (par l'intermédiaire du questionnaire) le lieu de naissance des grands-parents serait apparue une proportion importante d'élèves issus de la troisième génération de migrants.

Les entretiens ont fait l'objet d'une analyse thématique étayée par le logiciel qualitatif N'Vivo10 qui constitue une boîte à outil facilitant la réalisation d'une analyse sémantique situationnelle (Paillé & Mucchielli, 2003). Nous avons repris les principaux thèmes du guide d'entretien que nous avons, dans un second temps, découpé en sous-thèmes. L'interrogation du matériau en ce qu'il est le reflet d'une situation d'enquête et non la représentation de la réalité (Schwartz, 1993), nécessite donc une posture non naïve par laquelle ce que font, ce que disent, ce que disent faire les gens dans une situation d'enquête doit être sévèrement mis en question. Cette conception marque encore une fois une rupture avec la notion de bien-être qui postule que ce que déclarent les individus peut-être objectivés sans aucune médiation du chercheur. En ce sens, l'entretien compréhensif donne toute sa place aux contradictions comme aux ambivalences des acteurs.

Avant même d'en venir à l'analyse des récits des élèves nous commencerons par proposer une présentation de la population enquêtée.

5.1. Présentation de la population

Notre population est composée de 27 lycéen(ne)s professionnels, 16 garçons et 11 filles, rencontrés dans les 5 établissements qui ont participé à la recherche. Plus précisément, 16 ont été vus dans deux établissements d'une grande ville de la région Midi-Pyrénées : 10 dans un établissement préparant au métier du bâtiment (que nous nommerons Lycée A) et 6 dans un établissement préparant aux métiers des services à la personne (Lycée C). De même que 9 élèves ont été interrogés en région parisienne, département du 91 et du 93 : 5 dans un établissement préparant au métier du bâtiment (Lycée B), 4 dans un établissement préparant aux métiers des services à la personne (Lycée D). Enfin, 2 élèves dans un établissement en zone rurale de la région Midi-Pyrénées (Lycée E).

Tableau 40 • Principales caractéristiques de la population

Formation	Sexe	Établissement	Année de formation	Nombre total de sujets rencontrés N = 27
Bâtiment				
N = 15				
MA	2 Garçons 1 Fille	1 Lycée A 2 Lycée B	1 Première 2 Terminales	3
ORGO	1 Garçon	Lycée A	1 Terminale	1
TEBAA	6 Garçons	4 Lycée A 2 Lycée B	2 Premières 4 Terminales	6
TISEC	3 Garçons	2 Lycée A 1 Lycée B	2 Premières 1 Terminale	3
AVMS	2 Garçons	2 Lycée A	2 Terminales	2
Services				
N = 12				
Services de Proximité Vie Locale (SPVL)	5 Filles 1 Garçon	2 Lycée E 4 Lycée C	2 Premières 4 Terminales	6
ASSP	5 Filles 1 Garçon	4 Lycée D 2 Lycée C	5 Première 1 Terminale	6

Parmi eux, 15 préparent un baccalauréat professionnel dans le bâtiment (14 garçons et 1 fille inscrite en MA) et 12 dans les services (soit 10 filles et 2 garçons – 1 en ASSP et 1 en SPVL). 11 sont inscrits en première (5 garçons et 6 filles) et 16 en terminale (11 garçons et 5 filles).

Tableau 41 • Présentation des principales caractéristiques des classes de la typologie

Typologie	Établissement où le recueil a été réalisé	Sexe	Spécialité	Nombre total de sujets rencontrés
Entretien non affecté à une classe	Lycée D	Fille	ASSP 1	1
Classe 1	Lycée A 3	Garçons	TISEC 2	4
	Lycée B 1		MA 1 TEBAA 1	
Classe 2	Lycée D 3	Filles	ASSP 3	5
	Lycée B 2		SPVL 2	
Classe 3	Lycée C 4	Filles	ASSP 2	6
	Lycée E 1		SPVL 3	
	Lycée B 1		TEBAA 1	
Classe 4	Lycée A 5	Garçons	ORGO 1	6
	Lycée E 1		TEBAA 3 TISEC 2	
Classe 5	Lycée B 3	Garçons	AVMS 2	5
	Lycée A 2		TEBAA 1 MA 1	

Compte tenu de l'importante homogénéité sociodémographique de la population des lycéens professionnels, les sujets rencontrés ont été sélectionnés en fonction de leur affectation aux profils construits dans le cadre de l'analyse multivariée du volet extensif. Nous avons tenté, quand cela était possible, de rencontrer au moins 5 lycéens par classes. Le choix a été réalisé en fonction des élèves qui avaient accepté le principe de l'entretien et laissé leurs coordonnées dans le questionnaire (moins d'une dizaine par classe, ce qui a considérablement limité les possibilités de sélectionner les sujets sur des critères plus précis que leur affectation à la classe). L'objectif a pu être atteint, à l'exception de la classe 1 : l'établissement sollicité n'ayant pas tenu compte de la liste des lycéens proposés ce qui a conduit la chercheuse à recueillir le témoignage d'une élève qui n'avait pas laissé son nom et que nous n'avons pas été en mesure d'identifier dans la base de données.

Précisons également que nous avons interrogé uniquement des élèves de première et de terminale bac pro afin que toutes et tous aient déjà une expérience du lycée et des périodes de stage. Sur le plan sociodémographique, il s'agit pour les deux tiers d'entre eux d'élèves d'origine populaire voire d'élèves issus de familles en très grande précarité.

Tableau 42 • Caractéristiques sociodémographiques des lycéens rencontrés

	Frères, sœurs	Lieu de N	Lieu de N des parents	Prof des parents	Vit	Année	Age
Cluster 4							
Lycée A ORGO MEHDI	5	France	France Originaire de Mayotte	Mère au foyer Père, artisan maçon Intermédiaire	Seul	Terminale	22
Lycée A TEBAA OLIVIER	3		France	Père chômage Mère, employée des impôts Populaire		Terminale	19
Lycée A TISEC THIBAUT	1	France		Mère, assistante maternelle Père agent de maintenance en Mairie Populaire		Terminale	18
Lycée A TEBAA ROMAIN	1	France	France	Père, informaticien programmeur Mère, secrétaire bénévole Intermédiaire		Terminale	17
Lycée A TEBAA MARC	1 grand frère décédé était en 3 ^e année de psycho	France	France	Mère, secrétaire médicale Père ouvrier dans une usine de plastique Populaire	Avec ses 2 parents	Terminale	20
Lycée E SPVL MATEO	2	France	France	Mère secrétaire Père chef d'équipe banque postale Intermédiaire		Terminale	18

Cluster 5

Lycée A AVMS RAPHAËL	1	France	France	Père, prof de musique Mère secrétaire Intermédiaire		Terminale	20
Lycée B TEBAA YASSER	3	Maghreb	Proche Orient Turquie	Mère au foyer Père ouvrier étan- cheur Populaire défavorisé		Terminale	17
Lycée B MA BERTIN	3	France	Autre Afrique	Mère, aide à domicile Père retraité avant employé dans un par- king Populaire défavorisé	Chez ses parents	Terminale	17
Lycée B MA PIERRE	2	France	France	Père employé dans une compagnie de bus, Mère assistante maternelle Populaire		Terminale	18
Lycée A AVMS AZIZ	2	Autre Afrique Maroc ?	Maghreb Maroc ?	Père commerçant au Maroc puis maçon en France Mère Populaire	Seul avec soutien de sa grand- mère	Terminale	18

Cluster 1

Lycée A MA HUGO	2	France	France	Père : bureau d'étude Mère en crèche Intermédiaire		Première	17
Lycée A TEBAA YOURI	2	Autre Afrique Serbie	Autre Maroc	Père, parlementaire en serbie Actuellement tous les deux au RSA, chô- meurs Populaire défavorisé	Ils ne tra- vaillent pas	Première	17
Lycée B TISEC HEDI	3	Maghreb Maroc	Autre Afrique Maroc	Père vendeur sur un marché Mère au foyer Classé 7 ? Populaire défavorisé		Première	16
Lycée A TISEC YOUSEF	2	France	Maghreb Maroc	Père, vigneron Mère employée dans un centre médical Populaire		Première	19

Cluster 3

Lycée B SPVL JULIETTE	Fille unique	France	France	Père, sapeur pompier Mère aide à domicile Populaire		Terminale	21
-----------------------------	-----------------	--------	--------	---	--	-----------	----

Lycée B ASSP CELINE	2	France	France	Père invalidité Mère, assistance maternelle Populaire défavorisé	Chez sa mère	Terminale	18
Lycée B SPVL MARIE	1 et deux demi	Europe	Maghreb	Mère et père fon- ctionnaire de police Intermédiaire		Première	16
Lycée C TEBAA MAMADOU	2	Europe	Autre Afrique	Père bâtiment à son compte, Mère commerçante (retraités) Intermédiaire	Chez ses parents	Terminale	21
Lycée B ASSP AMEL	4	Maghreb Algérie	Autre Afrique Algérie	Mère au foyer, Père policier en Al- gérie Classé 7 Intermédiaire	Vit chez sa grand- mère	Première	18
Lycée E SPVL ZARA	2 au lycée à Mayotte	Mayotte	Mayotte	Mère directrice d'école maternelle, Père chef d'équipe dans un aéroport Intermédiaire		Terminale	20
Cluster 2							
Lycée D ASSP SALIMA	7	Maghreb	Autre Afrique	Père, conducteur d'engins, Mère agent de ser- vice en maternelle Populaire	Chez sa mère	Première	16
Lycée D ASSP MALEK	3	France	Maghreb	Père agent de service HLM, Mère employée au service nettoyage de la mairie Populaire		Première	17
Lycée D ASSP NACIRA	4 demi, ne vit pas avec	France	Maghreb Maroc	Parents, RSA, chô- mage Populaire défavorisé	Chez sa mère	Première	16
Lycée B SPVL CLARA	1	France	Autre Afrique	Mère, assistante ma- ternelle, Père cadre adminis- tratif Classé 7 ? Intermédiaire	Che ses parents	Première	16
Lycée B SPVL VALENTINE	1 frère BTS infor- matique	France	France	Père, commercial, Mère chargée de clientèle Intermédiaire		Terminale	18

Non classés

Lycée D	2	France	Maroc	Mère au foyer	Première	16
ASSP				Père au chômage		
OURIA				Populaire défavorisé		

5.2. L'entrée en LP : un repositionnement des élèves

En conformité avec les résultats du volet extensif, les lycéens interrogés se disent en majorité satisfaits et heureux de venir au LP. Sur les 27 élèves rencontrés, à peine 4 indiquent ne pas se sentir bien au LP.

« Moi, je suis arrivée ici et j'étais toute heureuse. Donc ouais, franchement j'encourage tous mes amis à aller en professionnel parce que ça a rien à voir, on est encadré, les horaires, elles sont correctes on finit jamais à 18:00, même les directeurs, tous les professeurs sont là pour nous, même en période extrascolaire par mail il y a toujours un échange, c'est super. (...) »

« Quand j'arrivais au [lycée général], j'avais pas envie de me lever. Ici, je sais pas, bon j'ai pas envie de me lever le matin, ça c'est normal ! (Rires) Mais une fois que j'y suis, je sais que je retrouve mes amis, que les professeurs il sont super agréables, que les cours franchement, il y a des cours qui sont difficiles mais, ça en vaut la peine. Et puis c'est intéressant, c'est super intéressant moi j'ai découvert la matière bio, la biologie, j'adore ça. Alors qu'en SVT ou quoi que ce soit et j'étais nulle au collège, et là je me suis redécouverte ! C'est vraiment trop bien. » (Céline, Etablissement B, Profil 3).

« Quand on se lève le matin on est content de venir, on fait une heure et demi de route et on est super content parce qu'on sait qu'on va pas galérer, on est là pour apprendre et ça fait plaisir. (...) On apprend et en même temps on rigole, ça fait plaisir. » (Ouria, Etablissement D, Non classée)

« Après, pour moi, je me sens plus à l'aise dans le lycée maintenant, c'est comme si j'étais toujours là depuis longtemps, je connais le lycée par cœur. Non j'aime bien le lycée. » (Malek, Etablissement D, Profil 2).

Pour autant, même si certains élèves apparaissent particulièrement enthousiastes, ils développent tous un rapport très ambivalent à leur formation. Ainsi, la formation comme l'organisation de l'établissement peuvent faire l'objet d'importantes critiques et l'avis des élèves peut considérablement différer selon qu'on les interroge sur leur orientation, les stages ou ce qu'ils vivent dans l'établissements.

5.2.1. Le sens de l'orientation

15 sur les 16 garçons qui composent notre population et 7 filles sur 11 indiquent qu'ils souhaitent poursuivre leurs études. Certains sont néanmoins ambivalents puisque 11 d'entre eux (7 garçons et 4 filles) indiquent vouloir entrer sur le marché du travail. Ce souhait semble plus présent chez les élèves de première (7 élèves sur 11) que ceux de terminales (4 élèves sur 16).

Le choix de la spécialité

Ce thème a été abordé par 26 élèves. Seuls trois garçons indiquent avoir choisi leur formation par défaut, sans avoir de projet professionnel véritable. A l'appui de nos résultats statistiques, ils appartiennent tous les trois à la classe 5 de la typologie et travaillent dans le secteur du bâtiment.

*« Donc vous avez arrêté au bout de un mois et demi et vous êtes allé en lycée pro directement ?
Voilà, il y avait de la place dans la section AVMS, c'est une section qui est pas connue du tout donc du coup il y avait vraiment beaucoup de place et ils m'ont pris, j'ai rattrapé un peu les mercredis après-midi. »*

Et pourquoi cette section-là ?

Eh bien parce que c'est la seule qui avait de la place en fait. Ouais à la base je m'étais tourné un peu vers l'informatique, dans le professionnel toujours. Bon là les dossiers, il faut avoir un bon dossier, même si c'est du professionnel il y a tellement de demandes qu'il faut avoir un bon dossier quoi. Et c'était pas mon cas. Donc du coup là il y avait de la place, j'étais sûr d'être pris quoi. C'était un peu au pif. » (Raphaël, établissement A, Profil 5).

« Pourquoi cette filière-là ? Comment ça se fait que vous êtes inscrit dans cette filière ?

Pour dire la vérité, j'étais au lycée par hasard. Je connaissais pas du tout ce métier puis je sais pas, on m'a envoyé dans ce lycée, j'ai reçu la feuille, il n'y avait pas beaucoup de filières ici donc ça va, il y en avait quatre, même pas. Il y avait maçonnerie, chauffage, après j'ai vu menuiseries aluminium : j'ai coché ça. Enfin, j'avais voulu changer et comme j'avais commencé à étudier, tout ça, ça m'a plu, je suis resté. Donc c'est par hasard ? Franchement c'est par hasard. » (Aziz, établissement A, Profil 5).

« En fait, moi la menuiserie, c'est pas que je n'aime pas, en fait je pense que ça été un peu un mauvais choix que j'ai fait parce qu'en fait en troisième, en fin de troisième, j'ai eu une mauvaise orientation. En fait, moi je voulais faire dans le dessin et les arts plastiques, mais ils m'ont pas trouvé d'école et tout ça alors avec mon père on a un peu galéré, c'était un peu trop tard pour trouver des écoles, alors j'ai pris une filière, j'ai dû prendre un autre vœu. » (Pierre, Etablissement B, Profil 5).

23 d'entre eux indiquent avoir choisi leur spécialité de formation pour réaliser un projet professionnel. En ce qui concerne les motifs du choix, il s'agit pour la majorité d'entre eux (17 élèves) d'accéder à un secteur professionnel envisagé dans le cadre de l'accompagnement à l'orientation au collège.

« Et qu'est-ce qui vous avait donné envie de cette formation en particulier ?

Ben je me suis renseigné sur l'ONISEP, sur la formation de quoi elle était constituée. Les cours, enfin les enseignements et tout ça, j'avais regardé et ça m'avait plu. J'avais une image de cette formation quand je me suis renseigné elle n'a pas changé, ça m'a plu et donc je suis resté sur ça.

Comment vous avez fait pour vous renseigner ?

Moi du coup, je cherchais une formation dans le bâtiment, mais pas en tant qu'ouvrier, donc en tant que maître d'œuvre pour faire ça, et j'ai regardé toutes les formations qu'il y avait. Et j'ai découvert qu'il y en avait donc deux. Il y en a donc une ici, c'est assistant architecte. Et l'autre c'est économie et construction. Assistant architecte c'était pas vraiment ce que je voulais faire, parce que je veux pas faire architecte moi, c'est pas mon but, je voulais plus m'investir dans le chantier, calculer etc. Donc après il ne restait que celle-là de formation et je suis venu ici.

Ça correspond à l'image que vous en avez ?

Ah totalement. Totalement. » (Romain, établissement A, profil 4).

Parmi ces lycéens, 10 évoquent quelques motifs plus personnels présentant leur choix comme un moyen d'accéder à un secteur professionnel qui intéresse depuis l'enfance ou en lien avec un centre d'intérêt.

« Disons que moi à la base, ma première idée c'était de faire architecte quand j'étais plus petit. Bon après je ne savais pas trop parce que le collège ça avait été dur pour moi, mais après en fait j'ai vu qu'il y avait cette formation, donc de suite je m'y suis orienté. Après, au jour d'aujourd'hui, je sais pas si je vais poursuivre en assistant d'architecte, je sais pas si je veux poursuivre exactement dans ça, mais ce que je sais c'est que je vais poursuivre dans la construction, que je vais essayer de poursuivre dans la construction 3D, donc travailler quand même sur des logiciels et c'est quand même ce que j'ai appris. Durant ces trois années on a quand même travaillé sur des logiciels et, pareil, durant la formation on faisait des stages et, pareil je travaillais sur des logiciels quoi.

Du coup, depuis tout petit, vous aviez envie d'être architecte ?

Non. Petit je voulais être archéologue ou paléontologue. Ça c'est quand j'étais tout petit. Après, je voulais faire architecte un petit peu plus tard quand j'avais 9,10 ans parce que je dessine beaucoup jamais bien, par exemple, je reproduisais mais après quand il y avait... je sais pas pourquoi mais ça m'intriguait toujours j'essayais de le reproduire, je faisais des vues de villes... Mais bon j'étais petit mais je sais pas j'avais cette passion de faire ça. Pourquoi ? Je ne pourrais pas vous le dire mais quand j'étais petit ça me passionnait.

Vers une dizaine d'années ?

Oui voilà. Avant, je dessinais un peu de tout et après des fois je dessinais des bâtiments, je m'amusaient à faire des vues. Pourquoi ? Je sais pas, ça me plaisait. » (Marc, Etablissement A, profil 4)

Deux mettent aussi en avant leur désir de créer ou reprendre une entreprise familiale. Tous ont en commun de ne pas envisager de devenir ouvrier. Selon eux, leur formation doit leur permettre d'accéder à d'autres statuts, notamment en leur permettant d'accéder à des fonctions d'encadrement.

Le choix du lycée

L'entretien a permis d'aborder ce thème avec 18 élèves. Sur les 8 élèves qui indiquent avoir choisi en priorité leur lycée, 7 l'ont fait parce qu'il proposait la filière qui correspondait à leur projet professionnel.

Néanmoins, pour la majorité des lycéens le choix du lycée apparaît relativement contingent puisque 10 expliquent qu'ils sont allés dans le premier ou le seul lycée qui les a acceptés ou encore qu'il a été choisi par un tiers.

La position des familles

Majoritairement les élèves soulignent que leur famille apporte son soutien à leur projet (16 élèves). Quatre filles et un garçon indiquent néanmoins qu'au moins un de leurs parents sont en désaccord avec leur orientation.

« Après au niveau de la famille, mon père était pas pour. Il me dit, ben le BEP sanitaire et social aussi était pas au top parce que c'est vrai et si on faisait pas de poursuite d'études on pouvait faire que ASH donc il m'a dit que « C'est très fermé, moi je suis pas pour ». Bon moi je voulais faire ça absolument donc je l'ai fait quand même. Ma mère elle m'a toujours soutenu, il y a jamais eu de souci. Après au niveau de la famille plus large ça a été perçu un petit peu, quand je l'ai dit ça a mis un blanc. Parce que dans ma famille ils ont tous des sections européennes au collège donc qui est l'élite. Alors que moi j'ai fait un an d'européenne et cet esprit de compétition ça m'a pas plu du tout. Je l'ai fait en sixième en plus alors j'ai dit « Non, non, je veux repartir en général ». Et au final j'ai fini en DP3 donc j'étais très bien là-bas. Donc ouais ça a été vécu bizarrement, après ils ont tous les de grandes écoles et tout. Et maintenant que je suis à peu près à leur âge, parce que j'étais dans les plus jeunes, eh bien je me rends compte qu'ils galèrent, ça les a avancés à rien du tout. » (Juliette, établissement C, profil 3).

Ainsi l'orientation en LP est vécue sous trois modes différents :

- positivement quand l'entrée en LP est soutenue par un projet professionnel (émanant de l'élève). C'est massivement le cas des filles et d'une partie des garçons ;
- positivement quand il est perçu comme un moyen d'accéder à une qualification reconnue (cas des jeunes étrangers) ;
- négativement quand il est le produit d'une orientation contrariée (cas d'une partie des garçons issus de catégories intermédiaires et de ceux originaires du Maghreb).

5.2.2. La découverte du LP

Les premiers temps de la formation sont, pour l'ensemble des élèves interrogés, un moment de doute, de craintes, d'interrogation et de remise en question. Que l'entrée en formation soit vécue positivement ou négativement, tous se confrontent à un univers inconnu, un univers qu'ils savent disqualifié. Certains, attentistes, évoquent leur très grande réserve quant à la possibilité de s'y réaliser, d'autres formulent leurs premières impressions : les turbulences au sein des classes, les locaux délabrés, le matériel inadapté voire la forte proportion d'élèves handicapés. Cette période de « latence » est longue (souvent toute la première année) : c'est au terme de cette période que les élèves vont être amenés à se positionner.

« Donc finalement vous êtes plutôt satisfait de ce qui se passe ?

Ah oui, oui. Surtout de la façon dont j'ai évolué. On m'aurait posé ces questions quand je suis arrivé au lycée j'aurais pas du tout répondu la même chose. L'inverse de tout ça je pense. L'environnement je n'aurais pas dit que j'étais content, j'aurais plutôt dit que c'était différent, que j'étais pas très, très bien. C'était très difficile ben il y a quand même une période d'intégration où on ne connaît pas l'environnement, on se demande vraiment où on est » (Lycée A, Loïc, 4²⁷)

« C'est pareil : c'est une affaire d'année ça ! Première année : c'était simple, il n'y avait rien enfin on va dire, il y avait toutes les matières, que ce soit général professionnelle, il y en avait toujours qui foutaient le bazar complet. (...) Et après, en arrivant en seconde année et puis en fait en troisième année, les élèves perturbateurs ils ont vraiment pris de la maturité, une grosse maturité d'ailleurs. Voilà, du coup ça se passe vraiment beaucoup mieux en cours aussi » (Steven, profil 4)

« C'est pareil : c'est une affaire d'année ça ! Première année : c'était simple, il n'y avait rien enfin on va dire, il y avait toutes les matières, que ce soit général professionnelle, il y en avait toujours qui foutaient le bazar complet. Et bon après, c'était du maquillage, il y en avait qui se maquillaient en cours, ils envoyaient des textos, ils appelaient, c'était la misère en première année. Et après, en arrivant en seconde année, il n'y avait plus que le maquillage, et encore quelquefois. Et puis en fait en troisième année, les élèves perturbateurs ils ont vraiment pris de la maturité, une grosse maturité d'ailleurs, la preuve : première ou deuxième de la classe la plus grosse perturbatrice. Voilà, du coup ça se passe vraiment beaucoup mieux en cours aussi » (Matéo, Lycée E, Profil 4).

« Ah oui, j'ai voulu arrêter parce que en fait, comme je vous ai dit, j'avais voulu continuer avec le bac. Du coup, quand je suis venu ici l'année dernière ça m'est arrivé au mois de décembre de démissionner, arrêté. Déjà l'ambiance de la classe je ne comprenais pas au début. Mais après au fur et à mesure que je me suis dit je reste, je finis l'année. Après, au fur et à mesure, ça m'a plu ». (Zara, Lycée E, profil 3).

À la fin de la première année, les élèves en retrait, les moins intégrés, les plus précarisés²⁸ ou les plus perturbateurs sont partis ou ont été invités à partir. Les autres ont été amenés à se repositionner soit :

- de manière positive (ils et elles apprécient le lycée et/ou ont le sentiment d'avoir trouvé un métier dans lequel il pouvait se réaliser),
- en marquant une attitude de retrait (ils n'apprécient pas le lycée et/ou souhaitent préparer un autre métier).

Cependant toutes et tous souhaitent cependant décrocher un bac. Ce repositionnement est d'abord visible dans les relations construites avec les enseignant(e)s comme avec les élèves.

²⁷ De la même manière que les noms d'établissement, l'identité des élèves est anonymée. Le choix des prénoms permet au lecteur de repérer tant le sexe que l'origine ethnique de l'élève.

²⁸ Les entretiens menés avec les élèves comme avec les enseignant(e)s permettent de repérer de nombreux cas d'élèves qui doivent abandonner : parce qu'ils n'ont pas de papier, parce qu'ils ne peuvent pas payer les transports ou encore suite à des mariages forcés ou à l'obligation de trouver rapidement un travail rémunéré à plein temps.

5.3. Les élèves et leurs enseignant(e)s

5.3.1. Une relation aux enseignant-e-s déterminante

Un des premiers (re)positionnement est celui opéré envers les enseignant.es. Pour évoquer leurs relations aux enseignant(e)s, les lycéen.ne.s opèrent spontanément une comparaison avec ceux du collège (ou de lycées généraux pour ceux qui en sont issus).

La comparaison ne s'effectue pas tant sur les pratiques pédagogiques, ni sur les qualités de pédagogue des enseignant(e)s mais bien plutôt sur la nature de leur relation.

Au collège, nombreux avaient le sentiment d'être méprisés, ignorés, assignés à une place, celui du mauvais élève. Cet effet de stigmatisation est particulièrement douloureux et difficile à supporter. Ils et elles décrivent des situations où les enseignant(e)s sont entièrement tournés vers l'acquisition des connaissances et le maintien de la discipline. Parce qu'ils n'étaient pas de « bons élèves », ils se décrivent comme peu connus et reconnus :

« Même la prof principale, elle ne connaissait pas mon prénom à la fin de l'année. » (Thibault, Lycée A, Profil 4).

« Au collège, moi, les profs s'ils avaient pas leurs résultats et qu'ils ne finissaient pas leur programme, pour eux c'était la fin du monde. Les élèves ils s'en foutaient, ceux qui étaient en difficulté ils s'en foutaient Ici, c'est vraiment bien. C'est cool. (...) » (Thibault, Lycée A, profil 4).

« Il y a des choses qu'on dit des profs qui quand j'étais en seconde générale. (...) En seconde générale j'avais une prof de français, en fait à mon premier trimestre de seconde générale je voulais faire un bac L. Donc j'avais mis, c'était pas une feuille de vœux, mais un document où il disent favorables ou pas au conseil et tout ça. Donc j'ai eu la réunion parents profs et elle prend ma feuille et elle dit : « Mais vous voulez faire L ? », ma prof de français. Je lui dis « oui ». Elle me dit : « Mais vous lisez ? », « Hé oui », et elle me dit « Ah en plus elle lit ! », comme ça donc ça veut dire non seulement elle est nulle et en plus elle lit donc c'est encore pire. C'est sûr j'aurais pas pu faire L, j'avais pas les capacités je pense, mais bon il y a des manières de dire les choses (...). Ma mère elle était choquée aussi. (Vous aviez l'impression d'être un peu méprisée quoi ?). Ah ouais, ouais, complètement. » (Valentine, Lycée B, profil 2)

Progressivement, ils découvrent des enseignant(e)s qui développent un autre rapport aux élèves. Ils ont le sentiment d'être enfin respectés, connus et reconnus.

« Au lycée professionnel... même, en dehors du lycée j'ai jamais eu un prof qui me passe la main, qui me dit bonjour en me serrant la main quoi. Et ici, j'arrive comme ça : « bonjour », le prof, il me serre la main. Oui, vous êtes reconnu ? Oui voilà c'est quelque chose que je me dis, ça motive. C'est pas qu'un lien de prof à élève, il y a autre chose. Je me dis que c'est beaucoup mieux, je trouve que c'est bien. Ça vous plaît ? Ouais ça me plaît, et puis c'est rassurant. » (Mehdi, Lycée A, profil 4.)

Une analyse des récurrences permet d'établir le profil du bon prof. Il doit aider, écouter et gérer les problèmes. Les élèves doivent pouvoir parler, discuter avec lui.

Récurrence des termes :

- Aider : garçons 138 ; filles : 135
- Problème : garçons : 173 ; filles : 48
- Parler : garçons : 122 ; filles : 75
- Discuter : garçons : 13 ; filles : 15
- Ecouter : garçons : 54 ; filles : 21

L'aide apportée par les enseignant(e)s, la gestion des problèmes ne se limite pas au cadre scolaire et

à la transmission des savoirs. En ce sens, la relation aux enseignant(e)s dépasse les limites de la classe (pour discuter des problèmes), mais aussi de l'établissement (dans le suivi et la recherche des stages par exemple). Elle se déploie largement en dehors du temps scolaire de l'élève ou du temps professionnel de l'enseignant(e)s. Les lycéen(e)s décrivent des enseignant(e)s impliqués auxquels ils vouent une grande reconnaissance : « *Ils sont au top* » ; « *Il y en vraiment que j'aime* » ; « *On a des profs super gentils* » voir pour un prof particulièrement présent « *il se donne corps et âme* » :

« Disons qu'ils sont à l'écoute, pas du tout que par rapport aux matières, mais si on a des problèmes qui sont psychologiques, dans la famille, on sait jamais s'il y a quelqu'un dans le lycée qui nous pose problème ou qui nous agresse verbalement. Les professeurs sont justement plus à l'écoute, plus ouverts pour ce genre de choses et plus stricts pour ce qui nous embête ou ce genre de choses-là. » (Olivier, Lycée A, Profil 4)

Ils valorisent de pouvoir rigoler avec leur enseignant-e ainsi que leur disponibilité. Ces enseignants désirent qu'ils obtiennent leur diplôme créant les conditions de la naissance d'un idéal du moi sur lequel s'appuyer : « *beaucoup de profs stressent pour le bac, ceux que je connais, ils stressent plus que les élèves* ». Les élèves peuvent compter sur eux : « *on a même leur numéro de portable* ». La dimension sociale du rapport épistémique à l'apprendre joue un rôle essentiel. Les élèves ne recherchent pas tant une relation affective que le sentiment de compter, d'être pris en compte et d'être considérés en tant que personne à part entière.

« Bon après, ils nous aident, ici c'est beaucoup mieux, je sais pas... Jamais, jamais au lycée professionnel... même, en dehors du lycée j'ai jamais eu un prof qui me dit bonjour en me serrant la main quoi. Et ici, j'arrive comme ça : « bonjour », le prof il me sert la main (...) Ce n'est pas qu'un lien de prof à élève, il y a autre chose. Je me dis que c'est beaucoup mieux, je trouve que c'est bien. » (Mehdi, Lycée A, Ahmed, Profil, 4).

« Je trouve que justement, dans l'enseignement professionnel les professeurs sont plus intéressés aux élèves, (...). Au collège, moi, les profs s'ils avaient pas leurs résultats et qu'ils finissaient pas leur programme, pour eux c'était la fin du monde, les élèves ils s'en foutaient, ceux qui étaient en difficulté ils s'en foutaient. » (Thibault, Lycée A, Profil 4)

La qualité de la relation aux enseignants contribue à donner du sens à leur expérience en LP et leur ouvre de nouvelles perspectives. Il devient possible d'investir le registre des apprentissages :

« Ici et c'était complètement différent : on est encadré, on nous pousse toujours à travailler et je suis la meilleure de ma classe ce qui fait quand même que j'ai monté, j'ai bien monté. » (Céline, Lycée B, Profil 3).

Une majorité d'élèves insiste sur l'idée que bien plus que le contenu de matière enseignée c'est la qualité de la relation à l'enseignant qui reste déterminante.

S'ils et elles sont un peu plus nombreux à évoquer une bonne relation avec les enseignant(e)s des matières professionnelles c'est, selon eux, la durée des interactions qui reste déterminante. La relation avec les enseignant(e)s qu'ils ne voient que peu (le prof d'anglais par exemple) ne permet pas de tisser des rapports de confiance :

« C'est juste que, exemple : on a à peu près entre douze et quatorze heures de pro par semaine et le reste c'est divisé entre les matières générales, donc deux heures d'histoire, deux heures de français, que deux heures en fait, deux heures de maths, etc.. Et du coup ils nous ont moins. Et du coup, on accepte moins, enfin le groupe classe accepte moins les réflexions des enseignants généraux. Et du coup on est moins proche je pense. » (Clara, Lycée B, Profil 2)

La littérature insiste sur le rôle déterminant des enseignements professionnels dans l'expérience des élèves de LP. La valorisation de l'enseignement pratique et d'activités nouvelles est souvent posée comme un nouveau départ permettant de mettre à distance la forme scolaire (Jellab, 2008). Nos entretiens révèlent une situation plus contrastée. Ils nous conduisent à relativiser le rejet des contenus scolaires et à inverser la dernière proposition : ce n'est pas tant les contenus qui permettent de reconfigu-

rer les relations aux enseignant(e)s mais bien plutôt les relations aux enseignant(e)s qui permettent de donner sens aux contenus de formation. Certes, quand les enseignements professionnels rencontrent un projet professionnel, l'adhésion au contenu des savoirs est facilitée, mais plusieurs décrivent aussi un nouveau rapport aux enseignements généraux :

« C'est intéressant, tout ce qui est français, tout ce qui est histoire, c'est des matières que d'habitude on n'aime pas forcément et puis là c'est cool, c'est vraiment sympa. On a vraiment l'impression d'apprendre quelque chose, enfin moi cette année j'ai vraiment l'impression d'acquérir une culture quoi. Vraiment. » (Raphaël, Lycée A, Profil 5).

La valorisation des relations avec les enseignant(e)s ne signifie pas que ces dernières soient toujours apaisées comme le démontre le récit des interactions sur les temps de classe.

Néanmoins, ils peuvent enfin s'appuyer sur leur relation aux adultes pour se construire et accéder à une image valorisée d'eux-mêmes.

Cette dimension apparaît fondamentale. Selon les élèves, plus que les mises en situation en stage, c'est l'élément essentiel à conserver dans leur formation. La position éthique de l'enseignant s'il est capable de reconnaître la valeur de l'adolescent qu'il rencontre constitue le vecteur de la mobilisation scolaire. Cette préoccupation très présente dans le discours de ces lycéens professionnels, souvent mis en évidence dans la littérature (Capdevielle-Mougnibas, 2015) témoigne des enjeux identitaires de la relation à l'autre inhérent au développement de l'adolescent. Elle constitue la pierre angulaire du sens de l'expérience scolaire en lycée professionnel.

5.3.2. Filles et garçons face aux transgressions

Les récits des interactions avec les enseignants, dans la classe, évoquent des situations plus contrastées. Les élèves décrivent des situations de « chahut », des « enfantillages » et des « gamineries » : en premier lieu le bavardage, mais aussi l'usage des textos et du téléphone. Certaines lycéennes, parce qu'elles n'ont pas eu le temps de le faire et sont arrivées en retard, prennent la liberté de se maquiller, d'autres parce qu'ils sont « fatigués » dorment en cours. Ils et elles évoquent également leur désintérêt manifeste pour certains cours ainsi que des tensions voire quelques fois des conflits (sans cependant s'appesantir dessus).

Si l'un et l'autre sexe pratiquent les transgressions, celles-ci revêtent des formes différentes.

Les filles décrivent, souvent avec humour, sur le ton de l'autodérision leur comportement en cours. Elles évoquent ainsi leur bavardage (régulièrement associé au fait « d'être une classe de fille »), mais sans que cela conduise à un conflit ouvert avec les enseignant(e)s : « après on en rigole avec le prof ». Ces situations sont parfois décrites comme permettant de créer les conditions d'une bonne « ambiance » (terme récurrent chez les filles) :

« Dans ces cours, on va pas rigoler donc on ne va pas être dans une bonne ambiance et c'est dur de travailler dans une mauvaise ambiance parce qu'après tout le monde dort. Si on ne rigole pas, si on ne bavarde pas et bien tout le monde dort. Et quand tu dors, il y a trois élèves qui travaillent, le prof il est encore plus énervé (rire) C'est pour ça que le fait qu'il y a beaucoup de filles dans une classe ça fait beaucoup de mal à la tête, je comprends le prof quand il dit qu'on lui fait mal à la tête à la fin de la semaine. Il rêve de nous ! (rire) Il entend nos voix chez lui ! (rires) » (Salima, Lycée D, Profil 2).

« Ici, avec le professeur en classe même quand il y a des tensions, mais on parle après, on peut même rigoler avec eux, c'est vraiment une bonne ambiance. Une complicité ? Oui, on est très complices. » (Céline, Lycée B, Profil 3).

L'utilisation du « on » et du « nous » par les filles permet de révéler la dimension collective des transgressions, plus présente que chez les garçons. Leurs transgressions impliquent bien souvent plusieurs filles (qui bavardent, qui rient, qui s'échangent des textos ou des SMS voire leurs copies pendant les évaluations). Lors d'un de nos passages dans un établissement où un enseignant recevait, dans la salle

à côté de la nôtre, des élèves pour des entretiens individuels, nous avons remarqué qu'elles s'y rendaient souvent par deux. Interrogées sur leurs pratiques, lors d'échanges « pause-café », elles ont expliqué que c'était « pour se soutenir » (quand l'une venait évoquer des difficultés familiales), par « solidarité » (parce qu'elles estimaient que les remontrances étaient injustes ou pour signifier que la sanction devait être partagée parce que la faute était collective). L'analyse permet de repérer un décalage entre la description de leurs pratiques (relevant les formes d'entraide et de solidarité) et les propos tenus dès qu'il s'agit de décrire l'ambiance entre filles dans la classe (mise en avant de la concurrence, de la jalousie): les filles, nous y reviendrons, sous-estiment beaucoup les ressources collectives propres à leur groupe social.

Contrairement aux filles, les transgressions décrites par les garçons impliquent souvent un seul élève, les autres étant décrits comme des spectateurs. Le « je » ou le « eux » structurent leurs récits. Les transgressions prennent ici la forme d'un face à face entre un élève et un enseignant. C'est uniquement chez les garçons (bien que minoritaires) que sont décrites des situations ouvertes de conflits pouvant mener à des agressions physiques et à des confrontations souvent présentées comme relevant du comportement très injuste d'un enseignant. Les garçons insistent sur l'importance du respect dans la relation à leur professeur :

« Avec cette prof, ça fait trois ans que je me prends la tête tout le temps. Tout simplement parce que j'ai des réflexions qui ne se font pas et elle a des réflexions qui ne se font pas, donc du coup ça peut pas coller en fait. (...). J'aime pas qu'on me prenne de haut et comment rabaisse, enfin pas qu'on me rabaisse, mais en fait rien qu'avec le regard ou l'expression de la personne on peut rabaisser ou dire plein de choses à la personne. » (Matéo, Lycée E, Profil 4).

« Parce que l'année dernière il y a un professeur qui s'est fait taper. Il était dans ma classe l'élève, seconde TISEC. Sauf que le prof, bon il l'avait un peu, comment dire, il l'avait un peu cherché aussi. Parce que l'élève il a demandé au prof qu'il aille voir le chef des travaux pour son stage. Le professeur a dit oui. Il y est allé. Le principal est rentré dans la classe. Et le principal il cherchait l'élève qui est parti au chef des travaux. Le professeur lui a dit « oui, il est parti au chef des travaux sans me demander, il a quitté la salle comme ça ». Et déjà qu'il avait des problèmes dans sa famille, le prof lui en a rajouté. Parce que le principal n'était pas d'accord qu'il quitte la salle alors qu'il avait demandé. Et toute la classe était témoin. Et le principal est venu voir le chef des travaux et a commencé à l'engueuler, à lui dire qu'il allait passer en conseil de discipline, qu'il allait être viré. Et il lui a dit : « non, je l'avais dit au prof ». Et le principal ne l'a pas cru, le principal a cru le prof. Et l'élève ça l'a mis en pétard. Il est sorti du bureau du chef des travaux, il est venu dans la classe et il a mis un coup de poing au professeur, et après il est allé le taper au sol. Mais son cousin il est venu et il l'a sorti. Et après il a été viré définitivement de l'établissement. Donc voilà. (Ça arrive souvent des conflits entre les élèves et les professeurs ?) Non, heureusement. » (Lycée A, Yousef, Profil 1).

Lors d'une visite dans un des établissements (lycée C), les chercheuses ont pu observer que dans certaines classes, les échanges entre élèves, souvent des « vannes », couvraient les propos des enseignant(e)s. Les portes des classes n'étaient que rarement fermées.

Les garçons circulaient entre le dedans et le dehors, poursuivaient des discussions dans le couloir et faisaient des signes aux autres élèves restés en classe. Ces comportements sont confirmés lors des entretiens :

« Et des fois, quand la prof elle les clache, enfin qu'elle se moque d'eux des fois ils le prennent mal et puis voilà quoi. Des fois ça donne un peu n'importe comment quoi. (Le ton monte un petit peu ?) Voilà. Et des fois elle les vire. Et puis voilà. (Et qu'est-ce qui se passe ici quand un élève est viré de la classe : il fait quoi ?) Eh bien il sort du cours et puis voilà. Mais après, des fois, comment dire, on sait des fois il reste juste à côté et après il fait exprès de rentrer après, en douce. Après, des fois, la prof d'anglais et d'arts plastiques ça les énervent quoi. » (Lycée C, Pierre, Profil 5)

Les comportements des garçons « transgresseurs » semblent plus difficiles à contrer par les enseignant(e)s. La volonté d'en « découdre », « de prendre le dessus », de faire valoir leur virilité pour se valoriser face au groupe rend le dialogue, la discussion plus difficile et par contre coup donne plus de visibilité à la transgression des garçons. Nos analyses rencontrent les observations mises à jour par

Depoilly (2014) : de par leur manière d'être et de faire, les filles parviennent à être à la fois dans le juvénile et dans le scolaire. Leurs pratiques se fondent sur une multitude de micros activités qui vont se superposer les unes aux autres et s'organiser autour d'activités illicites (bavarder, écouter de la musique, etc...). L'auteure montre combien les filles instaurent un mode de sociabilité juvénile fondé sur des relations subjectives et intimes renvoyant à la spécificité des amitiés féminines, mais aussi à des formes de coopération entre élèves. Beaucoup se posent comme médiatrices. Si les filles parviennent à établir un « réseau parallèle de communication » (expression que l'auteure reprend à Sirota, 1988) au sein de la classe sans cependant déstabiliser les situations d'apprentissage, les garçons s'inscrivent, comme le relève Depoilly, dans un « réseau de communication concurrentiel » : ils adoptent un mode d'être juvénile organisé autour de la pratique de la moquerie qui marque une posture de retrait, un refus de se plier aux règles de l'ordre scolaire et parviennent, par la même, à mettre en difficulté le travail enseignant.

Les récits sur la nature des relations conflictuelles entre élèves et enseignants permettent de dessiner, par contraste, ce qu'est pour eux un bon enseignant. Plusieurs caractéristiques définissent le « bon » prof, celui qui sait gérer sa classe : c'est un prof strict, mais qui ne crie pas, qui ne s'énerve pas et qui sait rigoler avec ses élèves ; c'est un prof qui ne donne pas de devoir et qui ne prend jamais les élèves par surprise ; c'est également un prof qui ne disqualifie pas la formation ou les métiers préparés ; c'est un prof juste, qui traite tous les élèves de la même manière :

« Et si vous deviez garder quelque chose, qu'est-ce que c'est qui vous plaît le plus ? Je sais pas, l'attention qu'ont les profs : ils font attention à chaque élève, ils font participer tout le monde, ils laissent personne tout seul dans son coin. Oui, on le voit souvent quand il y en a certains qui commencent à plus être là : ils recaptent leur attention pour les garder là. (...) Enfin ici, on fait plutôt attention je pense à l'individu plus que là-bas (au collège), ici on essaye de perdre personne, de garder tout le monde. » (Hugo, Lycée A, Profil 1).

« Il y a deux élèves qui sont en France depuis peu donc ils ont forcément un petit peu de mal avec le français. Bon, au début ils avaient vraiment du mal à suivre le cours, enfin bons il se concentraient quand même, mais ils avaient du mal, ils demandaient souvent des explications ou quoi et les profs dont un qui est depuis la seconde avec nous et un autre depuis l'année dernière, j'ai remarqué qu'ils les lâchaient pas pour qu'eux aussi ils comprennent et depuis ils évoluent. » (Olivier, Lycée A, Profil 4).

Un bon prof, c'est un prof qui ne ment pas et qui est franc. Ces qualités qui font écho aux valeurs des classes populaires et de la culture ouvrière tels la franchise, le sens de l'honneur et le souci d'unanimité sont souvent mises en avant dans le discours et tout particulièrement par les garçons (Hoggart, 1957).

5.4. De l'importance de la socialisation entre pairs

5.4.1. Le LP comme lieu de vie et de socialisation

Si le LP est comparé au collège (et au lycée général), c'est qu'il ne constitue pas uniquement un lieu de savoir, mais qu'il est également un lieu de vie, un lieu de socialisation. Au LP, tout ne se joue pas entre les murs de la classe, mais aussi dans les couloirs, à la cafète, devant le lycée lors des pauses cigarette ou autour des tables de ping-pong. Le récit des élèves conforte les observations des chercheuses effectuées dans les établissements lors de la passation des entretiens. L'ensemble des lieux est investi. Quand certains élèves ne se présentent pas en cours, avant de conclure à une absence, il s'agit pour le personnel de l'établissement d'aller vérifier qu'ils ne se trouvent pas dans un de leurs lieux de prédilection.

Sur ce plan, plusieurs élèves formulent ainsi un certain nombre de regrets. À la question : qu'est-ce qu'il vous semblerait pertinent d'améliorer dans votre formation ?, l'aménagement et l'organisation du lycée en tant que lieu de vie constituent les dimensions les plus citées. De même qu'ils disent la difficulté d'être dans des établissements « perdus », « loin de tous » où il n'est même pas possible de se retrouver aux alentours pour par exemple, discuter et aller prendre un café.

Selon eux, il conviendrait d'améliorer l'organisation du temps périscolaire, de rénover les bâtiments et, en particulier dans un des établissements, de revoir le service restauration.

Ils aimeraient que le LP puisse offrir des lieux de convivialité qui permettent de rallonger le temps passé dans l'établissement ou de s'occuper quand un prof est absent ou qu'une plage horaire n'est pas assurée par un enseignant. C'est ainsi que l'absence de lieu pour se retrouver et discuter est essentiellement mise en avant par les filles. Elles souhaiteraient pouvoir davantage investir la bibliothèque et, par exemple, y mettre des coussins, elles valorisent (lycée D) la cafété associative (où travaillent des mères d'élèves seules et sans emploi), un espace où elles peuvent se retrouver et discuter. Cet usage extensif de l'établissement est à mettre en regard avec l'univers familial décrit par ces dernières :

- elles n'ont pas le droit de sortir de chez elles sans un membre de la famille ni d'inviter des copines (Ouria, Lycée D et Amel, Lycée B) ;
- elles n'ont pas le droit de choisir leurs vêtements (Ouria, Lycée D) ;
- elles sont victimes de violences familiales (frère ou père) (Nacira, Lycée D et Ouria, Lycée D) ;
- elles s'occupent des tâches domestiques et administratives ainsi que des petits frères et des petites sœurs (Salima, Lycée D et Ouria, Lycée D) ;
- elles ne peuvent pas s'isoler et n'ont pas de chambre à elles .

« J'ai cinq petits frères et petites sœurs (...) alors avec ma soeur de 15 ans c'est nous qui allons les chercher à l'école, qui faisons la douche le soir, le repas, c'est nous qui les couchons, on change de couche parce que ma mère elle finit à 19 heures (...). Le prof il m'a dit que je ne savais pas canaliser mon énergie et que parfois je manque de travail à la maison, ma mère lui a expliqué que ouais comme quoi c'est parce que j'ai beaucoup de travail. Vous voyez j'ai pas de chambre à moi et puis le soir après il est 21 h, tu manges et t'as qu'une seule envie c'est de te poser dans ton lit. Donc après les devoirs je me dis que ça va attendre. Le matin je me dis que je me réveille trente minutes à l'avance, mais ça n'arrive pas ! » (Salima, Lycée D, Profil 2).

Ainsi, le lycée représente pour elles un espace de liberté où elles peuvent cultiver les affinités et où se développent et se consolident les amitiés.

Les garçons insistent, quant à eux, sur leur envie que l'établissement développe les loisirs (baby-foot, ping-pong) ainsi que les équipements sportifs (basket, foot). Ils disent qu'ils aimeraient se perfectionner dans ces domaines, que cela leur permettrait de se « défouler ». Ils n'ont que peu l'occasion de développer ces activités à l'extérieur parce qu'ils rentrent tard et/ou que leur zone d'habitation n'en comprend pas :

« Il y a pas d'activités comme en CFA. J'avais demandé à ce qu'ils mettent UNSS foot ou du basket, mais ils n'ont pas voulu. Alors qu'il y en avait beaucoup qui voulaient le faire. Ce serait bien qu'on ait des petits entraînements de foot parce que la semaine je ne peux pas m'entraîner, je rentre tard chez moi. » (Yousef, Lycée A, Profil 1).

Plusieurs insistent sur l'idée que le LP c'est surtout l'occasion de voir des « potes ». Un élève explique qu'il vient des fois sans se rendre en cours de toute la journée, mais qu'au moins il ne fait pas rien : trainer dans le quartier et jouer aux jeux vidéo. Tous et toutes regrettent amèrement que le LP ne soit pas un lieu mixte, où garçons et filles se rencontrent et cohabitent ensemble. Alors que la mixité est une expérience sociale importante (Fortino, 2000), dans l'enseignement professionnel, la majorité des élèves qui en sont exclus : filles et garçons ne cohabitent pas. Ils n'occupent pas les mêmes places ni les mêmes espaces et ne connaissent pas les mêmes destins professionnels.

La réforme des LP sous le nom de « lycées des métiers » (2001),²⁹ qui se devait d'assurer une plus grande lisibilité de l'offre de formation, a conduit à renforcer au sein des établissements scolaires la division sexuelle du travail en œuvre sur le marché du travail. Elle a accentué d'une part la non-mixité des établissements et d'autre part le malaise des minorités. En effet, nous y reviendrons, les rares filles qui effectuent leur formation dans des lycées de métiers masculins sont souvent la cible de railleries voire de pratiques d'attouchement et de harcèlement.

²⁹ Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation Nationale et du ministère de la Recherche, n° 47, 20 décembre 2001.

En effet, si les filles représentent presque la moitié des élèves, les situations concrètes révèlent que « la mixité reste inachevée » (Lemarchand, 2007). Cette situation est productrice de stéréotypes, de pratiques sexistes et va à l'encontre du rôle de l'école, tel que celui-ci est inscrit dans les textes officiels. En effet, la mission de l'école est aussi « de garantir l'égalité des chances entre les filles et des garçons [...] et de favoriser, à tous les niveaux, la mixité et l'égalité, notamment en matière d'orientation, ainsi [que] la prévention des comportements sexistes »³⁰. Non seulement la non-mixité exacerbe la violence contre les filles minoritaires, tout en ne protégeant aucunement des problématiques liées à la sexualité et à l'adolescence. Ces questions rentrent dans l'école et les équipes pédagogiques, quand elles le découvrent, doivent s'y confronter. Un directeur d'établissement (lycée C) nous raconte que, depuis le début d'année, c'est la troisième fois qu'il rencontre la directrice du LP d'à côté (Métiers des soins à la personne) pour gérer des situations de grossesses non désirées dont la paternité est imputée à un garçon de l'établissement.

À l'instar de la mixité sexuée, la mixité culturelle, et plus généralement, la tolérance envers les étrangers est très valorisée par les élèves. En ce sens, ils se disent moins stigmatisés que dans d'autres lieux et insistent sur les valeurs véhiculées au sein des établissements. Les enfants issus de l'immigration, en particulier maghrébine, disent connaître moins le racisme :

« À part que voilà je supporte pas le fait qu'ils disent (les élèves du général) qu'au lycée A c'est pas bien, pourri. Parce qu'il y a pas de problème. Je trouve que c'est bien, il y a des gens... c'est un avantage de se retrouver avec plein de gens de différentes cultures, on vient de différents pays, tout le monde amène sa culture et voilà du coup on est mieux ici et on apprend des choses. » (Mehdi, Lycée A, Profil 4).

Les élèves qui ont été scolarisés au sein de collèges (ou de lycées) du centre-ville se sentent protégés de la violence de classe (sociale). C'est finalement la seule dimension où, garçons et filles, valorisent l'entre-soi. Leurs propos convergent. En lycée professionnel, la distance sociale avec les autres élèves diminue, la honte de sa classe d'appartenance (Hoggart, 1957) n'a plus lieu d'être.

Cette violence de classe ressentie et rapportée par les élèves des LP semble partagée par toute une partie des jeunes populaires toulousaines, du moins par celle du prestigieux collège Fermat. Une partie des élèves ont demandé, par l'intermédiaire du Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté (CESC) (qui existe dans tous les établissements), la mise en place de la blouse dans l'établissement. Cette demande est émise, selon la direction de l'établissement, car « certains enfants souffrent parce qu'ils ne peuvent pas s'habiller avec des vêtements de marque ». Le port de la blouse permettrait d'accompagner l'évolution de la population scolaire qui accueille aujourd'hui 17 % d'élèves issus de familles aux revenus modestes contre 5 % il y a encore quelques années³¹.

Les enfants minoritaires et positionnés au bas de l'échelle sociale font l'objet de mise à l'écart, de railleries et de représailles :

« C'était (au collège) toujours cette histoire de compétition entre les gens. Voilà, les autres, c'était la grosse tête, toujours en compétition. Il y a vraiment beaucoup de jugement aussi par rapport aux fringues, aux notes et tout ça, donc du coup j'ai vraiment pas apprécié. » (Raphaël, Lycée A, Profil 5).

« Parce qu'ils avaient tout un style vestimentaire ou un groupe d'amis qui se démarquait et qui montrait « voilà, moi j'ai de l'argent et je vous le montre » quoi. Moi je n'avais pas beaucoup d'argent, d'ailleurs j'en ai toujours pas beaucoup, et je savais pas si je devais acheter des vêtements pour faire comme eux. On se cherche un peu en fait aussi personnellement et c'est pour ça qu'en plus de la scolarité c'est pas très... on est un peu perdu en général, moi j'étais perdue (...) Eux ils sont en poursuite d'études et moi ici j'ai trouvé des gens qui correspondaient peut-être plus à ce que je recherchais. » (Céline, Lycée B, Profil 3).

« Le collège, c'était un petit peu comme dans les séries américaines / les filles qui sont super à la mode, toute fines, qui ont 1000 euros sur elles d'habits. » (Juliette, Lycée B, Profil 3).

³⁰ <http://www.education.gouv.fr/cid4006/egalite-des-filles-et-des-garcons.html>

³¹ « Le collège Fermat réfléchit au retour de la blouse », La dépêche.fr, publié le 18/06/2014. <http://www.ladepeche.fr/article/2014/06/18/1902407-le-college-fermat-reflechit-au-retour-de-la-blouse.html>

À côté de cette unanimité autour de la question de l'appartenance sociale, le récit des relations entre garçons et entre filles, ou entre garçons et filles, prend des formes très différentes selon le sexe des élèves.

5.4.2. Des filles qui rêvent de garçons

Les filles disent regretter l'entre-soi féminin. L'absence de mixité dans l'établissement constitue un thème abordé de nombreuses reprises dans les entretiens. Elle est présentée comme la source de « bien-être » au collège et au lycée général. Il s'agit du principal point à améliorer selon les élèves. Elles valorisent beaucoup la présence des garçons dans l'établissement, décrits comme « gentils », plus « directs » et « francs » que les filles. Si les garçons sont si désirés, c'est que l'ambiance, entre filles, est intenable. Ce sentiment est évoqué par la quasi-totalité des filles.

« Beaucoup de filles tuent les filles, c'est trop, je vous jure que c'est trop. » (Salima, Lycée D, Profil 2)

« Franchement c'est la guerre. En fait c'est la guerre sans... Enfin, on est tous copines, mais il y a des clans et entre clans des fois ça pète. Mais après, on n'est que des filles donc il y a toute l'hy-pocrisie et tout ça, parce que la plupart elles parlent, elles parlent, mais elles ont que ça quoi (...). Alors que les gars en général ça le dit en face et puis basta. Enfin au pire il y a une embrouille, il y a une embrouille (rire). Mais ouais, je pense que les garçons ça apaiserait l'ambiance des fois un peu électrique. » (Marie, Lycée B, Profil 3).

Il est sous-tendu par une seule explication : l'ambiance est mauvaise parce que ce sont des classes de filles. Danièle Kergoat (1987) nomme ce phénomène aujourd'hui bien identifié en sociologie, de « syllogisme sexué ». En effet, le groupe des femmes est représenté comme un agrégat traversé par une intense concurrence individuelle (la solidarité serait l'apanage des hommes, la jalousie celle des femmes). Tout se passe comme si il n'y avait pas de compromis possible entre le « je » et le groupe social femme. Les entretiens procèdent d'un même discours récurrent : 1) toutes les femmes sont jalouses 2) Moi, je ne suis pas jalouse. D'un point de vue logique, on se trouve là en face des prémisses d'un syllogisme puisque la conclusion devrait donc être « je ne suis pas une femme ». Cette conclusion virtuelle éclaire le refus exprimé par les filles dans les entretiens de s'identifier à un collectif « femme » correspondant en fait à l'impossibilité de le faire : en niant le groupe, les femmes se nient elles-mêmes comme sujet. Reste que leurs pratiques, dont les formes de coopération et solidarité déployées, démontrent combien les ressources du groupe, dont sa cohésion, sont fortement sous-estimées.

5.4.3. Des garçons qui se confrontent et se mesurent aux autres

Comme pour les filles, les garçons mettent l'accent sur le bavardage, l'absentéisme, l'ennui, l'endormissement en cours. Ils insistent davantage sur les altercations et confrontations entre élèves ou encore sur le trafic de marijuana tant dans l'établissement qu'à la sortie de ce dernier. Quelques-uns disent la « peur » du racket à la sortie de l'établissement. En ce sens, pour les garçons, la reconnaissance par le groupe des pairs passe aussi par une démonstration de leur « virilité » : ils relatent les bagarres entre élèves et la manière dont certains cherchent à occuper la place du leader, à fanfaronner quitte à se confronter plus ou moins directement aux enseignant(e)s. Néanmoins, à la différence de ces filles, ces pratiques, ils ne relient jamais cette ambiance au fait d'être une classe de garçons.

Si les rares garçons préparant des formations de service sont bien accueillis et intégrés, la position des filles au sein d'établissement préparant aux métiers du bâtiment semble beaucoup plus difficile. Les garçons commencent par souligner que les filles sont « bien intégrées », qu'il « n'y a pas de problème » pour se reprendre dans un second temps et décrire les difficultés qu'elles rencontrent. Les filles seraient confrontées à des situations éprouvantes, blagues sexistes, attouchements et harcèlement sexuel sont relatés par quatre garçons :

« Les filles étaient, l'année dernière on nous avait dit que quelques-unes étaient harcelées, qu'il y avait eu des attouchements sexuels. Et donc voilà. Apparemment il y a quelques difficultés oui. Et puis après il n'y a pas beaucoup de filles, il y a beaucoup plus de mecs donc ouais il y en a qui ne sont pas très respectueux aussi je pense, qui parlent mal, etc. » (Thibault, Lycée A, Profil 4).

« Je pense que dans le lycée des fois elles (les filles) peuvent en avoir parce que il y a certains cas dans le lycée, du style des garçons, je sais pas, qui respectent pas les filles, je sais pas pourquoi ils sont comme ça... qu'ils respectent pas donc ces filles, ils ont des propos vulgaires ou malsains, du style quand elle passe dans un couloir et qu'il y a trois garçons et bien elles font comme si elles n'entendaient pas et elles vont en cours » (Olivier, Lycée A, Profil 4).

Les faits décrits renvoient toujours au passé. À l'année précédente ou au début de l'année. À aucun moment, les élèves qui abordent cette thématique ne font allusion à leurs pratiques personnelles. Il s'agit toujours de celles d'autres garçons de l'établissement. Plusieurs garçons soulignent que l'intervention de la direction de l'établissement a permis de réduire le phénomène.

Pour certains, ces difficultés résulteraient de la nature même du métier préparé. C'est inévitable *« Parce que c'est un métier de mecs c'est normal, elles vont pas faire plomberie les meufs. C'est normal, madame » (Hedi, Lycée C, Profil 1).*

Pour que cela change selon Loïc (Lycée A) il faudrait que les garçons pensent que *« le bâtiment c'est pour tout le monde, c'est pour filles ou garçons ».*

Le raisonnement tenu, menant à naturaliser la place des uns et des autres, atténue ainsi la responsabilité des garçons auteurs de ces actes.

Il questionne ainsi les formes de résistance de notre société à l'entrée des femmes dans certains métiers et à l'entrée des hommes dans certains autres (Murcier, 2005). Si garçons et filles valorisent la mixité, le sens des expériences des garçons et filles minoritaires conduit à dresser un bilan très différent de leur intégration dans les classes et dans les établissements. Alors que les garçons minoritaires se sentent très privilégiés, les filles minoritaires sont mal accueillies voire sont l'objet de maltraitance (Lemarchand, 2007) : la majorité des filles connaissent, en début d'année surtout, des difficultés quotidiennes d'ordre psychologique, sexuelles et parfois même physiques. Cette violence initiale peut être l'expression de signes avant-coureurs de la concurrence entre les sexes dans l'entreprise, les hommes n'ayant pas toujours intérêt à voir arriver des femmes dans leur corps de métier. Elle résulte aussi de la volonté de certains garçons de se retrouver entre eux, de se préserver une communauté d'hommes, démarche très prisée dans certains milieux ouvriers (Schwartz, 1990).

5.4.4. Les affinités féminines

Malgré la mauvaise ambiance dans l'établissement abondamment décrite par les élèves, les lycéennes se décrivent comme très entourées : elles ont des amies voire de très bonnes amies avec qui elles partagent tant les moments au lycée qu'à l'extérieur essentiellement par l'intermédiaire du téléphone, de Facebook et des SMS. Le terme de solidarité est récurrent dans les entretiens :

« Oui. Oui, oui j'ai beaucoup, beaucoup d'amis. (Donc malgré cette ambiance de fille, vous avez quand même réussi à trouver...) Oui, on est très soudé dans la classe. Donc on se chamaille, mais c'est très solidaire. On a tous en gros caractère en fait dans la classe. Mais après on est très soudé, pour les cours c'est ça qui est bien aussi, parce que je le faisais pas ça en général, pour les cours on se rejoint tous, on révise ensemble, on s'appelle le soir, on a un groupe sur Facebook exprès pour s'envoyer les devoirs pour le lendemain, des choses comme ça, pour le bac on révise entre nous. Donc pour ça ouais, c'est vraiment super. » (Céline, Lycée B, Profil 3)

« Après, parce que voilà, comme je dis on a une bonne entente, c'est-à-dire que quand il y en a une qui ne vient pas tout de suite on s'inquiète, on va l'appeler : « T'es où ? », « Non, tu viens » et tout ça. » (Ouria, Lycée D)

Inversement les garçons se décrivent comme étant beaucoup plus solitaires. Ils n'ont pas beaucoup d'amis et disent évoquer que très peu leurs soucis avec eux.

« Ça va... Enfin moyen, j'y vais, enfin je viens juste : je viens, je bosse et je repars quoi, il y a rien

d'autre. On va dire que je ne suis pas hyper bien, mais ce n'est pas le lycée, je pense que c'est une question que je n'ai pas beaucoup d'affinités avec des collègues donc du coup voilà je viens ici, je travaille, le soir je repars et puis bon ça s'arrête là. » (Raphaël, Lycée A, Profil 5).

« Je ne sais pas. Il n'y en a pas beaucoup dans l'établissement qui parlent de leurs difficultés. Ils ne préfèrent pas en parler. (Pourquoi ?) Je ne sais pas. Il y en a ils préfèrent pas en parler, donc on n'en parle pas, on se tait » (Yousef, Lycée A, Profil 1).

5.5. Les stages : entre adhésion et désillusion

Au regard de l'enseignement général, le LP comporte une spécificité importante. Marqué par le sceau de l'alternance entre école et entreprise, il confronte les élèves à des situations de travail. Les élèves peuvent passer jusqu'à 16 semaines en stage au sein d'une entreprise, d'une association ou d'un service (mairie, hôpital, crèche). En ce sens et même si la relation aux enseignant(e)s est déterminante, les élèves vont être conduits à se confronter à de nouveaux regards, à de nouvelles situations et à de nouveaux enjeux. Ces périodes associées par les élèves à la découverte d'un métier marquent durablement leur rapport à la formation.

Parmi les thèmes évoqués les stages font l'objet d'une vive contestation. C'est le thème le plus fréquent lorsqu'on demande aux élèves d'évoquer ce qui leur déplaît dans la formation.

Pour étudier la façon dont se joue la mise au travail, nous avons privilégié une grille d'analyse qui met l'accent sur la manière dont les jeunes populaires se confrontent aux enjeux du travail. Raisonner en terme de confrontation signifie qu'au-delà du « développement d'une certaine représentation du monde » (Percheron, 1974, 26), la socialisation (au travail) est aussi et surtout la production d'un rapport au monde (Kergoat, 2006).

5.5.1. La recherche d'un stage : un parcours du combattant

Témoigner des difficultés pour se placer en stage

Plusieurs garçons disent avoir accepté de rencontrer la chercheuse uniquement pour témoigner de la difficulté à trouver un stage :

« En fait c'est chaud un peu de trouver un stage. Ouais c'est chaud, on appelle trop d'entreprises et tout et après elles refusent, il y a des entreprises qui refusent rien à des autres qui disent qu'ils n'acceptent pas les stagiaires et tout, c'est galère de trouver un stage franchement. C'est trop dur. (...). Oui, oui. Il y en a plein, il y en a plein qui galèrent comme ça. C'est pas que notre classe, les autres classes aussi. En plus il y en a trop de personnes qui cherchent là pour le mois de juin, des autres établissements, il y en a trop de personnes qui font le métier, c'est galère de trouver vraiment » (Hedi, Lycée C, Profil 1).

Ils ont dû contacter une dizaine d'entreprises avant d'en trouver une qui accepte de les rencontrer. Selon eux, plusieurs raisons expliquent leurs difficultés :

- l'absence d'aide et de réseaux,
- l'absence de permis de conduire et de moyens de transport en commun,
- le fait d'être mineur³² et de ne pas avoir le droit de manier des outils dangereux, de soigner les patients à l'hôpital,
- la visibilité de la formation et du diplôme préparé, peu connu des employeurs,
- le fait ne pas savoir comment s'y prendre, de ne pas avoir confiance en soi, la crainte de s'affronter aux employeurs, à leurs évaluations et à leurs jugements.

³² Ce phénomène est accentué par le fait que la mise en place du bac pro en trois ans, ainsi que les freins au redoublement, introduisent au sein des LP des élèves plus jeunes.

Nombreux sont ceux qui évoquent combien les refus des entreprises les fragilisent et les amènent à perdre progressivement confiance en eux. Les termes employés en disent beaucoup sur l'état d'esprit des élèves : « j'avais peur », « je bégayais », « c'est une souffrance », « cela détruit peu à peu ... ».

« La première fois, je me souviens, j'étais resté bloqué devant le directeur, je savais pas quoi dire. Pourquoi ? Parce qu'il vous met en situation ? Je savais pas du tout quoi dire, j'ai dit mon nom, mon prénom, que je voulais un stage, mais j'étais en train de « blebleble » (il marmonne de façon incompréhensible pour illustrer qu'il n'arrivait pas à prononcer quelque chose d'intelligible devant ce patron), de dire n'importe quoi un petit peu. J'étais vraiment pas préparé pour ça, je me suis ridiculisé. » (Yasser, Lycée C, Profil 5).

La crainte est d'autant plus présente que l'enjeu est important : la validation des stages est nécessaire pour obtenir son diplôme.

Se confronter aux discriminations

Tous les élèves (26 élèves) abordent la question des discriminations en lien avec la recherche du stage. Plusieurs élèves évoquent la mauvaise réputation de l'établissement qu'ils fréquentent. D'autres insistent sur l'impact de la résidence et du quartier sur les représentations des employeurs :

« Une mauvaise réputation, un truc de fous. Alors là ! Récemment, quand on a cherché des stages, j'appelle, ils nous demandent d'abord de quelle période, quand on leur dit la période : OK. « Vous êtes de quel lycée ? », « Lycée A », « ah oui, mais en fait je viens de me rendre compte il y a un élève qui est là à cette période-là, on peut pas vous prendre. » (Youri, Lycée A, Profil 1).

« Ça j'ai déjà eu par rapport au lieu d'où je venais, quand je leur ai dit que je venais d'Aulnay-sous-Bois, on m'a dit « ah oui ? C'est là où il y a les émeutes là ? ». Voilà, il pense que je suis aussi une... Je sais pas comment expliquer, ceux qui sont voilà, mal éduqués et tout ça, j'ai dit « au contraire, j'ai été bien éduquée. Je respecte les gens ». En fait je pense qu'ils sous-estiment trop les cités alors que non il y a des gens qui sont magnifiques, qui sont super gentils et ils sont bien éduqués. » (Ouria, Lycée D, Profil non identifiable).

Ces résultats confirment les conclusions de l'étude menée par Couppié et Gasquet (2011) dans les ZUS : les jeunes de notre échantillon qui habitent dans ces quartiers sont davantage confrontés aux discriminations et ont plus de difficultés que les autres à accéder à l'emploi à la fin de leurs études.

La discrimination relative au nom semble moins évidente pour les élèves et surtout plus difficile à gérer. Elle est non dite et ne peut être démontrée par les élèves. Tous les élèves qui l'évoquent à demi-mot sont des garçons noirs ou d'origine maghrébine. Ils se sentent impuissants et en viennent à se demander s'ils ne sont pas victimes de crise de paranoïa :

« Je vais pas dire qu'il y a une sorte de discrimination, je ne sais pas. (Vous n'avez pas été confrontés à ça ?). Ils ne m'ont pas vu, ils ne me connaissaient pas, donc je ne vais pas dire que voilà j'ai été confronté à ça. Parce que bon j'étais au téléphone, j'ai dit : « Bon voilà je m'appelle Ahmed Nassuf, voilà je vous appelle je cherche un stage » donc après je sais pas. Je peux dire que c'est possible, mais j'en sais rien (...). En fait je me dis des fois je me dis que c'est plus moi qui est parano. Parce que je vois des fois par exemple les gens, là-bas quand on leur demandait, ils nous disaient « non » avant qu'on ait fini de parler. Alors peut-être il n'est pas raciste, c'est juste qu'il n'a pas besoin d'aide. » (Mehdi, Lycée A, Profil 4).

« Eh bien c'est énervant, mais après on ne peut pas faire grand-chose. Surtout si c'est au téléphone on ne peut pas faire grand-chose. C'est-à-dire qu'ils vous disent d'abord oui, oui, oui et quand vous dites votre nom ben finalement c'est pas possible. (...) Parce que dans la classe où j'étais l'année dernière, il y en a un qui a dit son nom et comme il était d'origine maghrébine il a dit son nom plusieurs fois, on a refusé, et il a rappelé avec un faux nom, un nom plutôt français et puis comme par hasard là ils l'ont accepté. » (Bertin, Lycée C, Profil 5).

Pour trouver des stages, les élèves comptent sur leur réseau, l'aide de leur famille, de leurs amis, mais aussi sur celle de leurs enseignant(e)s. Là encore la disponibilité et le soutien apportés par les enseignant(e)s suscitent un fort sentiment de reconnaissance :

« Le prof il a aidé. Le prof il est super gentil. Franchement je crois qu'il est pas obligé de faire tout ça parce que je vois il cherche vraiment pour tout le monde, il se donne à fond, il se défonce pour nous trouver des stages. » (Malek,, Lycée D, Profil 2..

« Parce que ce prof-là je vous jure il est toujours là, il veut toujours nous tirer, même malgré qu'il a rien à gagner c'est que notre scolarité, il est toujours là à se défoncer pour nous, pour nous trouver des lieux de stage, parce que c'est difficile de trouver un lieu de stage maintenant, ils ne nous prennent pas les bacs trop vu que c'est nouveau, ils sont pas trop sûrs de prendre des stagiaires donc c'est dur de trouver des stages et tout. Et il se défonce pour nous, il y en a d'autres ils sont juste là pour nous faire des cours, sans plus. (...) Vraiment c'est un bon prof lui. Ah, il est gravé dans ma mémoire lui. Même quand j'aurai l'Alzheimer je me rappellerai de lui ! » (Salima, Lycée D, Profil 2).

Ceux qui ne réussissent pas à trouver un stage « sèchent » les cours pour y passer des journées entières quitte si, cela ne marche pas, à se replier (possible uniquement pour les formations du bâtiment) sur l'entreprise avec laquelle ils avaient fait des stages auparavant : 4 élèves disent ainsi avoir effectué au moins trois stages au sein de la même entreprise.

Les discriminations subies ou perçues par les élèves confirment l'étude menée par Cédiey et Foroni (2007) par tests de discrimination selon la méthode du bureau international du travail (BIT). Leurs observations montrent l'existence d'une part d'une discrimination dite « non intentionnelle » qui, pour les accès aux stages, s'effectue essentiellement sur le fondement de l'appartenance à certains réseaux, ou par l'entremise de recommandations et de liens personnels. D'autre part, les auteurs repèrent que le candidat minoritaire « origine maghrébine » ou une « origine noire africaine » — qui est toujours le premier à contacter l'employeur — se voit opposer un refus immédiat, tandis qu'une entrevue ou une évaluation pratique est ensuite proposée au candidat majoritaire (blanc de peau). Dans d'autres cas, le candidat minoritaire est mis en attente («envoyez un CV», «rappelez» ou «on vous rappellera») tandis qu'une proposition d'entrevue est faite là encore au candidat majoritaire : « La différence de traitement peut paraître moins nette, mais pour autant le résultat est le même : le candidat minoritaire est écarté de la première sélection dès le contact initial. Il s'agit là en fait d'une forme assez sournoise de discrimination, qu'il est impossible de détecter comme telle dans les conditions réelles de recherche d'emploi, dans la mesure où le candidat minoritaire n'a pas été formellement refusé ». Cédiey et Foroni (2007) concluent qu'en additionnant ces deux types de différences de traitement, 80 % des employeurs sélectionnent le candidat « majoritaire » sans avoir même pris la peine de rencontrer le candidat « minoritaire ». Notons que si les discriminations portant sur le sexe des candidats n'ont pu être traitées dans le cadre de cette recherche (les filles candidatant sur des métiers très féminisés et inversement les garçons sur des métiers dits masculins), toutes les recherches (dont celles sur l'accès des filles à un contrat d'apprentissage, Kergoat, 2014) convergent pour démontrer la très grande difficulté des filles « minoritaires » à pénétrer les bastions masculins.

5.5.2. Les expériences de stage : l'heure de vérité

Les situations de stage sont, pour les élèves, des épreuves de réalité : elles les mènent à acquérir peu à peu une conscience objective du métier et de ses conditions d'exercice (Naville, 1949).

Le plaisir de travailler

Les stages sont des événements importants pour les élèves. Ils sont amenés à se positionner envers un (ou des) métier.s, mais aussi vis-à-vis de la position d'ouvriers ou d'employés. Il s'agit d'apprendre un travail d'exécution.

Nombreux sont les élèves qui insistent sur l'importance de cette mise en situation, de « toucher du doigt le métier », mais aussi et surtout de l'apprendre. Selon eux, le stage sera réussi s'ils ont acquis de nouvelles connaissances et qu'ils ont pu se confronter à la réalité du métier. Le positionnement des élèves sur ces deux axes permet d'observer qu'un stage qui se passe bien, où l'on éprouve du plaisir, c'est un stage où l'on se

confronte au métier. C'est un stage où l'accès au métier est rendu accessible. C'est également pour de très nombreux élèves, des stages où ils participent, ont le sentiment d'être utile et reconnu par l'équipe :

« Et pour en revenir à ça, ça c'est très bien passé, j'aime beaucoup les stages. Même s'il y a du bon du mauvais... En fait il y a beaucoup de bons et de mauvais dans tout ! (rire) C'est très... Donc dans les stages ce qui est bien c'est qu'on apprend, on voit comment ça se passe. On apprend, j'aime bien ça. On découvre, on s'aventure un peu. » (Clara, Lycée B, profil 2).

« Donc ce que j'ai aimé dans ces stages c'est déjà que le travail qui me demandait de faire c'était pas du travail comme ça, c'était pas un travail que je fais pour tester mes connaissances ou quoi, c'est quelque chose qu'en fait eux ils en ont besoin. Donc il fallait que je me dépêche, que je respecte les normes, voilà c'était bénéfique à l'entreprise ce que je faisais donc rien que ça en fait ça m'a plu. En fait on ne fait pas quelque chose dans le vent, on fait quelque chose, vraiment un travail qui va leur servir. Donc quand on le fait et que c'est dans le dossier et que le patron il vous dit : « ah merci, tu nous a bien aidé » d'un côté on est quand même assez fier, on est content de ce qu'on a pu produire. Donc on est quand même assez content de ce qu'on a pu produire. » (Marc, Lycée A, Profil 4)

Pour les élèves des métiers à la personne, les stages, qui couvrent différents métiers, sont dès lors l'occasion de se tester, de se mettre en situation, bref de savoir ce que l'on a envie de faire quitte, et c'est parfois le cas, à changer d'idées, à déconstruire ses représentations :

« Après on a les stages qui nous permettent de bien voir, parce qu'en général on vient avec une idée, par exemple en général tout le monde quand on est arrivé on était là pour les enfants et puis au fur et à mesure on n'est même plus la moitié de la classe à faire pour les enfants. Les idées elles se changent. Donc comme quoi les personnes âgées aussi c'est bien. » (Marie, Lycée B, profil 3).

Les élèves décrivent des expériences de stage contrastées qui peuvent s'ordonner autour des deux dimensions : « souffrance » et « plaisir ».

Les garçons : des stages jugés au prisme du rapport salarial

On peut observer que pour les garçons, un stage réussi est un stage où prime la « bonne ambiance » où il y a de « bonnes relations aux tuteurs » et où les élèves ont le sentiment d'être « reconnus » et « respectés » :

« Après, je ne travaillais pas le vendredi après-midi, des fois c'était 5 :30 et je lui disais que j'avais un rendez-vous à 4 :30 à la banque, il me disait : « mais vas-y, c'est pas grave ». Ou alors d'un coup la collaboratrice qui me disait : « Tu veux manger avec moi ce midi au restaurant ? », vous voyez c'est vraiment le fait de se sentir bien comme ça... » (Marc, Lycée A, profil 4)

Comme avec les enseignants, il s'agit d'avoir de bonnes relations aux tuteurs. Celui-ci explique, donne du travail, il valorise, il est compréhensif (il prend en compte la fatigue) et il gratifie. La gratification même symbolique apparaît comme un élément important. Elle participe à la reconnaissance du travail et de l'effort :

« Ça c'est ce qui m'a impressionné, c'est ce qui m'a déçu. Sincèrement ça m'a tellement affecté que j'ai refusé leur contrat d'alternance. Parce que je me suis dit que j'ai fait quatre mois de stage avec eux, ils ont été capables de me reprendre et de travailler avec eux voilà presque tous les week-ends, même les vacances et ils n'ont pas été capables même 100 ou 200 euros, de me donner pour le stage deux. Je l'ai pas avalé ça. Je me suis dit que je ne voulais pas rester avec eux parce que quelque part j'ai un peu la rage. Ça m'a énervé effectivement. » (Mehdi, Lycée A, profil 4).

Notons que la relation aux tuteurs est d'autant plus déterminante pour les garçons que dans la production, le secteur du bâtiment, où dominent les TPE, le tuteur est bien souvent l'employeur.

Inversement un stage perçu comme particulièrement difficile et un stage où l'on ne peut accéder au métier, où les tâches renvoient aux rôles du subalternes.

La question de la reconnaissance du tuteur, de l'équipe semble déterminante :

« Qu'est-ce qui a été le plus difficile en stage pour vous ?) Ben le fait justement de ne servir à rien, d'être juste là pour, d'être manœuvre quoi en fait. (On ne vous a pas confié un travail véritable ?) La seule fois où on m'a confié un travail véritable, c'était chez moi parce qu'on a fait un chantier en fait, vu que j'étais en stage mes parents ont commandé, ils ont profité pour que je les pose moi-même. Et c'est la seule fois où il m'a laissé faire un truc, c'était à ce moment-là. Sinon, le reste du temps, tous c'était du nettoyage, « tu portes », « tu nettoies », voilà ça s'arrêtait là. Vous avez une explication sur le fait que c'est ces tâches-là qu'on vous confiait ? Ben au début je me disais que c'est parce que j'ai pas de compétences. Mais bon, quand le type il m'a laissé tout seul chez moi avec mes deux fenêtres et mes trucs et qu'il m'a fait : « je reviens à 16:00 pour les habillages », ben je me suis démerdé et les trucs je les ai posés quoi. Et puis après, le lendemain c'était pareil quoi, c'était : « nettoie ci, nettoie ça ». Enfin il y a eu aucun changement, c'était vraiment « il faut finir vite », « il faut finir le plus tôt possible pour rentrer à la maison ». Les trois quarts du temps c'était ça. » (Raphaël, Lycée A, Profil 5).

Pour de nombreux élèves, la découverte du contenu concret des conditions de travail ouvre une période de fort désenchantement. Le rapport de subordination est présent dans le récit des garçons. La figure du « larbin » du « moins que rien » témoigne des expériences de disqualification auquel ils sont particulièrement sensibles :

« C'était toujours la production. (C'est-à-dire ?) C'était toujours : « vous n'avez pas le temps de leur apprendre quoi que ce soit, il faut travailler, il faut travailler ». Moi, j'étais derrière les machines et je mettais du bois, en fait je faisais des palettes toute la journée. C'est-à-dire que vous preniez du bois et vous entassiez ça sur des palettes. » (Bertin, Lycée C, Profil 5).

Ils décrivent les tâches confiées décrites comme peu qualifiées et répétitives et insistent sur les conditions de travail dont sur l'usure du corps : les poids (douleurs au dos), les postures (se mettre à genoux), mais aussi le travail à l'extérieur (chaleur, froid, intempérie) :

« Vous trouvez que le travail est difficile ? C'est très difficile oui. Qu'est-ce qui est difficile ? Ben par exemple ici il y a le climat ! (rire). L'hiver et tout c'est compliqué, trop compliqué, on est en extérieur. Bon après quand c'est en rénovation on est à l'intérieur, c'est différent. Mais quand tu bâtis à l'extérieur l'hiver ce n'est pas facile. Après, tu soulèves des charges toute la journée. » (Mehdi, Lycée A, profil 4).

Les filles : des stages jaugés au prisme du métier

Les filles n'évoquent que peu les dimensions exposées par les garçons. Tout leur récit est centré sur le métier, la manière d'acquérir les savoirs nécessaires, son intérêt et le plaisir qu'il est susceptible de procurer. Elles insistent aussi tout particulièrement sur l'utilité sociale de la profession envisagée :

« Il y avait tout le temps des gens qui venaient dans le bureau de la CCAS. Et franchement, c'était agréable, parce que les gens ils venaient de leur plein gré, ils avaient envie qu'on les aide, qu'on leur parle. C'était pratiquement que des personnes âgées, mais bons ils étaient gentils. C'est pas trop mon domaine, mais on s'adapte et puis ils étaient mignons donc ça allait. Et je suis allée aussi deux jours à l'accueil. Alors j'ai préféré l'accueil encore... C'est très... Ça va en évolutif (rire). L'accueil parce que c'est vraiment du contact et j'ai beaucoup apprécié ce contact-là, le fait qu'ils viennent me demander des renseignements et tout, répondre au téléphone j'ai bien aimé. » (Céline, Lycée B, profil 3).

Elles plébiscitent bien davantage que les garçons les situations de stage et bien plus souvent qu'eux décrivent « adorer ce qu'elle font », « avoir le coup de foudre pour ce métier en fait » :

« Et quand j'ai fait un stage à l'hôpital, j'ai pas forcément aimé plus le stage, mais je suis restée avec des infirmières et j'ai été fan de tout ce qu'elles faisaient, dès qu'elles changeaient un pansement j'étais à côté d'elles et j'étais éblouie par la chose ! » (Céline, Lycée B, profil 3).

Finalement, pour les filles, les stages difficiles sont les stages éprouvants sur le plan subjectif. Dans l'aide à la personne, c'est essentiellement la difficulté d'un travail émotionnel qui est touché du doigt, difficultés amplifiées par le jeune âge des élèves. Travailler dans le domaine des services à la personne implique de savoir prendre ses distances, de ne pas s'attacher aux patients.

Elles évoquent également la mort, l'odeur, les maladies, la difficulté à changer les personnes âgées ou encore à assister à des situations difficiles en hôpital (service de néo-natalité).

Garçons et filles n'apprennent pas les mêmes choses, mais ils développent également des rapports aux contenus et aux conditions de formation différenciées (Moreau, 2003).

Que ce soit pour valoriser ou récriminer les situations de stages, les garçons se focalisent sur le lien salarial. D'entrée de jeu, les garçons se positionnent dans une situation de travail dont ils jugent les conditions : l'ambiance, le collectif de travail, les relations de subordination, la rémunération et les conditions de travail. Si certains évoquent le métier, son contenu, l'intérêt pour ce dernier, ces dimensions restent périphériques.

Les dimensions évoquées par les garçons sont quasiment absentes pour les filles. Certes, celles-ci évoquent l'ambiance et les conditions de travail (poids des personnes à déplacer, à positionner, gestion d'altercation entre personnel et patient), mais ce qui organise leur récit c'est le rapport au métier, le plaisir ou le déplaisir ressenti en situation de travail. La nature des stages effectués essentiellement au sein de mairies, d'associations, d'écoles peut expliquer que le lien de subordination inhérent aux relations salariales au sein de l'entreprise soit peu évoqué. Il semble que les filles y soient moins confrontées. Dans ce cadre, la relation salariale est occultée par la question du contact et la récurrence du souhait « d'être utile aux autres » (Moreau, 2003).

5.5.3. La confrontation au travail : entre plaisir et souffrance

Si l'expérience des élèves est marquée par la relation aux « autres » (enseignant(e)s et élèves), les expériences de stages contribuent à ce qu'ils et elles se détachent progressivement du regard de ces derniers pour construire un rapport au travail singulier ; travailler ce n'est pas seulement choisir un métier, c'est prendre ses distances avec l'école, accéder à une autonomie et pénétrer le monde des adultes. Si une majorité d'élèves disent avoir été soutenu par leurs enseignant(e)s pour trouver un stage, ils n'ont finalement que très peu d'occasions d'échanger sur le déroulement de ces derniers, de dire leur difficulté et d'échanger sur une expérience souvent vécue comme une véritable épreuve :

« Avant le premier stage il nous explique un peu ce que l'on doit faire, ce que l'on ne doit pas accepter ou comment faire pour trouver une entreprise, mais autrement non on y revient pas ... on a juste en anglais un exercice sur un thème professionnels, mais autrement comment on le vit, non il nous ont pas parlé de ça. » (Hedi, Lycée C, Profil 1).

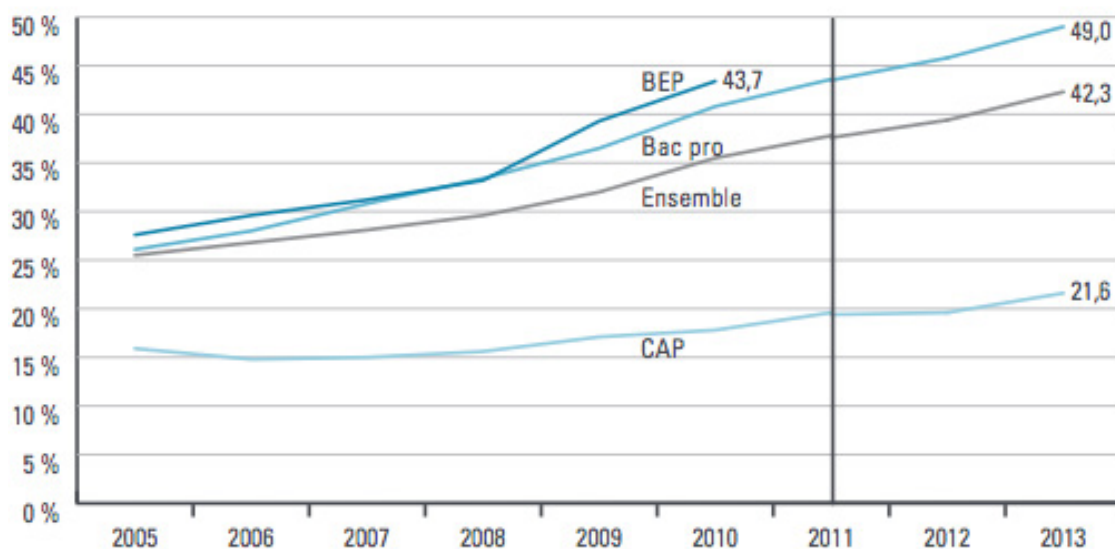
Les propos des élèves font écho aux travaux de Tanguy (1991) qui repère, dans les transformations opérées au sein des LP, le déclin d'une identité professionnelle fortement ancrée dans la culture ouvrière. Déclin d'une culture ouvrière qui s'effectue corrélativement à une scolarisation de l'enseignement professionnel (celui-ci devenant plus technique et davantage soumis à la forme scolaire) et au décalage « culturel » et social, entre le corps enseignant et la population scolaire.

Le temps de l'adolescence et le travail

Alors que la majorité des élèves de seconde générale et technologique sont « à l'heure » par rapport à l'âge théorique, les élèves du second cycle professionnel sont souvent en « retard ». Cependant, ces retards scolaires sont de moins en moins nombreux.

En effet, la part des élèves entrant en cycle professionnel âgés de 15 ans et moins a augmenté entre 2005 et 2013, passant de 25,5 % à 42,3 % pour les classes d'entrée en cycle professionnel (première année de CAP, seconde professionnelle). Ainsi, près d'un élève sur deux entre désormais en seconde professionnelle « à l'heure ».

Évolution de la part des élèves de 15 ans et moins dans les entrants en cycle professionnel (en %)



Source : MEN, DEPP, Repères et références statistiques, 2013. France métropolitaine + DOM + Mayotte à partir de 2011

Ce phénomène de « rajeunissement » est largement dû à la baisse des redoublements lors de la scolarité élémentaire et dans le premier cycle du secondaire, favorisant ainsi la fluidité des parcours. Si le fait d'être « à l'heure » peut au premier abord être connoté positivement, ce processus de « rajeunissement » pose différentes questions. Outre celle de l'acquisition des savoirs de base pour les élèves en difficulté qui n'ont plus accès au redoublement, il pose la question d'un choix d'orientation et d'une confrontation au travail (par l'intermédiaire des stages) qui s'effectue très précocement. Processus que ne fait que renforcer la mise en place du bac pro en 3 ans. Si nombreux sont les élèves à signifier que l'entrée en LP les a fait « grandir », ils pointent simultanément le sentiment qu'on leur « vole leur jeunesse ». La socialisation en LP implique dès lors de résoudre plusieurs paradoxes. Toute une partie des élèves dit leur plaisir à accéder au monde du travail. Ils cherchent ainsi à résoudre un double impératif social, celui d'être rapidement autonome (valorisé au sein des cultures populaires et nécessaire au regard des conditions objectives d'existence) et celui de la poursuite d'étude (souhait de profiter de leur jeunesse et perçue comme nécessaire au regard des conditions d'insertion sur le marché du travail). En ce sens, le plaisir évoqué à travailler, à devenir « responsable » ne s'oppose pas à l'école. Ils évoquent un entre-deux :

« En gros c'est trop bien de faire vie professionnelle et vie scolaire, il y a un équilibre entre les deux : c'est magnifique. C'est d'aller travailler ! C'est tous les matins : tu prends le bus, tu vas travailler et tout et même malgré qu'il y a pas de paye à la fin ! On se sent bien, j'aime bien, parce que je me sens dans mon élément (...). C'est bien aussi d'aller au lycée parce qu'on est encore jeunes. Moi je suis en première et je n'ai que seize ans. Et je ne me vois pas direct travailler. Peut-être à vingt ans ouais, c'est l'âge un peu pour travailler. Mais pas avant. Je peux pas travailler maintenant. » (Salima, Lycée D,, profil 2).

Même quand le plaisir est évoqué en stage, en situation de travail, ils restent attachés à l'école et au statut d'élève. À l'inverse du modèle des jeunes populaires décrit par Hoggart (1957) ou Willis (1998), les élèves évoquent bien souvent le sentiment d'être confrontés à l'injonction de devoir devenir adulte. Ce sentiment s'exprime dès le moment du récit de l'orientation : ils n'étaient pas prêts à choisir un métier, ils

n'ont pas eu assez de temps pour mûrir un projet, pour le rectifier. L'institution scolaire ne leur a pas accordé à « eux », le « luxe » de se tromper, de changer d'avis :

« Moi je pense que c'est trop tôt (l'orientation). Moi je suis née de fin d'année donc quand je suis rentrée au lycée j'avais quatorze ans. Quand je suis rentrée en sixième j'avais dix ans, et je trouve que quand j'avais treize ans, me dire : « qu'est-ce que tu veux faire ? » Moi, ça me passait au-dessus de la tête ! (...) Donc moi je trouve ça pas top. Je pense qu'il faudrait qu'on attende après l'adolescence et tout et tout pour demander. Mais on ne peut pas. Donc voilà. » (Clara, Lycée B, Profil 5).

« C'est mieux d'avoir le temps de choisir, vraiment de mettre du temps pour choisir le métier parce que choisir au collège c'est vraiment, c'est inacceptable quoi... Vraiment à cet âge-là de demander aux élèves de partir en professionnel, c'est pas possible. » (Yasser, Lycée C, Profil 5).

« Ouais franchement j'ai vraiment envie de travailler depuis... Mais sauf que c'est trop jeune pour travailler maintenant. J'ai vraiment envie d'aller travailler. Mais je suis trop jeune. » (Malek, Lycée D, Profil 2).

Les propos des élèves rencontrent ceux des apprenti(e)s décrits par Lamamra (2011) : parce que stagiaire, mais aussi parce qu'adolescent(e) ils et elles n'ont que peu droit à la parole et doivent composer avec des pratiques déloyales, voire malhonnêtes (à l'encontre des personnes âgées par exemple) qui contribuent à un désenchantement tant envers le monde du travail qu'avec celui des adultes.

Ils estiment également que c'est trop tôt pour se confronter à certaines situations professionnelles impliquant des responsabilités importantes, de l'autonomie voire d'importantes charges émotionnelles. Ils ont finalement l'impression qu'on « leur vole leur jeunesse ». Ils disent jouer un rôle qui n'est pas le leur et revendiquent le droit à être des « enfants » et à pouvoir adopter des comportements juvéniles. Et si ce discours est repris par les deux sexes, il est particulièrement présent chez les filles :

« Comme je disais moi je suis rentrée j'avais quatorze ans et ils nous ont de suite demandé de nous mettre dans des conditions professionnelles. De jouer à l'adulte en fait. Mais sans être un jeu. De faire l'adulte. Et, moi la première, je sais pas pour les autres, mais moi la première, j'aime bien faire l'enfant aussi des fois donc j'aime pas grandir trop vite et eux ils nous poussent vraiment, vraiment beaucoup. Ça, c'est vraiment le gros gros truc que je reproche au pro. Le reste ça passe, on s'adapte, mais ça... je pense que c'est d'ailleurs pour ça qu'en pro, même si les élèves de base ils sont perturbateurs, ils le deviennent encore plus en pro parce qu'ils veulent montrer que c'est pas des adultes qu'ils ne vont pas les faire changer, que ça arrivera petit à petit, je pense. (...). Ben par exemple, là juste à côté (elle montre la salle d'à côté), on a des personnes handicapées qui sont venues et nous, la professeure qui gère l'animation nous a dit avant de les recevoir là, il y a une heure « Vous les accueillez comme des professionnels. Vous êtes l'adulte, vous êtes l'animateur, c'est à vous de gérer ça tout seul ». Et là on part et on doit faire notre truc. » (Clara, Lycée B, Profil 2).

Ils pointent alors une contradiction : alors même qu'ils sont sommés de devenir des « adultes », ils ne participent pas aux décisions de l'établissement, les équipes administratives ne leur laissent que peu de liberté, de marge de manœuvre. Ils n'ont pas le droit de sortir de l'établissement, de décider ce qu'ils peuvent faire quand un cours est annulé :

« Et après, je pense qu'ici ce qu'il faudrait changer aussi dans ce lycée c'est que les élèves y sont pas très écoutés en fait, enfin si : on est écoutés si on a des problèmes et tout ça, mais si on veut prendre une décision par rapport au lycée il faut toujours aller faire des papiers de demande signés par le professeur principal, je sais pas nous aussi on pourrait avoir le droit de signer des choses. Voilà, je trouve qu'on n'a pas... Vous pouvez me donner un exemple ? J'ai du mal à voir concrètement. Là par exemple, on a demandé au proviseur adjoint si au lieu de faire cours, parce que dans les matières anglais et espagnol par exemple on aura fini ce soir pour le bac. Du coup on va retourner en anglais et espagnol faire des cours qui ne nous serviront pas pour le bac. Donc on a demandé au proviseur adjoint si on pouvait faire l'appel ici et après aller au CDI. Il nous a dit : « je veux un document officiel de votre professeur », mais le professeur il est d'accord alors pourquoi ce serait pas nous qui... Alors que le professeur qui atteste, qui vous autorise à aller au CDI, c'est ça ?

Voilà. Vous expliquez ça comment ? Je sais pas, parce que s'il nous avait dit non on aurait très bien pu dire, enfin je sais pas ma copine elle a dit « je vais dire mes parents d'appeler », je trouve ça inadmissible de ne pas nous laisser réviser des épreuves qu'on n'a pas encore révisées et tout ça. Les parents sont écoutés, mais nous : non. Il faut toujours qu'on passe par la personne au-dessus. Je sais pas pourquoi, je sais pas si c'est parce qu'on n'a pas assez de responsabilités et j'ai dix-huit ans. » (Valentine, Lycée B, Profil 2).

Discipline et responsabilisation de soi

Les demandes répétées des enseignant(e)s à devenir des professionnels responsables, mais aussi et surtout les confrontations aux situations de stage induisent des injonctions à la disciplinarisation de soi. À travers de multiples pratiques et processus, qui s'incarnent à travers les techniques de formation et les pratiques professionnelles, les élèves doivent travailler sur eux-mêmes pour répondre aux injonctions. Ils doivent faire constamment la preuve de leur ajustement aux critères établis par les autres, de leur capacité à s'y soumettre :

« Ben déjà je pense que c'est aussi par rapport à nous, les élèves, parce que quand on est au collège déjà on est un peu gamin, on fait tous un peu n'importe quoi, enfin tous... moi je sais très bien que je faisais n'importe quoi donc c'est sûr qu'en faisant n'importe quoi on peut pas être bien vu et être, enfin pas proches, mais être complices avec les profs. Et de passer au lycée, déjà nous ils nous font grandir. Et puis, nous dans cette filière, les profs ils nous le disent tout le temps, tout le temps ils nous le répètent, c'est que si on se donne pas à fond, qu'on se met pas à travailler, qu'on respecte pas les autres, qu'on est pas à l'heure et présent on n'aura jamais ce qu'on voudra le métier qu'on veut faire on peut le mettre de côté quoi. Donc, déjà ça, ça nous fait réaliser encore plus, donc on se donne envie de travailler. » (Marie, Lycée B, Profil 3).

Ces injonctions à grandir, à devenir des élèves responsables et autonomes, à se prendre en charge s'insèrent dans des enjeux, ceux de la division sociale et sexuelle du travail et, dans des rapports, de classe et de sexe. Ils et elles sont placé(e)s dans la position de travailleur d'exécution dont les normes et valeurs professionnelles intègrent les normes de féminité et de masculinité.

La manière dont les uns et les autres vivent cette confrontation est diversifiée. Elle dépend du rapport au métier, de l'appartenance de sexe, de classe, de l'appartenance culturelle. De la même façon, l'expérience de soi au travail est fortement traversée par le poids des rapports construits au sein du milieu familial.

Filles et garçons ne sont pas soumis aux mêmes situations professionnelles. Nous l'avons déjà souligné : alors que les garçons sont acculturés aux dispositions de l'ouvrier et au rapport de subordination avec le patron (l'employeur était bien souvent le tuteur), les filles sont insérées dans des équipes d'employé.e.s qui bien que hiérarchisées n'entretiennent pas de rapport salarial avec les élèves. Ces dernières, essentiellement des filles sont, elles, acculturées à être au « service des autres », des patients ou des usagers.

Condition ouvrière et rapports de subordination

Confrontés au travail, les élèves réalisent rapidement que loin de se former à la position du technicien, ils se doivent de s'acculturer à celle de l'ouvrier, en adopter les comportements et les qualités :

« Les stages c'est se mettre dans la peau d'un ouvrier (C'est quoi se mettre dans la peau d'un ouvrier ?). C'est à dire tu dois être présent, écouter et effectuer le travail demandé. C'est travailler même s'il y avait des intempéries, la neige il faut toujours être présent. » (Mamadou, Lycée C, profil 3).

Les rapports entretenus au travail peuvent être regroupés en trois dimensions qui sans les décalquer, épousent notre typologie.

Épouser la position d'ouvrier : une situation incontournable, mais souvent perçue comme passagère

Pour une petite partie des élèves, ici des garçons, le rapport de subordination est accepté par résignation (parce qu'on a le sentiment qu'on n'a pas le choix ou parce que c'est le « prix à payer »), mais aussi parce que pour les élèves, l'expérience de subordination est contrebalancée par le plaisir au travail, le travail bien fait, l'apprentissage des ficelles de métiers, une reconnaissance et une bonne ambiance au travail. L'adhésion de ces élèves à une position, celle de l'ouvrier qualifié est ici soutenue par une culture ouvrière renvoyant aux valeurs du travail bien, des ficelles de métier et du collectif de travail :

« J'ai trouvé le métier de plombier, ça m'a plu. Ce n'est pas stressant, c'est bien. C'est agréable. (Qu'est-ce qui vous plaît dans le métier ?) Toucher la matière du cuivre, le fer, la soudure. Et poser aussi des chaudières. Ça j'aime bien. » (Yousef, Lycée A, Profil 1).

« L'important c'est bien faire mon travail. C'est-à-dire bien poser les menuiseries, bien les fabriquer. Faire les choses bien. (Et comment vous savez que les choses sont bien faites ?) Et bien, après il y a le patron qui passe vérifier et c'est bien (...). Oui, après il y a l'ambiance au travail, ça aide un petit peu à si tu travailles tout le temps, à fond dans le truc tout le temps, à bien faire les choses en fait, à avoir une bonne ambiance, rigoler un petit peu en apprenant le métier. J'aime bien parce que c'est un travail précis. C'est un travail précis, il y a des calculs à faire, c'est ça que j'aime bien. C'est technique, c'est précis, j'aime bien ça. » (Aziz, Lycée A, Profil 5).

Cependant, s'ils « jouent le jeu », ils envisagent bien souvent de poursuivre leurs études dans la même spécialité, éventuellement en apprentissage. Ils souhaitent, par exemple, devenir conducteur de travaux afin de monter leur propre entreprise. Ce premier groupe comprend des fils d'artisan qui projettent de reprendre l'entreprise familiale et qui se situent dans une logique de transmission : *« Construire pour moi, c'est depuis que je suis petit. Pour moi c'est l'habitude. » (Mamadou, Lycée C, Profil 3).*

Ce groupe comprend aussi des élèves qui ont fait le choix de quitter leur famille, leurs pays (Mayotte, Maroc) pour venir s'établir en France. Une expérience vécue difficilement, mais qui leur permettra, ils le pensent, d'obtenir une qualification et une expérience reconnue sur le marché du travail :

« Au début il (mon père) ne voulait pas que je reste en France, c'est pour ça qu'il m'a ramené là-bas d'ailleurs. Mais il a vu que si je restais là-bas je n'avais pas d'avenir en fait. Pour moi si je restais là-bas je n'avais pas d'avenir. C'est pour ça il m'a remis ici, il m'a dit : « si tu veux vraiment continuer tes études et progresser, tu restes en France, tu fais des études. Autrement tu vas travailler. » (Aziz, Lycée A, Profil 5).

Ce premier groupe reste donc attaché à un secteur d'activité, celui du bâtiment. La position d'ouvrier est acceptée, mais fait souvent office d'un passage obligé dans l'attente d'obtenir un BTS, de progresser au sein de la hiérarchie et/ou de pouvoir monter son entreprise.

Un refus de la condition ouvrière

Un second groupe de garçons mettent en mot leurs difficultés, voire leur refus, à adopter la position et les dispositions de l'ouvrier. Ils décrivent des conditions de travail difficiles et insistent sur l'usure physique qui structure l'ensemble de leurs discours: posture (travailler à genoux par exemple), charges lourdes, manipulation de la laine de verre :

« Déjà rien qu'au niveau de la santé je ne pourrais pas, j'ai les genoux flingués, le dos flingué à vingt ans donc je bosse dix ans là-dedans et je pourrais plus quoi. » (Raphaël, Lycée A, Profil 5)

« Je ne veux pas le faire trop longtemps, je veux arrêter après. On travaille sur des chantiers et c'est dur. Debout, debout et à genoux, des fois tu te mets à genoux, ça dépend, ça dépend. (...). Parce que c'est vrai que c'est des métiers ou des fois quand on y a passé vingt ans, il y a des problèmes de dos, il y a des problèmes au genou, il y a des maladies quand même... Ouais, parce qu'on est dans le chantier, on apporte des trucs lourds. » (Hedi, Lycée C, Profil 1).

« Après on se rend compte quand même que c'est dur et que c'est contraignant. Le métier il n'est pas facile, c'est physique, et puis aussi ça fatigue beaucoup le corps, et puis même esprit. On est

debout tout le temps, parfois il faut soulever des charges lourdes, il faut aller vite, il faut être productif. » (Bertin, Lycée C, Profil 5).

Ce qu'ils rejettent, ce n'est pas tant le travail manuel que le sentiment de déclassement propre à la condition ouvrière. Le rapport développé au travail et plus spécifiquement à l'univers ouvrier est très proche de celui décrit par les élèves de bac pro en stage chez Peugeot (Beaud, 1996). Ils affirment leur volonté de se préserver du monde ouvrier, des conditions de travail, mais aussi du rapport de subordination. Pour ces fils d'ouvriers, c'est aussi le refus de reproduire la condition de leur père. C'est toute une manière d'être, de faire, de penser propre à la culture ouvrière qui est ainsi mise à distance :

« Donc quitter un peu le manuel, c'est ça ?) Oui. Parce que là j'ai fait une erreur de jeunesse, je n'ai pas compris ce qui m'était arrivé, j'ai envie de changer ça. Non, mais des fois quand on voit le métier de ses parents, on se dit : « ben voilà, c'est pas ça que j'ai envie de faire » et mon père m'a toujours dit : « fais pas ce métier-là », c'est très éprouvant, c'est très sale, surtout quand il pleut, la météo ça affecte beaucoup ». Il rentre tous les soirs fatigué : c'est le chantier, il travaille sur les toits. Il a la pression sur des conducteurs de travaux et tout ça, il m'a dit : « ne fait jamais ce métier-là. Trouve un travail au bureau. Fais quelque chose d'autre ».

Il est très fatigué. Il a souvent des blessures de toute façon. Le dos, les genoux, tout ça, c'est... Surtout les mains, il utilise beaucoup le chalumeau, des fois il se brûle, il y a des accidents des fois. Il porte des rouleaux très lourds, surtout il monte des escaliers et des échelles avec, sur son dos comme ça, avec une main vous imaginez ? C'est assez difficile. » (Lycée C, Profil 5).

« Il m'a dit (mon père): « moi je fais un travail que je n'aime pas, mais bon je le fais quand même, du coup toi il faudrait que tu as la chance de faire quelque chose qui te plaît et arriver à faire quelque chose de bien » (...). Parce que je vois que lui il est en train de se pourrir la santé par rapport à ça. Il bosse en D8, donc le matin et l'après-midi du coup-là c'est un rythme qui est complètement décalé. Ensuite, par rapport à son usine, mais je pense que c'est partout un peu pareil, tout ce qui est par rapport au bruit et tout ça, il a des problèmes d'audition, donc moi ça a commencé un peu à m'arriver avec le garage, je n'ai pas forcément envie de revivre ça. Et, oui c'est plus par rapport à ça que je n'ai pas envie de finir là-dedans. » (Marc, Lycée A, Profil 4).

Le refus de la condition ouvrière les conduit à penser des projets de contournement. Pour ceux se formant au métier d'assistant-architecte, il s'agit, par exemple, de trouver une place en bureau. Pour les autres, amener à devoir travailler sur les chantiers il s'agit de devenir son propre patron, de se mettre à son compte afin d'échapper simultanément aux conditions de travail et aux rapports de subordination.

« Je m'y verrais bien travailler, mais pas en tant qu'ouvrier. (En tant qu'artisan ?) Non, dans les bureaux en fait. Vu qu'avec un bac pro ça nous permet justement de travailler dans les bureaux, moi je me verrai plus là-dedans. Déjà rien qu'au niveau de la santé je pourrais pas, j'ai les genoux flingués, le dos flingué à vingt ans donc je bosse dix ans là-dedans et je pourrais plus quoi. Donc du coup, dans les bureaux ouais. Mais pas en tant qu'ouvrier. Ni en tant que poseur, ni en tant que fabricant, non, ça non. Parce que c'est vraiment de la destruction quoi, c'est de la destruction physique et puis c'est pas épanouissant » (Raphaël, Lycée A, Profil 5).

Ce dernier groupe comprend des élèves qui ont rencontré des difficultés en stage, qui décrivent des situations où ils ont été « discriminés », « exploités », « disqualifiés », qui ont vécu la confrontation au travail à travers un processus de désenchantement et dont les projets professionnels sont sous-tendus par la volonté de s'échapper de la condition ouvrière. Nombreux sont les élèves issus de l'immigration maghrébine dont le père est ouvrier.

Les projets qu'ils opèrent apparaissent comme autant de compromis ou d'arrangements qui expriment un rapport négatif à la condition sociale du père. Certains se projettent dans l'enseignement supérieur (sociologie, psychologie), d'autres souhaitent monter leur entreprise, mais leur argumentation montre combien leur projet est d'abord un projet par défaut, d'abord pensé comme un moyen de contourner la condition ouvrière :

« Ce n'est pas le métier que je veux faire. Je veux un truc tranquille (Tranquille ?). La licence que je vais continuer là, on peut être traducteur, on peut être commercialiste, ce genre de choses, on peut être professeur : si je veux, je peux être professeur, je vais essayer de décrocher un master et tout ça. (Pourquoi ?) Parce que là j'ai fait une erreur de jeunesse, je n'ai pas compris ce qui m'était arrivé, j'ai envie de changer ça. Mon père m'a toujours dit : « fais pas ce métier-là », c'est très éprouvant, c'est très sale, surtout quand il pleut, la météo ça affecte beaucoup. Il rentre tous les soirs fatigué : c'est le chantier, il travaille sur les toits. Il a la pression des conducteurs de travaux et tout ça, il m'a dit : « ne fait jamais ce métier-là. Trouve un travail au bureau. Fais quelque chose d'autre. » (Yasser, Lycée C, Profil 5).

« Mon rêve, créer une entreprise, être un patron, ouais, c'est bien aussi. (Et être un patron comment ?) (rises) Un chef d'entreprise en fait comme ça, être un chef d'entreprise c'est bien. Ben c'est bien, il pratique pas trop, il fait pas trop le travail sur le chantier, il cherche que des clients, il fait les comptes.... Après il a ses ouvriers en fait. Il gagne plus, si t'as une entreprise tu vas gagner bien, tu vas gagner très bien. C'est ça qui compte en fait, c'est le salaire. » (Hedi, Lycée C, Profil 1).

Ces élèves, issus pour certains de la troisième génération de l'immigration, expriment la même « volonté désarmée de mobilité sociale » que ceux rencontrés par Palheta (2012) : « au moins autant orienté vers une perspective d'émancipation individuelle que dicté par le refus des positions subalternes associées à la trajectoire de leurs parents, refus d'autant plus farouche parmi ceux issus de la colonisation que le racisme endémique dont ils sont l'objet rend improbable cette mobilité espérée » (op.cit., p. 310).

Construire des projets alternatifs

Enfin, un dernier groupe de garçons se distingue des précédents. Ils décrivent une orientation contrariée. Alors même qu'ils avaient des projets, des passions, ils n'ont pu les réaliser. Un peu plus dotés socialement que les autres élèves (parents appartenant aux classes intermédiaires), ils vivent très difficilement la confrontation aux situations de travail et disent leur difficulté à s'intégrer dans des équipes dont ils ne partagent pas les dispositions culturelles et sociales :

« Non, du coup c'était plus difficile avec les salariés quoi. Je ne sais pas, j'ai du mal à accrocher, je ne suis pas du tout dans le même style, je ne sais pas comment expliquer en fait, c'est un peu bizarre, je ne suis pas comme eux. Je n'ai pas réussi à accrocher quoi. Moi j'ai des collègues à moi qui sont allés dans des entreprises et qui se sont fait des potes quoi. Moi je n'ai aucun contact, à ce jour avec les gens avec qui j'ai bossé. « Vous ne vous sentez pas appartenir au même monde ? » Ben... ouais... Enfin après je ne sais pas, je trouve ça dur de dire ça, enfin je ne sais pas comment l'expliquer... Pour moi, je ne suis pas dans ça quoi, je ne suis pas comme eux (...) enfin je ne pense pas pareillement, c'est bizarre. » (Raphaël, Lycée A, Profil 5).

Les stages les ont amenés à découvrir la condition ouvrière, condition qu'ils décrivent comme très éloignée de leurs expériences familiales. Pour ces élèves, il s'agit de construire des projets de sortie de formation permettant de renouer avec leur projet initial. Ils projettent souvent de poursuivre leurs études afin de réaliser leur rêve tout en insistant sur l'idée que leur bac peut toujours leur servir si jamais ils « échouent » ou pour « boucler » les fins de mois :

« Je veux devenir professionnel là je suis en sélection, je fais mon rugby, je passe en espoirs, donc je vais là où je peux aller le maximum, c'est ce que je vais faire l'année prochaine m'y consacrer complètement. Après, parce qu'on a déjà parlé avec mes profs (...), mais c'est incertain le rugby parce qu'à tout moment on peut se faire une blessure, arrêter sa carrière (...) le rugby c'est incertain alors que les études c'est certain, il n'y a pas de blessures, il n'y a rien du tout, tu as ton bac : tu l'as, il partira pas. » (Romain, Lycée A, profil 4).

Pour ce dernier groupe, qui ne s'est jamais inscrit dans une socialisation ouvrière, il s'agit de construire des projets alternatifs pour de tenter de vivre de leur passion (rugby, musique, dessin) sachant que leurs projets sont soutenus par leurs parents.

Recherche de respectabilité et aspiration silencieuse à la mobilité sociale

Nous l'avons vu, pour les filles le discours est orienté sur le contenu du travail et sur le plaisir associé à l'item « aider les autres ». En ce sens, le groupe fille apparaît comme beaucoup plus homogène que celui des garçons, elles expriment leur rapport au travail sous le mode de la passion et du « souci des autres » :

« Alors qu'est-ce qui vous plaît un petit peu dans cette formation ? Ben le contact avec les gens, quand je suis en stage ou quand on est en projet. Le contact avec les gens, avoir le sentiment d'aider quelqu'un, enfin moi j'ai toujours aimé ça. » (Valentine, Lycée B, Profil 2).

Passion et sentiment de prédisposition aux métiers du care

Non seulement le rapport entretenu au travail est évoqué sous l'angle de la passion, mais renvoie à un rêve d'enfance, de « petites filles » disent-elles. Si les garçons évoquent la crainte en stage de ne pas être à la « hauteur », les filles apparaissent beaucoup plus confiantes : c'est quelque chose qu'elles pourront et sauront faire. Elles se décrivent comme « faites » pour le soin. Elles ont le sentiment de faire quelque chose dont elles se sentent capables parce qu'elles l'ont déjà expérimenté tant dans le cadre familial (soin du père handicapé, gestion des frères et des sœurs, travail domestique) ou semi-professionnel (nombreuses font par exemple du baby-sitting) :

« On se sent bien, j'aime bien, parce que je me sens dans mon élément. J'avais fait un stage d'aide-soignante en maison de retraite et c'était trop bien, on avait des responsabilités, j'aime bien être responsable des choses, chez moi je m'occupe de mes frères et mes sœurs donc j'ai l'habitude, j'aime bien être responsable, être autonome. J'ai beaucoup aimé mes stages. Même là, j'en ai fait un en mars : il était parfait. Les stages : c'est trop ! Oh, je suis tellement excitée là quand je vais en stage ! » (Salima, Lycée D, Profil 2).

En ce sens, les situations de stages effectués en crèche, en hôpital, en foyer, en maison de retraite, etc... confirment leur sentiment d'être prédisposées au soin tout en rentabilisant les expériences féminines antérieures. Les stages procurent une reconnaissance et une expérience des lieux d'exercice, de même que les enseignements professionnels participent à la construction d'un « soi dévoué » (Skeggs, 1997) : « En prodiguant des soins avec succès, elles consolident leur vision d'elles-mêmes comme des personnes douées pour l'aide : l'identité d'aidante ne repose pas seulement sur la satisfaction des besoins d'autrui et du dévouement, mais aussi sur la satisfaction de se sentir utiles et valorisées » (p. 123).

Il est dès lors plus difficile pour ces dernières de disqualifier des tâches qui sont présentées tout au long de la formation comme indispensables parce que participant au bien-être et à l'épanouissement d'autrui. Tout en explicitant leur gêne à nettoyer les parties génitales des personnes âgées ou leur insatisfaction à devoir nettoyer et ranger les locaux, elles culpabilisent de leur positionnement :

« En cours, on donne un rôle et on doit le tenir, et en même temps on est évalué donc il juge un peu comment... pas en méchant, je pense pas, c'est pour se faire une idée à eux, mais ils jugent un peu notre façon d'agir, est-ce qu'on prend bien la chose ou pas, est-ce qu'on va arriver à le faire. » (Clara, Lycée B, Profil 2).

« Moi enfin nettoyer un enfant et nettoyer une personne adulte, âgée, c'est pas du tout pareil pour moi. Après, voilà quoi, j'étais obligée puisque que cela compte dans le bac et il faut que j'ai le bac. (...). En fait c'est dans la tête aussi. Moi je sais, quand j'étais à l'hôpital, ils m'ont fait faire aussi la toilette. Parce qu'aussi c'est important, parce que aussi on voit la personne mal, on se dit nous plus tard on sera comme ça aussi donc faut les aider. Donc, ça ne me gêne plus. Du moment où c'est pour donner une aide à une personne. » (Marie, Lycée B, Profil 3).

Non seulement elles aiment les métiers auxquels elles se préparent, mais elles ont le sentiment que ce sont des métiers respectables « pas valorisés, mais bien vus » nous dit une des élèves du Lycée D lors d'une pause-café. Certes, ces métiers ne sont pas bien rémunérés, mais là n'est pas le plus important : ils sont utiles socialement. En ce sens, et à l'inverse des garçons menés à devoir s'acculturer aux dispositions de l'ouvrier, les filles trouvent dans les métiers du soin (et de l'action sociale) une façon

de se reconnaître et de se vivre comme des femmes respectables. La « respectabilité » nous dit Skeggs (1997) « est généralement la préoccupation de ceux qui sont censés en manquer » (p.13), elle est « un stigmate et un fardeau de classe, une norme à atteindre » (p. 18).

Une aspiration silencieuse à la mobilité sociale

Il est surprenant pour la chercheuse qui les écoute dire le bien-fondé de leur orientation et le plaisir qu'elles ont à dispenser des soins, de les entendre évoquer des projets professionnels (qui bien que s'inscrivant dans les mêmes secteurs d'activité : santé, action sociale, aide aux personnes) impliquant une forte aspiration à la mobilité sociale.

Tableau 43 • Projets professionnels au moment de l'entretien

Lycée B, Clara	Educ spé à la PJJ
Lycée B Céline	Infirmière
Lycée B, Marie	Educateur jeunes enfants
Lycée D, Salima	Infirmière
Lycée D, Nacira	Infirmière
Lycée D, Malek	Ambulancier
Lycée E, Matéo	Directeur de CLAE
Lycée E, Zara	Aide soignante
Lycée B, Amel	Coiffure, esthétique

Ces projets professionnels n'étaient pas forcément ceux qui étaient initialement visés, ils sont le fruit des expériences de stage et de la découverte des différents métiers composant les structures d'accueil. Ils ne sont jamais évoqués explicitement, mais apparaissent au détour d'une phrase :

« Non. Mais là, j'ai fait infirmière en mars. Ben on a fait des piqûres, mais des petites piqûres pour les diabétiques et tout ! (rires) on a fait des injections, mais avec l'infirmière avec moi. Ça me manque vraiment, c'est des sensations fortes. Tu te dis que dans quelques années c'est peut-être toi qui vas faire ça, sans être accompagnée. Vraiment, c'est devant toi : tu vois ce que tu vas faire plus tard » (Salima, Lycée D, Profil 2).

« Vous étiez un peu dans cette idée de faire le même métier que votre mère ? Oui. Au tout départ je voulais faire ATSEM, parce que j'avais fait un stage en troisième en école maternelle. Et puis après je voulais faire assistante sociale, après je ne savais plus trop. Ensuite je voulais faire aide-soignante à la suite d'un stage ici, et quand je fais l'hôpital après je voulais faire infirmière. Et depuis, là c'est bon, je veux plus changer : infirmière » (Céline, Lycée B, Profil 3)

Tout en écrivant différentes possibilités (concours internes ou externes), elles évoquent discrètement des projets professionnels qui, bien que objectivement perçus comme difficiles à atteindre, sont sous-tendus subjectivement par le sentiment qu'elles sont faites pour le métier. De la même manière que les filles, les deux garçons rencontrés, construisent des projets professionnels perçus comme adaptés à leur sexe, leur permettant d'affirmer une position sociale sur des métiers très masculinisés : Matéo (Lycée E) veut devenir directeur de CLAE par que depuis qu'il était petit il était « trop fan des directeurs ! », Malek (Lycée D) souhaite être ambulancier pour « augmenter petit à petit de grade » et parce que « c'est actif », « parce qu'il y a urgence ».

Entrer en LP, c'est l'injonction à grandir mais aussi à devoir incorporer les normes de féminité et de masculinité comme les rapports de subordination. On leur rappelle, pour obtenir un emploi, les élèves doivent s'émanciper de leur classe tout en se conformant à leur genre (Kergoat, 2014).

Les voies de l'émancipation

D'avantage que pour les garçons, le travail semble être perçu comme une source d'émancipation. Pour elles, le travail est un moyen, nous l'avons vu d'accéder à la respectabilité. C'est aussi un moyen, pour celles se destinant à l'action sociale, de marquer leur attachement, leur fidélité à leur classe sociale d'origine :

« Je crois que j'ai un grand sens de la justice, j'aime bien quand tout est juste, l'égalité en fait. Si moi j'ai ça, les autres ils auront ça. Et si les autres ils ont ça, moi j'aurais ça. Je veux travailler à cela » (Clara, Lycée B, Profil 2) ;

« Ce sera vraiment aider la personne à se réinsérer dans la vie, aider ceux qui n'ont plus rien. Et puis c'est normal, c'est de me dire que moi j'ai pu compter sur quelqu'un moi quand j'en avais besoin alors c'est un peu à mon tour d'être là, de les soutenir. C'est rendre ce qu'on a reçu quelque part » (Juliette, Lycée B, Profil 3).

Travailler c'est aussi et surtout s'émanciper des contraintes familiales et/ou culturelles dans lesquelles elles sont insérées en tant que femmes. L'accès au travail, c'est pouvoir quitter le domicile et rompre avec l'univers familial et les violences qui y sont associées.

Nacira a 16 ans, elle vit chez sa mère et n'attend qu'une seule chose devenir majeure et travailler pour ne plus être obligée de côtoyer son père : *« Mon père je ne veux pas le voir, tout le temps je le dis à ma mère qu'il peut venir à la maison, mais que je ne veux pas partir avec lui. Tout le temps il faut que je lui rappelle. Silence ... Mon père il me fait peur, il boit et il est violent. Quand il boit il me tape et ça toujours été comme cela même quand j'étais vraiment toute petite je me rappelle qui venait et je savais déjà que ce n'était pas normal (elle pleure) ».*

Le travail c'est aussi la possibilité d'accéder à l'autonomie sociale, culturelle et économique dont les mères des élèves sont parfois privées.

Amel (Lycée B) a fait ainsi le choix de quitter sa famille en Algérie pour venir s'établir chez sa grand-mère, en France. Elle espère décrocher son diplôme et accéder à un métier où elle pourra se réaliser et « faire sa vie » : *« Au bled on a une culture un petit peu bizarre. Le mari il travaille et la femme est au foyer. Mais après si tu veux quelque chose, te payer des choses normales, des habits et tout : tu demandes à ton mari. Après ton mari soit il te donne, soit il ne te donne pas. Mais après ma mère elle me dit « fais pas comme moi. Si tu veux quelque chose tu l'achètes avec ton argent. C'est pour ça que c'est important de travailler ».*

C'est aussi le cas d'Ouria, Lycée D. Elle est née en France de parents marocains. Elle vit avec ses deux frères, sa mère est au foyer et son père au chômage. Avec sa mère elle prend en charge la totalité des charges domestiques, elle n'a pas le droit de sortir et doit attendre que son frère s'absente pour commencer ses devoirs : *« Ma mère me dit que je peux les faire (mes devoirs), elle me pousse : « j'ai confiance en toi », « je sais que tu vas y arriver », « ça me fera un grand plaisir » et tout ça. Mais quand mon frère arrive il me dit : « tu fais quoi là assise ? Va aider maman » (...). Parce que je pense. Je comprends pas pourquoi... Femme au foyer c'est... Même ma mère elle voulait travailler, mais mon père il s'y est opposé et tout ça. Je comprends pas, c'est pas parce qu'on est une femme qu'on peut rien faire, au contraire on peut faire bien plus que... Non, franchement l'important, c'est de faire un métier que j'aime beaucoup, c'est vraiment depuis toute petite c'est mon métier et voilà, le fait de l'exercer ça va être un plaisir. Et de me sentir moi-même, c'est moi, c'est mon travail, c'est ma vie ».*

Leur propos rejoint la forte mobilisation des mères décrite par Terrail (1995), qui valorisent l'accès à l'autonomie par la réussite scolaire et professionnelle. La réussite scolaire des filles ne serait donc pas tant due à l'incorporation de pratiques et de représentations sexuées, mais à une mobilisation individuelle et familiale afin de subvertir leur destin social. C'est également la conclusion proposée par Dépoilly (2014) à partir d'une étude sur les LP : *« Alors même que l'accès à l'emploi même peu qualifié peut constituer, pour les filles, un moyen d'acquiescer de l'indépendance financière, indépendance dont les mères ont pu rarement bénéficier, pour les garçons, le travail peu qualifié n'est que répétition du statut du père ouvrier, image disqualifié et disqualifiante dans l'univers des cités » (op.cit., p. 64).*

5.6. L'école et le travail : deux univers non concurrentiels

Pour la grande majorité des élèves et notamment pour les filles, l'accès à l'autonomie par le travail ne peut se faire qu'avec l'école.

5.6.1. L'école, un espace de liberté

Alors que les garçons héritent d'une tradition où l'accès à la qualification ne passe pas nécessairement par l'école, les filles anticipent la difficile reconnaissance de cette dernière, l'école est un moyen pour ces dernières de valoriser leurs certifications scolaires sur le marché du travail (Mosconi, 1983). L'école c'est également un espace de liberté : « *l'école, c'est le rêve !* », « *où on s'habille comme on veut, on peut parler autrement, on se permet des retards, de temps en temps une petite sèche, comme des lycéens forcément* ». C'est un lieu où l'on peut « *rester soi-même et continuer à apprendre* ».

« Voilà, j'ai demandé un lycée loin de chez moi, je voulais complètement changer complètement, en fait j'ai quitté ma ville, j'ai tout quitté pour être tranquille (...) parce que moi j'ai un grand frère qui insiste pour que je m'habille surtout long. Donc ils insistent sur ça, du style que genre je ne sais pas m'habiller, que des trucs comme ça et si je le croise dans le quartier ou dans la rue il me dit « Mais tu fais quoi ? Rentre à la maison. C'est quoi ces habits ? » et devant tout le monde. Après parfois ça m'énerve parce qu'il me rabaisse devant tout le monde alors bon au moins ici (au LP), il ne me voit pas, il connaît personne, je fais ce que je veux » (Ouria, Lycée D).

5.6.2. Le baccalauréat, un diplôme incontournable

La formation au LP est aux yeux de ces jeunes un moyen de faire en sorte que l'école et le travail ne soient plus dans un rapport d'exclusion mutuel. Il ne s'agit plus tant de réduire le temps de formation que de réunir dans un même espace-temps la nécessité de l'expérience au travail, de la poursuite des études et de l'acquisition de diplômes. Certes, certains privilégient les situations de stage, d'autres les cours au lycée, mais tous ont intériorisé la nécessité que l'école et les diplômes soient devenus incontournables pour accéder à l'emploi.

Pour les élèves, un des atouts majeurs de la formation est qu'elle ouvre au baccalauréat. En ce sens, la formation au bac pro est fortement valorisée par rapport à celle de CAP ou de BEP :

« Déjà je trouve que la filière, bac pro ASSP, accompagnement soins et services à la personne, je trouve que c'est un bac pro il est bien, parce qu'avant on s'arrêtait au BEP et maintenant on a la possibilité d'avoir le BEP et le bac donc on peut aller plus loin dans nos études. » (Salima, Lycée D, Profil 2).

Le bac, c'est la porte d'accès à la poursuite d'étude et la perspective d'une mobilité sociale, mais c'est aussi devenu une norme incontournable pour accéder à l'emploi :

« Il faut obligatoirement un bac maintenant donc du coup si ça marche pas cette année, c'est fini quoi. C'est con à dire, mais c'est comme ça. » (Raphaël, Lycée A,, Profil 4)

« Il faut avoir le bac donc voilà. Et même, maintenant sans le bac on fait rien » (Marie, Lycée B, Profil 3).

« Parce que le CAP ça m'a jamais intéressé. C'est le niveau un peu plus bas du bac pro, et moi je voulais un bac. Je veux un bac. Pour pouvoir ensuite enchaîner sur un BTS. Et pour avoir le niveau d'un bac. » (Thibault, Lycée A, Profil 4).

5.6.3. Le bac, une norme sociale

Enfin, le bac c'est une reconnaissance symbolique, un moyen d'être reconnu et valorisé par autrui. Les élèves ont parfaitement conscience que le LP apparaît, dans le regard des autres, comme une formation de seconde zone. Différents discours, remarques des parents (lors des choix d'orientation), des enseignants (sur leur niveau scolaire) ou de camarades les informent de cet état de fait. Face à ce constat, l'obtention du baccalauréat s'apparente à une revanche sociale :

« J'aimerais bien avoir mon bac, j'aimerais bien retourner les voir pour leur montrer mes bulletins et leur dire « voilà... » (...). En seconde générale j'avais une prof de français, en fait à mon premier trimestre de seconde générale je voulais faire un bac L. Donc j'ai eu la réunion parents profs et elle prend ma feuille et elle dit : « Mais vous voulez faire L ? », ma prof de français. Je lui dis oui, elle me dit : « Mais vous lisez ? », « Hé oui », et elle me dit « Ah en plus elle lit ! », comme ça donc ça veut dire non seulement elle est nulle et en plus elle lit donc c'est encore pire. C'est sûr j'aurais pas pu faire L, j'avais pas les capacités je pense, mais bon il y a des manières de dire les choses, je sais pas essayer de dire « bon il faut peut-être penser à se réorienter. Je pense que là vous seriez pas au top », enfin je sais pas. Ma mère elle était choquée aussi (...). Alors je m'imagine débarquer devant eux avec une mention ce serait trop bon... » (Valentine, Lycée B, Profil 2).

Ce que la réforme du bac pro en trois ans semble avoir changé, c'est la première étape du choix, celle du principe de l'entrée dans la voie professionnelle. Élevée par une égalité symbolique avec les autres bacs, la voie professionnelle est plus facilement acceptée, voire choisie, par des familles dont les enfants manifestent un rapport positif à l'école et à l'enseignement général. Ce succès irréfutable s'écarte cependant des objectifs politiques à deux niveaux : déjà parce que ce regain de légitimité ne concernera probablement pas toutes les filières, mais aussi parce que dans cette réhabilitation des cursus de bac pro, la filière du CAP risque de se réduire à une fonction d'accueil des élèves les plus en difficulté, avec un pronostic d'insertion professionnelle d'autant plus fragile que le bac pro est susceptible de devenir la certification de référence en matière de qualification des ouvriers et des employés (Bernard et Troger, 2012).

Conclusion générale

Nous nous proposons ici d'opérer une synthèse de la recherche à partir d'une confrontation des données recueillies, tout en insistant sur les processus et les dynamiques qui président à la construction des expériences sociales, scolaires et professionnelles des élèves. Le procès de socialisation est dès lors entendu comme le fruit d'une histoire, tant singulière que collective, à l'intersection de processus de personnalisation et de rapports sociaux.

1. Une jeunesse précarisée

L'analyse des données permet de dresser le portrait d'une jeunesse précarisée. En ce sens, si les élèves rencontrés appartiennent majoritairement aux classes populaires (57 %), différents indicateurs tendent à montrer que nombreux sont ces derniers à faire partie des classes populaires les plus fragilisées (29 %). La situation des parents se caractérise par un faible niveau d'études, un emploi d'ouvrier/employé, mais surtout par un taux d'inactivité élevé : 15 % pour les pères et 23 % pour les mères, taux encore plus élevé dans les deux établissements de la périphérie parisienne³³. Notons également que l'origine sociale des élèves n'est pas homogène puisque, et cela n'est pas de moindre importance, 19 % appartiennent aux catégories intermédiaires et 16 % aux catégories favorisées.

À ce premier indicateur de précarité, s'ajoutent les déclarations des élèves quant à leur état de santé. La sensation de fatigue (77 %) et les difficultés à s'endormir (65 %) qui, si elles sont caractéristiques de la période adolescente, sont non seulement accentuées par des enseignements demandant une attention et une écoute importante, parfois des compétences d'abstraction qui les découragent voire les rebutent, mais aussi par des temps de transports pouvant être très importants. De même, ils mentionnent des douleurs récurrentes (cou, épaules, dos) – peut-être renforcées par les postures sur les lieux de stage – et un état de tension et de nervosité récurrent (34 %). Si cette dimension, celle de la santé, n'a été que très peu explorée lors des entretiens, les résultats convergent avec les propos des directeurs d'établissement et des enseignant(e)s. Ils insistent non seulement sur l'état de fatigue des élèves (beaucoup dorment en cours), mais aussi sur le fait que nombre d'entre eux ne font pas l'objet de suivi médical : abcès dentaires non soignés, lumbagos ou entorses non pris en charge par un kinésithérapeute, etc. Nombreuses sont les filles à n'avoir jamais rencontré un gynécologue qui se plaignent de douleur au ventre. Une absence de suivi qui génère également des grossesses non désirées : situations pouvant mener à ce que les équipes administratives pédagogiques signent, pour les mineurs, une autorisation d'IVG.

Enfin, s'ajoutent des difficultés d'ordre social. Sur cette question, les équipes pédagogiques comme les élèves les expriment clairement : jeunes sans papiers, jeunes vivant en foyer sans leur famille, lycéens devant mener une activité régulière rémunérée ou illégale (vente de haschich), lycéens ne parlant ni n'écrivant le français, élèves (exclusivement des filles) devant assurer le travail domestique et la gestion des frères et sœurs, logements précaires, problèmes de violences familiales, mariages forcés, etc.

La liste est longue (comme permet de l'entrevoir l'entretien mené avec un enseignant de la région parisienne évoquant les difficultés rencontrées par les élèves de sa classe). L'état de précarité dont souffre une partie non négligeable des lycéens est d'autant plus problématique que celui-ci est bien souvent pris en charge par les enseignant(e)s. Or, si ces derniers sont très certainement les mieux placés pour détecter les problèmes, ils n'ont ni les compétences des travailleurs sociaux ni le temps pour les prendre en charge. Ce sont pourtant ces derniers qui sont amenés, en plus des rencontres avec les élèves et leur famille, à acheter les fournitures scolaires au supermarché, à remplir les papiers pour la préfecture, à demander une prise en charge des transports, etc. Cette gestion a un coût en temps, mais également un coût psychologique important pour des enseignant(e)s : nombreux sont ceux et celles qui s'effondrent et/ou pleurent en détaillant, lors des entretiens, les difficultés de leurs élèves et leur sentiment d'impuissance. En ce sens, une mission devrait être clairement définie leur permettant d'accéder à une décharge et à une formation spécialisée contribuant à la reconnaissance du travail

³³ 8 % des pères sont au chômage et 7 % sont retraités ; 7 % des mères sont au chômage et 16.5 % sont au foyer (dont 6 % qui n'ont jamais travaillé).

accompli, notamment en termes relationnel, et/ou à ce que toute une partie du travail soit déléguée à l'administration, ce qui nécessiterait une présence plus importante des personnels de santé (médecins ou infirmier(e)s scolaires) comme des assistant(e)s sociaux au sein des établissements.

Une précarisation qui a un impact très important sur leurs scolarités antérieures (dont sur leur difficulté d'apprentissage) comme sur leur quotidien en LP. En témoigne par exemple l'importance de l'absentéisme : seuls 48 % des lycéens disent ne jamais sécher les cours. Cet état de fait est bien souvent expliqué par les élèves (et par les enseignant(e)s) par la difficulté à payer les transports, par le besoin de travailler, par un petit frère ou une petite sœur malade ou par la nécessité de devoir trouver un stage.

2. Diversité et complexité des expériences

Dans leurs réponses au questionnaire, les élèves se disent majoritairement satisfaits (65 %) de l'entrée en LP. Si ce résultat fait écho à la littérature scientifique, la confrontation des données recueillies conduit à proposer une interprétation différente. Sans évacuer les explications en matière de rationalisation à posteriori (Dumora, 2004 ; Dumora & Lannegrand-Willems, 1999), de « désamour pour l'école » (Moreau, 2003), de défense de la dignité (Palheta, 2011), il nous apparaît que d'autres explications peuvent être proposées.

Rappelons tout d'abord que l'importance de la satisfaction éprouvée par les élèves doit être nuancée par le fait que les élèves de première année n'ont pas été interrogés : les enseignant(e)s soulignent que la classe de seconde est la plus difficile car elle correspond à une période d'approvisionnement contenant des moments de heurts, de doute, de découragement. De ce fait, le questionnaire comme les entretiens se « privent » du gros des « décrocheurs » comme des élèves exclus de l'établissement. Notons également qu'une des sources de satisfaction largement partagée par l'ensemble des élèves est la possibilité d'obtenir le bac. C'est d'ailleurs la première raison évoquée pour justifier l'entrée en lycée professionnel (58 %). Le bac est devenu incontournable, non seulement pour l'accès à l'emploi, à la poursuite d'étude et à une possible mobilité sociale, mais le bac est également devenu une norme sociale permettant une reconnaissance symbolique, un moyen d'être reconnu et respecté par autrui. En ce sens, la réforme du bac pro en trois ans et l'égalité symbolique ainsi induite avec l'enseignement général est un moteur de satisfaction important pour les élèves et leur famille (Bernard & Troger, 2012).

Reste que pour ceux et celles (majoritairement des filles formées aux services) qui se disent satisfaits de l'entrée en lycée pro (profil 1, 2 et 3), trois dimensions sont déterminantes :

- le sentiment d'avoir choisi son orientation,
- le sentiment de se former à un métier intéressant et valorisé socialement,
- la possibilité de rompre avec une situation scolaire antérieure et d'être, enfin, valorisés par l'institution scolaire incarnée prioritairement par les enseignant(e)s.

Que les élèves se disent « heureux » (profils 1 et 2) ou « malheureux » au collège (profil 3), tous nos résultats convergent : ils ont le sentiment très net de ne plus être le même élève voire d'intégrer le « métier d'élève ». Ils se décrivent comme beaucoup plus « intéressés », « attentifs », « motivés », « disciplinés » et « travailleurs » que lorsqu'ils étaient collégien(ne)s. La transformation opérée est d'autant plus frappante pour les élèves les moins à l'aise au collège (profil 3) : 33 % des élèves stressés au collège ne le sont plus au lycée, 51 % des élèves malheureux au collège se déclarent heureux au lycée et 81 % des élèves peu intéressés au collège envisagent positivement leur formation. C'est la situation d'apprentissage au collège – ainsi que les situations d'évaluation – qui sont systématiquement désignés comme source de souffrance et de disqualification.

Aux côtés de ce premier groupe majoritaire d'élèves (correspondant aux profils 1, 2 et 3 de notre typologie), on repère également un second groupe composé des 35 % d'élèves « insatisfaits » (profils 4 et 5) qui sont rentrés en filière professionnelle parce qu'ils « n'avaient pas le choix ». À l'inverse des premiers :

- ils déclarent ne pas avoir choisi leur orientation, ils auraient préféré une autre orientation (33 %),
- ils estiment que le métier préparé est à la fois inintéressant et peu valorisé socialement,

- si comme pour le groupe précédent, l'entrée en lycée professionnel marque une rupture c'est ici pour signifier sa dégradation : 19 % des élèves se déclarant heureux au collège ne le sont plus au lycée. Ils aiment encore moins aller au lycée qu'ils aimaient aller au collège. Alors que pour le profil 4, l'entrée en LP ne fait que confirmer le peu d'« intérêt », de « motivation » et d'« attention » pour les situations d'apprentissage, le profil 5 marque très clairement un détachement des situations d'apprentissage : alors qu'ils se disaient « attentifs », « intéressés », « travailleurs » et « motivés » au collège, ils ne le sont plus au lycée. À l'inverse des premiers, l'entrée en LP s'apparente à une dévalorisation de soi, une « honte », nous ont confiés certain(e)s enseignant(e)s, comme du métier auxquels ils sont préparés et à une démotivation quant à l'intérêt porté aux enseignements et cela est d'autant plus important pour les garçons préparés aux métiers du bâtiment.

Quels que soient les profils repérés (à l'exception peut-être du profil 4 : 12,7 %), l'ensemble de nos données permet de repérer des dynamiques marquées par un « avant » et un « après ». La première année en LP, souvent perçue comme difficile, contribue à un repositionnement des élèves face à différents enjeux qui renvoient certes à la transmission du savoir, mais aussi au métier d'ouvrier/d'employé(e)s et à la position de travailleur d'exécution. Les transformations décrites sont les résultantes de différents processus marqués par les interactions avec les enseignant(e)s et les expériences de stage.

Les relations aux enseignant(e)s : le premier vecteur de mobilisation des élèves

Un des premiers (re)positionnement est celui opéré envers les enseignant(e)s. Pour évoquer leurs relations aux enseignant(e)s, les lycéen(ne)s opèrent spontanément une comparaison avec ceux du collège (ou de lycées généraux pour ceux qui en sont issus).

La comparaison ne s'effectue pas tant sur les pratiques pédagogiques, ni sur les qualités de pédagogue des enseignant(e)s mais bien plutôt sur la nature de leur relation. En ce sens, les élèves se disent plus respectés qu'avant : 68 % des élèves qui se disaient « pas respectés » par les enseignant(e)s de collège se déclarent « respectés » par ceux du lycée. Comme dans les établissements généraux de « banlieues » (Barrère, 2002), l'aide et le soutien apportés par les enseignant(e)s ne se limitent pas au cadre scolaire et à la transmission des savoirs, la relation aux enseignant(e)s dépasse les limites de la classe et de l'établissement. Très majoritairement, les lycéen(e)s décrivent des enseignant(e)s impliqués auxquels ils vouent une importante reconnaissance. Quand les élèves sont critiques à leurs égards, c'est justement pour évoquer des difficultés relationnelles : le sentiment que les enseignant(e)s ne traitent pas équitablement les élèves, qu'ils ne leur prêtent pas assez d'attention ou qu'ils ne sont pas justes. Si la littérature insiste sur le rôle déterminant des enseignements professionnels dans l'expérience des élèves de LP (Jellab, 2008), nos entretiens révèlent une situation plus contrastée : ils nous conduisent à relativiser le rejet des contenus scolaires et à inverser la dernière proposition : ce n'est pas tant les contenus qui permettent de reconfigurer les relations aux enseignant(e)s, mais bien plutôt les relations aux enseignant(e)s qui permettent de donner sens aux contenus de formation. De même que les enseignements professionnels ne sont pas beaucoup plus valorisés que les enseignements généraux, les élèves peuvent tout aussi bien aimer apprendre avec un professeur d'enseignement général (profils 1 et 5) qu'avec un professeur d'enseignement professionnel (profils 1 et 2). Précisons néanmoins que l'intérêt pour l'enseignement professionnel s'avère en corrélation directe avec une appréciation positive de la formation, alors que l'intérêt déclaré pour l'enseignement général peut être associé à une forte insatisfaction quant à l'entrée en formation.

Les relations aux enseignant(e)s apparaissent fondamentales. Selon les élèves, plus que les mises en situation en stage, c'est l'élément essentiel à conserver dans leur formation. La capacité de l'enseignant(e) à reconnaître la valeur de l'adolescent qu'il rencontre constitue le vecteur de la mobilisation scolaire. Cette préoccupation, très présente dans le discours de ces lycéens professionnels (Capdevielle-Mougnibas, 2015), témoigne des enjeux identitaires de la relation à l'autre inhérent au développement de l'adolescent. Elle constitue la pierre angulaire du sens de l'expérience scolaire en lycée professionnel. Il ne s'agit cependant pas de surestimer le rôle des relations aux enseignant(e)s, l'enjeu ne tient pas tant dans la relation que dans ce qu'elle permet : la possibilité de pouvoir enfin s'affranchir de la dépendance symbolique à l'égard d'autrui (Rochex, 1995).

Les expériences de stages : une confrontation aux devenirs

À l'exception des élèves qui privilégient les périodes de formation au lycée (profil 5), tous les autres élèves plébiscitent les périodes de stage. Cependant, cette valorisation comporte des tonalités très différentes. En effet, un stage est valorisé, perçu comme réussi pour des raisons très différentes.

La satisfaction éprouvée en stage peut renvoyer à un rapport positif au métier préparé renvoyant au plaisir éprouvé à accomplir un travail que l'on souhaitait exercer depuis longtemps ou que l'on a découvert en situation de stage (profils 1 et 2).

C'est dans ce cadre que les élèves plébiscitent les situations de stages (d'autant plus pour le profil 1) : ils ont le sentiment d'être « reconnus », d'être « utiles », de « réaliser un rêve » et disent ne jamais accomplir « de tâches répétitives » ni devoir adopter des « postures pénibles ». Plusieurs enseignant(e)s évoquent des élèves qui se « révèlent » en situation de stage, des personnes « méconnaissables » en comparaison de la vision qu'ils et elles ont d'elles en cours. En ce sens, nombreux sont les élèves, essentiellement des filles, qui insistent sur l'importance de cette mise en situation, sur la possibilité de « toucher du doigt le métier », mais aussi et surtout d'apprendre. Selon eux, le stage sera réussi s'ils ont le sentiment d'être utiles, d'avoir acquis de nouvelles connaissances et qu'ils ont pu se confronter à la réalité du métier.

Le plaisir éprouvé en stage peut également renvoyer à la situation de travail, au plaisir de travailler, d'être connu et reconnu sans qu'il n'y ait de relation directe avec le rapport développé au métier : ils peuvent l'apprécier (profil 3) ou ne pas apprécier (profil 4). Tout en plébiscitant la situation de travail et les périodes de stages, ils sont simultanément beaucoup plus critiques sur leur déroulement : ils ont le sentiment de « n'être pas reconnus à leur juste valeur », d'être « exploités », de même qu'ils évoquent « des tâches répétitives nécessitant des postures pénibles » ainsi que des rapports difficiles aux clients. Dans ce cadre, la question des conditions de travail, de l'ambiance, des discriminations comme des relations aux tuteurs et aux équipes s'avèrent déterminantes. Cependant, alors que pour ceux appartenant au profil 3 (essentiellement des filles), c'est la situation de stage entendu comme situation d'apprentissage qui est évaluée, pour les seconds la situation de stage est jugée au prisme du rapport salarial (profil 4, essentiellement des garçons).

Enfin, les situations de stage peuvent être décrites comme productrices de souffrance (profil 5, essentiellement des garçons). Pour ces élèves, ce sont les périodes au lycée qui sont privilégiées, de même qu'ils se disent plus intéressés par les enseignements généraux que par les enseignements professionnels. Non seulement le rapport au métier est vécu négativement (ils auraient préféré une autre orientation et n'ont pas trouvé le métier qui leur convient), mais c'est également le cas des situations de stage. Ils ont le sentiment de ne pas « être reconnus à leur juste valeur » d'être « exploités », d'effectuer souvent ou toujours « des tâches répétitives nécessitant des postures pénibles ». De même que ce sont les seuls à décrire un environnement « sale, vétuste et bruyant ». Pour ces derniers, la principale difficulté est celle de sa socialisation à un univers ouvrier et à la position du travailleur d'exécution.

Les stages sont des événements importants pour les élèves et déterminants quant à la satisfaction éprouvée dans le cadre de la formation. Parce qu'ils conduisent à se confronter à la réalité et à un futur en advenir – dont une position sociale – les stages cristallisent les rapports progressivement développés au LP. En ce sens, les élèves regrettent de ne pas pouvoir échanger davantage avec leurs enseignant(e)s, sur la découverte des métiers, mais aussi et surtout sur les situations de travail auxquelles ils sont confrontés. Les propos des élèves prennent sens au regard des analyses développées par la littérature faisant état d'un déclin d'une identité professionnelle fortement ancrée dans la culture ouvrière (Tanguy, 1991) d'une « désouvriérisme » des LP (Beaud & Pialoux, 1999) qui s'effectue corrélativement à une scolarisation de l'enseignement professionnel et au décalage « culturel » et social, entre le corps enseignant et la population scolaire. Or la question de la socialisation à un travail d'ouvrier/ d'employé ne peut être réussie qu'en y intégrant les questions des cultures de travail. Cette dimension est indispensable pour que les élèves, futurs ouvriers et employés, puissent exercer un contrôle sur les décisions prises par les directions des entreprises et par-delà s'assurer de meilleures conditions d'exercice du travail et de la citoyenneté. En ce sens, il nous semble que les LP devraient renouer et reprendre les réflexions et critiques menées tant par le mouvement ouvrier français que par des intellectuels d'après-guerre pour qui l'éducation professionnelle et technique devait, pour infléchir la division du travail, intégrer la question culturelle (Tanguy, 2005).

Si les élèves évoquent des rapports différents au métier et au stage, tous et toutes mettent en avant des difficultés communes, dont celle d'être confrontés à des situations difficiles accentuées au regard de leur jeune âge.

Le temps de l'adolescence : revendiquer une identité juvénile

L'âge moyen des élèves rencontrés est de 17 ans, les plus vieux sont âgés de 23 ans et les plus jeunes âgés de 15 ans. Sachant qu'ils ont été interrogés en première et terminale bac pro, un taux non négligeable d'élèves ont dû choisir leur orientation et sont rentrés en LP à 14 et 15 ans. Nous l'avons vu, ce « rajeunissement » des élèves de bac pro (dont des filles) est en partie dû au fait que les collégiens redoublent moins aujourd'hui qu'ils ne redoublaient hier, mais aussi que la réforme du bac pro en trois ans réduit le nombre d'élèves qui préparaient un BEP avant d'entrer en bac professionnel. Or, si la littérature tend à montrer que l'entrée en LP ou en apprentissage conduit les élèves à « grandir », à devenir autonome, se dire plus « matures » (Jellab, 2008 ; Moreau, 2003), ces affirmations des élèves renvoient à des sentiments ambivalents. En effet, nombreux sont les élèves (dont les plus jeunes) à revendiquer leur jeunesse, à dire qu'ils ont le sentiment que le LP les conduit à grandir trop vite. Ces propos sont clairement explicités :

- quant à l'orientation et au choix du métier (certains ont dû opérer un choix à l'âge de 14 ans),
- quant à la recherche de stage provoquant de réelles situations de détresse (sentiment de ne pas être prêt à démarcher les entreprises et d'être en capacité d'argumenter auprès d'un patron),
- lors des mises en situation en LP ou en stage (être seul sur un chantier, devoir assurer le change des personnes âgées).

Non seulement ces situations sont décrites comme subjectivement très difficiles, mais leur (très) jeune âge induit aussi des difficultés objectives, notamment pour trouver un stage. Nombreux sont les élèves à dire que des patrons démarchés les trouvaient « trop jeunes » et « pas assez matures », mais aussi parce que de nombreuses situations professionnelles impliquent que les élèves soient majeurs (demande d'un permis de conduire, actes en hôpitaux, conduites d'engins dangereux, etc.). Parallèlement, nombreux sont les enseignant(e)s à attendre de leurs élèves un détachement à l'égard des normes vestimentaires juvéniles, en particulier lorsque ce style est trop connoté « banlieusard » (tenues inspirées du mouvement rap, par exemple). C'est particulièrement le cas des filles dont on attend qu'elles endossent une apparence physique de « femmes occidentales » (c'est à dire de « blanches », ne rappelant pas – autant que faire se peut – leurs éventuelles autres origines culturelles/religieuses), de classe moyenne.

Une réflexion s'avère dès lors nécessaire pour prendre en compte la question de l'adolescence en LP, de leur reconnaître le droit à l'insouciance – droit davantage accordé aux élèves de l'enseignement général – et d'intégrer l'idée que l'injonction à devenir adulte peut conduire à des positions de retrait et de désengagement tant envers la formation, qu'envers le monde du travail et celui des adultes.

En effet, les jeunes de LP ne sont plus les jeunes ouvriers décrits tant par Hoggart (1957) que par Willis (1978). Les transformations sociétales au croisement de différents phénomènes, le rallongement de la jeunesse (Galland, 1991), l'allongement des scolarités, la transformation des valeurs populaires (adhésion au modèle du jeune consommateur, souhait de profiter du temps de la jeunesse) conduisent ces jeunes à revendiquer le droit à être « jeune », à pouvoir profiter de leur jeunesse. En ce sens, même s'ils peuvent adhérer au métier auquel ils sont préparés comme aux situations de travail rencontrées, ils disent n'être que peu préparés aux situations auxquelles ils sont confrontés. C'est aussi au regard de ces propos que l'on peut interpréter l'idée selon laquelle l'école (d'autant plus pour les filles) reste un espace de liberté où l'on peut « continuer à apprendre », mais aussi à s'exprimer et à s'habiller librement.

Si les vécus des jeunes de LP sont marqués par des dynamiques et processus qui construisent progressivement leur rapport à la formation, l'analyse des conditions de vie et du vécu des lycéens implique de saisir les processus de personnalisation et les rapports sociaux qui donnent forme et sens à des expériences complexes, tant singulières que collectives.

3. Des expériences ségréguées

Des expériences fortement genrées

Alors que l'un et l'autre sexe ont bien souvent fait l'expérience de parcours scolaires chaotiques et douloureux, que nombreux partagent une même appartenance sociale (celle des classes populaires), des différences nettes s'observent entre les deux sexes.

En premier lieu, l'enquête confirme et souligne l'importance de la ségrégation des espaces de la formation professionnelle. Si, et à l'inverse de l'apprentissage, les LP accueillent quasiment autant de filles que de garçons (370 100 garçons (55,2 %) pour 300 100 filles), ils sont surreprésentés à la fois dans les préparations au CAP en 2 ans (57,9 %) et dans les préparations au baccalauréat professionnel (55,3 %) ³⁴.

Cette apparente mixité des LP doit cependant être déconstruite au regard de la ségrégation sexuée des espaces professionnels. Non seulement filles et garçons n'apprennent pas les mêmes métiers, mais ils l'apprennent et l'exerceront sur des lieux différents. L'un et l'autre sexe sont cantonnés dans des domaines de formations différents, les unes dans les services et les autres dans la production. Reste qu'il s'agit ici de moyennes qui tendent à écraser les disparités de situation et à surestimer la mixité, telle qu'elle s'exerce en situation de formation. En effet, non seulement les filles sont enfermées dans une offre de formation plus réduite que celle des garçons ³⁵, mais filles et garçons ne préparent pas les mêmes spécialités. À l'exception de quelques spécialités mixtes (commerce, hôtellerie-restauration), l'examen des taux de féminisation au sein des spécialités de formation les plus préparées montre combien la ségrégation est prégnante. Ajoutons que les « effets de nomenclature », tendent encore à surestimer le mélange des sexes (Moreau, 1995), puisqu'à l'intérieur même des spécialités relevant des services ou de la production, certaines peuvent être investies par l'autre sexe (sécurité des biens et des personnes dans les services ou l'habillement dans la production), de même qu'à l'intérieur d'une même spécialité (le bâtiment par exemple), filles et garçons, sont amené(e)s à préparer des métiers différents (la finition pour les filles et le gros œuvre pour les garçons).

Tableau 44 • Présence des filles et des garçons préparant un bac professionnel sur quelques spécialités de formation (en %)

Présence des filles dans les spécialités des services		Présence des garçons dans les spécialités de la production	
Spécialités plurivalentes sanitaires et sociales	92.9	Bâtiment, construction, couverture	98.4
Secrétariat, bureautique	94.4	Spécialités pluritechnologiques en mécanique électricité	97.8
Coiffure, esthétique et soin à la personne	99.8	Structures métalliques	97.6
Sécurité des biens et des personnes, police et surveillance	26.4	Electricité, électronique	98.5
Transport, manutention, magasinage	14	Habillement	6.5
		Spécialités pluritechnologiques des matériaux souples	14.6

Source : MEN, Repères et Références statistiques, 2013. Données France métropolitaine + DOM y compris Mayotte.

Soulignons qu'il n'y a pas de coprésence effective puisque le jeu des spécialités et des secteurs conduit filles et garçons, enseignants et enseignantes à évoluer au sein d'espaces sexués, de classes voire d'établissements séparés. C'est ainsi que la réforme des LP mise en place sous le nom de « lycées des métiers » (2001) ³⁶ a conduit à renforcer dans les établissements scolaires la division sexuelle des savoirs et du travail. De même que filles et garçons connaissent, à l'issue de leur formation, des situations professionnelles spécifiques (Kergoat, 2014).

³⁴ Source : MEN, Repères et Références statistiques, 2013.

³⁵ 30 spécialités relèvent de la production et 16 des services.

³⁶ Bulletin Officiel du MEN et du MESR, n° 47, 20 décembre 2001.

De fait, en LP, la très grande majorité des élèves sont exclus de l'expérience de mixité. À la question formulée « Que pensez-vous qu'il faudrait changer en LP ? », la demande de mixité est le premier vœu formulé par les élèves, tant par les filles que par les garçons. Si certaines recherches constatent que, dans les groupes non mixtes, les filles ne sont plus confrontées à des garçons qui monopolisent l'espace verbal et physique de la classe et réussissent donc mieux dans les branches habituellement considérées comme masculines, cet effet « positif » de la non-mixité n'a pas lieu d'être en LP puisque filles et garçons reçoivent des enseignements et préparent des métiers différents. Ce que permet de montrer notre recherche, c'est qu'inversement la non-mixité produit une violence tant verbale que physique sur les élèves filles dites minoritaires et une valorisation des garçons minoritaires. Entre autres, elle conforte d'une part des représentations de la masculinité opposées à l'école (Pasquier, 2010) et d'autre part une forte dépréciation du « féminin ». L'analyse « toutes choses égales par ailleurs » du questionnaire montre que quand il y a situation de mixité, la probabilité d'aimer aller au lycée est augmentée de 20 %, et le score santé est augmenté par rapport à un établissement à forte dominante masculine. Inversement, quand les filles connaissent une situation de non-mixité, elles s'estiment moins respectées par les enseignant(e)s et ont une probabilité élevée par rapport au garçon de ne préférer, ni le lycée ni les périodes en entreprise, et surtout l'ensemble des scores de « bien-être » est diminué. Des résultats qui conduisent à devoir interroger la question de la mixité renvoyant à deux niveaux, très différents, d'une part celui des établissements et d'autre part celui renvoyant aux classes et filières professionnelles d'appartenance.

Cette question complexe mériterait une exploration approfondie nécessitant des présences prolongées au sein des établissements afin de développer des questionnements sur les inégalités de genre en LP.

L'importance de la division sexuée des espaces, des savoirs et des métiers – qui épouse les contours de la division sexuelle du travail – est si prononcée qu'il n'est pas toujours évident d'appréhender ce qui relève du genre, de la spécialité et/ou de la situation de non-mixité. Cependant, la confrontation des données comme la mobilisation de la littérature permet de faire ressortir plusieurs résultats.

En premier lieu, les parcours scolaires sont différenciés, les filles sont davantage issues de la filière générale, ont moins redoublé et sont un peu plus jeunes que les garçons. Si elles apparaissent davantage critiques sur l'organisation de l'établissement, elles déclarent davantage que les garçons être satisfaites de leur orientation et entrer en LP pour satisfaire une passion (33 % contre 23 %), un métier qu'elles estiment valorisé socialement. Inversement, les garçons déclarent davantage que les filles entrer en LP pour pouvoir travailler rapidement (29 % contre 18 %) et pour quitter l'école (10 % contre 4 %). Les filles apparaissent comme un groupe plus homogène (profil 2 et 3) que celui des garçons (profil 1, 4 et 5). Alors que des différences nettes apparaissent chez les garçons tant dans l'appréciation de l'orientation, du métier préparé et du lycée, l'ensemble des filles soulignent leur adhésion à l'orientation, leur plaisir à se rendre au lycée et leur satisfaction quant au métier auquel elles sont formées.

Quel sens donner à ces expériences fortement différenciées ?

Tout d'abord, des différences s'observent en matière de socialisation. Les filles, nettement plus que les garçons, constituent au lycée des groupes et collectifs animés par des formes de solidarité et de coopération. Alors que les filles se posent bien souvent en médiatrices et que les transgressions prennent très souvent une forme collective (sans cependant affecter trop directement le déroulement du cours), les garçons pratiquent des transgressions qui impliquent bien souvent un face à face avec l'enseignant(e) tout en adoptant une posture défensive, de retrait qui explicite un refus de se plier aux règles de l'ordre scolaire (profils 3 et 4). Les autres garçons (profil 1) sont réduits à être de simples spectateurs. De par leur manière d'être et de faire, les filles – à l'inverse de nombreux garçons – parviennent à être à la fois dans le juvénile et dans le scolaire (Depoilly, 2014). Ces distinctions ont également des répercussions sur les interactions entre élèves : les garçons décrivent nettement plus que les filles des situations de solitude au sein de l'établissement. Si les deux sexes investissent fortement l'établissement, ils le font très différemment. Les relations entre les filles prennent la forme de petits groupes structurés par de fortes affinités et l'établissement devient un lieu où se cultivent et se consolident les amitiés. C'est en ce sens qu'elles souhaiteraient que l'établissement développe des espaces où elles peuvent se retrouver et discuter (bibliothèque aménagée, cafète, etc.). De même que, davantage que les garçons, elles insistent sur l'importance de l'environnement de l'établissement souvent marqué par une absence de lieu de sociabilité. Ces résultats sont à mettre en lien avec une socialisation genrée pratiquée au sein de l'univers familial. Si les

filles valorisent davantage le lycée comme lieu de socialisation c'est que, pour toute une partie d'entre elles (profil 3), le lycée est le seul lieu où elles peuvent se socialiser et développer des amitiés, de même que l'établissement est un espace de liberté où elles peuvent parler, s'habiller comme elles le souhaitent. Inversement les garçons se décrivent davantage seuls et indiquent avoir moins de plaisir à venir au lycée. Ils insistent quant à eux sur l'importance des développer les loisirs en leur sein (baby-foot, flipper) ainsi que les activités sportives qu'ils n'ont bien souvent pas l'occasion de pratiquer dans leur quartier. Ce qui explique, sans doute, que nombre de garçons sèchent les cours tout en étant présents au sein de l'enceinte du lycée.

Outre le vécu quotidien au sein de l'établissement, des différences apparaissent nettement dans la satisfaction ressentie vis-à-vis des stages et dans les rapports au travail. Que ce soit pour valoriser (profil 1) ou récriminer les situations de stages (profil 5), les garçons se focalisent davantage que les filles sur le lien salarial (Moreau, 2003). D'entrée de jeu, les garçons se positionnent dans une situation de travail dont ils jugent les conditions : l'ambiance, le collectif de travail, les relations de subordination, la rémunération et les conditions de travail. Si certains évoquent le métier, son contenu, l'intérêt pour ce dernier, ces dimensions restent périphériques. Lorsque les filles évoquent l'ambiance et les conditions de travail, leur récit s'organise autour du rapport au métier, du plaisir ou du déplaisir ressenti en situation de travail. La nature des stages effectués essentiellement au sein de mairies, d'associations, d'écoles peut expliquer que le lien de subordination inhérent aux relations salariales au sein de l'entreprise soit peu évoqué : la relation salariale est occultée par la question du contact et la récurrence du souhait « d'être utile aux autres » (Moreau, 2003).

Une différenciation importante se repère également dans le rapport au travail et à l'avenir professionnel. Les garçons connaissent encore ici une forte différenciation interne à leur groupe : alors que les uns valorisent le métier et sa valorisation sociale (profil 1), les autres marquent une position de retrait quant aux contenus de travail, mais aussi et surtout, envers l'idée de devoir épouser tant la condition ouvrière que la position de travailleur d'exécution (profils 4 et 5). L'analyse du questionnaire permet de repérer une représentation du travail opposé : alors que les garçons du profil 1 valorisent autant les conditions de travail et l'ambiance que le métier, ceux appartenant aux profils 4 et 5 dévalorisent le métier et les conditions de travail. Si pour les premiers, la position d'ouvrier et d'exécutant est vécue comme provisoire (profil 1) car ils envisagent une poursuite dans l'enseignement supérieur – voire pour certains fils d'artisan, une reprise de l'entreprise familiale - les seconds cherchent des alternatives à la situation présente : une poursuite d'étude dans un tout autre domaine (profil 5) ou la création d'une entreprise afin de devenir son propre patron (profil 4). Finalement, et quelle que soit l'appréciation du métier, tous tentent d'infléchir un avenir marqué par la position de travailleur d'exécution. Pour les filles, la perception du travail est encore une fois plus homogène ; elles décrivent (profil 2 et 3) un travail valorisé socialement ainsi qu'un travail qui les intéresse. Ce qui se joue pour les filles n'est pas tant la position sociale (à l'inverse des garçons, le salaire n'apparaît pas comme une dimension importante) que l'aspiration à « être utile », à exercer un métier « respectable ». En ce sens, et à l'inverse des garçons amenés à devoir s'acculturer aux dispositions de l'ouvrier, les filles trouvent dans les métiers du soin (et de l'action sociale) une façon de se reconnaître et de se vivre comme des femmes respectables (Skeggs, 1997). L'analyse des questionnaires pointe cependant une distinction entre deux groupes de filles : celles qui souhaitent poursuivre dans l'enseignement supérieur (profil 2) et celles qui indiquent souhaiter entrer directement sur le marché du travail (profil 3). Cette distinction est partiellement remise en cause par les entretiens qui montrent que toutes aspirent à une forte mobilité sociale incarnée par la profession d'infirmière ou d'éducatrice. Mais alors que les premières l'envisagent grâce à la poursuite d'étude (directement après l'obtention du bac), les secondes énoncent ce projet à un détour de phrase et envisagent une promotion sociale sur le long terme à travers la promotion et les concours internes.

La mise en œuvre d'une analyse genrée montre combien les rapports sociaux de sexe imprègnent les expériences des filles et des garçons, mais cette analyse reste incomplète. Pour caractériser les différenciations internes à ces deux groupes, il nous faut articuler les rapports sociaux de sexe à une analyse des rapports de race et de classe.

Les expériences singulières des jeunes maghrébins

Nos données convergent et démontrent des différenciations internes importantes entre les enfants dont les parents sont nés en France (profils 1, 2, 5) et les enfants nés ou dont les parents sont nés à l'étranger (profil 3 pour les filles et profil 4 pour les garçons). Ils partagent comme caractéristique d'être plus souvent issus des fractions les plus défavorisées des classes populaires et ont une plus forte probabilité d'avoir un père ouvrier ou au chômage et une mère inactive.

L'analyse toute chose égale par ailleurs comme les entretiens permettent d'affiner cette première distinction. Les élèves originaires de l'Europe du Sud, de Turquie, ou ceux et celles arrivés récemment en France (élèves provenant de Mayotte par exemple) ont une perception de la formation et tout particulièrement du métier nettement plus positive que les élèves originaires du Maghreb. L'explication réside très certainement dans plusieurs paramètres, le fait de fuir un pays où aucun avenir professionnel n'est envisageable contribue à une vision plus positive de la formation, de même quand les élèves sont insérés dans des réseaux professionnels : c'est le cas dans notre recherche des enfants dont les parents sont nés en Turquie qui, intégrés dans une communauté, profitent des réseaux professionnels de cette dernière (Manço, 2000). La littérature démontre le même phénomène pour les élèves issus de l'Europe du Sud et tout particulièrement du Portugal. Or, les jeunes originaires du Maghreb ne partagent aucune de ces caractéristiques (le Maghreb représente à lui seul 14 % des lieux de naissance des pères et 12 % de celui des mères). Ils sont très majoritairement nés en France, de même que les entretiens tendent à montrer qu'ils sont parfois issus d'une troisième génération de migrants. C'est ainsi que l'analyse « toute chose égale par ailleurs » montre qu'avoir un père maghrébin diminue l'appréciation globale sur les conditions scolaires et qu'à contrario, avoir un père étranger hors Maghreb augmente le score de relations sociales.

C'est ainsi que filles et garçons originaires du Maghreb connaissent des expériences spécifiques qui déterminent en partie l'appréciation de la formation (profil 3 et 4). Ils et elles partagent des caractéristiques communes. En premier lieu, ils s'estimaient « malheureux » au collège et auraient souhaité une orientation en apprentissage, nettement plus valorisée que le lycée professionnel. Dès lors, ils sont plus critiques quant aux relations avec les enseignant(e)s et valorisent davantage les périodes en entreprise même si, ce qui peut paraître contradictoire, ils et elles décrivent des situations de stage plus difficiles que les autres et n'estiment pas que le métier préparé soit une « passion ». Ce que les entretiens font apparaître très nettement c'est le sentiment de discrimination vécu lors de la recherche et le déroulement des stages (discrimination sur le nom, l'apparence et l'appartenance à un quartier).

Aux côtés de ces similitudes, nos analyses permettent de repérer des différences nettes entre filles et garçons originaires du Maghreb. Tout d'abord, les filles se déclarent beaucoup plus « motivées », « attentives » et investies dans les situations d'apprentissage : elles se perçoivent comme plus « attentives », « travailleuses » et « intéressées » que les garçons. De même qu'elles décrivent un rapport nettement plus positif au lycée et au métier préparé. Cette distinction recoupe non seulement les différences d'appréciation du métier préparé telle que décrite antérieurement, mais renvoie également à une histoire familiale. Pour les garçons, l'entrée dans les métiers du bâtiment représente une continuité par rapport à l'expérience du père, expérience marquée par la précarité économique, mais aussi par l'exploitation patronale et la dégradation du corps (Beaud & Pialoux 1999 ; Palheta 2012). Il s'en suit que les stratégies visent à rompre avec ce devenir et à envisager d'autres perspectives souvent associées à la mise à son compte. Inversement pour les filles, l'entrée dans les métiers des services constitue une rupture avec l'expérience maternelle marquée par l'autonomie financière et l'accession à un métier respectable. De même que pour les filles, le lycée professionnel (parfois choisi en fonction de sa grande distance au domicile) permet de se distancer de la pression familiale, notamment celle du père et des grands frères.

Si les données statistiques sont peu nombreuses quant à la situation des jeunes étrangers ou des jeunes issus de l'immigration, l'examen de ces dernières permet d'en tirer quelques enseignements qui, à bien des égards, se rapprochent de ceux observés pour les filles. Les jeunes d'origine étrangère sont nettement plus représentés au sein des LP qu'en apprentissage. Parmi les apprenti(e)s fréquentant l'enseignement professionnel au début des années 2000, seulement 16,4 % des garçons et 8,7 % des filles dont le père est né à l'étranger sont passés par l'apprentissage contre 32,7 % des garçons et 18 % des filles dont le père est né en France et ce constat s'amplifie quand on observe les jeunes originaires de Turquie, du Maghreb

et d'Afrique subsaharienne (Palheta, 2012). Ce constat confirme celui obtenu dans le cadre de l'enquête Génération du Céreq (2007) : tous niveaux de formation confondus, les jeunes issus de l'immigration maghrébine et subsaharienne ne représentent que 6 % de la population apprentie contre 11 % des scolaires (Kergoat, 2010).

Pour expliquer la plus grande présence des filles et des jeunes issus de l'immigration en LP, la majorité des études pointent les « choix » opérés en matière d'orientation. Pour les filles, leur prédilection pour les formations tertiaires (beaucoup moins représentées en apprentissage) et leur meilleure réussite scolaire les confronterait moins à l'alternative de l'apprentissage (Moreau, 2000). Quant aux jeunes issus de l'immigration, Sylvie Lemaire (1996) met en avant l'idée que « les élèves étrangers ou issus de l'immigration, aspirent, plus souvent que les autres familles de mêmes caractéristiques, à ce que leurs enfants poursuivent des études longues » (p.78). C'est ainsi que la place occupée par ces deux populations au sein de la formation professionnelle serait la résultante du choix d'un métier, d'une socialisation sexuée pour les filles et de dispositions plus ambitieuses à l'égard de l'institution scolaire pour les jeunes issus de l'immigration (Palheta, 2012). Si cette hypothèse ne peut et ne doit être écartée, elle est insuffisante et tend à occulter les causes structurelles, dont les effets opérés par le marché du travail. Différents indicateurs permettent d'émettre l'hypothèse que le LP accueille des jeunes dont l'apprentissage ne veut pas.

Le poids des origines sociales

Nous l'avons déjà souligné : l'analyse des données permet de dresser le portrait d'une jeunesse précarisée. Si 57 % appartiennent aux classes populaires, 29 % de ces derniers sont issus des franges les plus précarisées.

Cette surreprésentation de la frange la plus précarisée des classes populaires appuie la thèse défendue par Palheta (2012) selon laquelle « une fraction importante des classes populaires est soumise à un processus de reproductivité » (p. 27). Ce processus conduit à inverser la hiérarchie traditionnellement établie entre les deux modes de formation que sont l'enseignement en LP d'une part et l'apprentissage d'autre part. Les dernières données produites avant la réforme Seguin de 1987 sur l'apprentissage montraient que les apprentis étaient plus souvent de parents ouvriers que les élèves de CET (Collège d'Enseignement Technique devenu LP) : en 1978, 59 % des apprentis avaient un père ouvrier ou salarié agricole, c'était le cas de 46,5 % des élèves préparant un BEP en CET (devenu LP) et de 39 % des lycéens en seconde technologique³⁷. Au début des années 90, ces deux premières populations tendent à se rapprocher : le taux d'inactivité des mères est comparable³⁸, les ouvriers et les petits artisans sont un peu plus représentés chez les apprentis, mais les employés ainsi que les agriculteurs le sont un peu moins³⁹. Les données extraites de l'enquête Génération interrogée en 2007 montrent que la hiérarchie entre filières de formation tend progressivement à s'inverser: les élèves se recrutent aujourd'hui dans un milieu social moins favorisé.

Tableau 45 • Comparaison de l'origine sociale des apprentis avec celle des élèves et des étudiants préparant une formation professionnelle (en %)

	Le père est ouvrier		Un des parents est au chômage		Mère n'ayant jamais travaillé	
	Apprentis	Scolaires	Apprentis	Scolaires	Apprentis	Scolaires
CAP/BEP	41	45	5.5	8	5.5	14.5
BAC PRO	33.5	37	5	4	5	8.5

Source : Céreq, enquête Génération, interrogation 2007.

Alors que les élèves de CET représentaient jusqu'aux années 80, avec les jeunes issus des Écoles de métier, la future élite ouvrière (Grignon, 1971) ce sont les enfants d'ouvriers et d'employés, les moins dotés en capitaux, qui se tournent aujourd'hui vers l'enseignement professionnel scolarisé ou vers d'autres formules

³⁷ Données sociales de l'INSEE, cf. Appay B., 1982.

³⁸ Les sociologues de l'éducation ont montré qu'en France les enfants qui ont une mère active et/ou instruite (même modeste) connaissent une meilleure réussite scolaire (Duru-Bellat & Henriot-Van Zanten, 1992).

³⁹ Enquête menée par Lemaire (1996) à partir d'un panel d'élèves et d'apprentis entrés en 1989 en sixième.

de formation par alternance. Cette situation a bien évidemment des répercussions économiques qui impactent le quotidien scolaire de certains élèves : aucun budget pour financer les transports (vers le LP ou les lieux de stage), les repas (dont sur les lieux de stage), les outils scolaires (dont des outils aussi simples que les crayons), mais aussi pour assurer un suivi médical décent.

Reste que les différenciations internes doivent être prises en compte, car elles altèrent les expériences des élèves dont par exemple –ce que démontre l'analyse « toutes choses égales par ailleurs » la manière dont ils envisagent leur avenir : plus l'origine sociale est élevée, plus le souhait d'intégrer l'enseignement supérieur est important. En effet, il s'agit de ne pas occulter que 19 % des élèves appartiennent aux catégories intermédiaires et 16 % aux catégories favorisées. Ces derniers, qui se retrouvent essentiellement dans le profil 5, connaissent une appréciation et des expériences relativement atypiques. C'est le profil (essentiellement des garçons dont les parents sont nés en France et qui appartiennent à la catégorie sociale dite « favorisée ») qui s'avère le plus en retrait de la formation : ce sont les élèves qui développent la posture la plus critique envers leur formation, tant au lycée qu'en stage. Pour ces derniers, l'orientation est vécue comme tout particulièrement « injuste » et ceci est accentué par le sentiment d'avoir obtenu de « bons résultats au collège ». Ils sont donc entrés en LP parce « qu'ils n'avaient pas le choix », pour ne « pas rester sans rien faire » et pour « faire plaisir à leurs parents ». S'ils se disaient « heureux » au collège et se disent « malheureux » au lycée, ce dernier est quand même plus apprécié que les périodes de stage. Non seulement, ils « ne se sentent pas reconnus à leur juste valeur », mais n'ont pas « le sentiment d'être utile », se disent « exploités ». Ils exécutent « des tâches répétitives », dans un environnement perçu comme « sale, vétuste et bruyant ». S'ils restent, c'est pour obtenir le bac et pouvoir poursuivre dans l'enseignement supérieur dans un domaine très différent. Pour ces derniers, la découverte du travail ouvrier et des conditions qui y sont associés, non expérimentés dans l'univers familial, conduit à une position de retrait. Leurs propos sont orientés vers leur difficulté à s'intégrer dans des équipes dont ils ne partagent pas les dispositions culturelles et sociales et dont ils souhaitent se distinguer.

4. Retour sur une problématique

Le choix opéré, celui de nous distancer d'une problématique en matière de bien-être pour privilégier une entrée par l'expérience s'est avéré heuristique. Pour appréhender le « bien-être » faut-il donc rompre avec différents postulats au fondement même des recherches qui ont contribué à la diffusion de la notion ? Ce sont sur ces dimensions, qui nous distinguent des travaux présentés dans l'introduction, que nous terminerons la conclusion.

En premier lieu, les conditions de vie et de formation sont très peu abordées alors même que le vécu des élèves ne peut être dissocié de l'expérience sociale, objective et subjective des élèves. Différentes dimensions n'ont pu être explorées dans le cadre de ce rapport. Des observations des établissements, des classes et des lieux de stage auraient permis de mieux caractériser les pratiques des élèves et des enseignant(e)s, de s'intéresser aux interactions comme au curriculum (cachés) pour approfondir l'analyse des rapports au savoir et au travail. Nous regrettons également de n'avoir pu interroger l'ensemble des personnels dont les conseillers d'éducation et les infirmières qui auraient pu nous aider à mieux intégrer la question de la santé, la gestion de l'absentéisme et plus généralement des problèmes rencontrés par les élèves. Enfin, la question des politiques éducatives est quasiment absente. Une réflexion sur leur responsabilité dans l'état des LP, mais aussi sur les moyens et les outils pouvant mener à infléchir la situation observée aurait été bienvenue.

En second lieu, le rapport permet de souligner l'importance de penser l'interdépendance entre différents champs ou sphères d'activité pour appréhender le vécu des élèves, notamment leur dimension subjective. Parce qu'en rapports étroits avec l'école, le monde du travail et des entreprises, mais aussi parce que la formation professionnelle contribue à produire et à reproduire la division sociale sexuelle du travail et que le vécu des filles est fortement influencé par la sphère familiale, il s'agit de penser les relations entre la sphère éducative, la sphère productive et la sphère reproductive. Ces schèmes d'analyse, difficiles à mettre en œuvre et se devant d'être réinventés selon les objets soumis à investigation, s'avèrent nécessaires pour appréhender le monde de la formation professionnelle.

Notre recherche attire l'attention sur l'importance de formaliser la dialectique entre contextes sociaux et processus subjectifs : dimensions qui contribuent à façonner les expériences apprenties tant en matière

d'orientation que de formation professionnelle. Or, l'occultation des processus structurels (comme envisagé par la littérature sur le bien-être et le climat scolaire) conduit à occulter la question des inégalités pour y substituer des démonstrations en terme de psychologisation, de médicalisation ou de management des établissements scolaires. Or, si la recherche permet d'éclairer des différences entre établissements, le fait que ce soit au sein du lycée B que les élèves se déclarent le plus heureux ne peut à notre sens s'expliquer que par le seul effet établissement. D'autres dimensions s'avèrent déterminantes : la situation de l'établissement (situé en plein centre-ville très facilement accessible en transport en commun et dont l'environnement - cafés, magasins, cinémas - construit des lieux de socialisation) et les filières de formation proposées (regroupant des filières les plus sélectives telles que la coiffure et l'esthétique). Nos résultats montrent que non seulement les inégalités sont majeures et ont des conséquences importantes, mais aussi que ces inégalités tendent à s'accroître : le public de l'enseignement professionnel est de plus en plus ségrégué scolairement comme socialement et cette ségrégation est durable et redoublée par l'étanchéité des filières et par le devenir socioprofessionnel des jeunes qui, bien souvent déclassés, sont cantonnés à des positions relevant du salariat d'exécution (Palheta, 2012).

Enfin, l'analyse permet de démontrer l'imbrication des rapports de classe, de sexe et de « race » et l'importance de tenir ces différents niveaux dans l'analyse. La manière dont ces derniers s'articulent permet de donner sens et formes aux expériences des élèves et des enseignant(e)s. Ils permettent, entre autre chose, de montrer combien le LP, tant à travers les situations de classe que les situations de stage, contribue à ce que les élèves se conforment simultanément aux normes de genre et s'affranchissent de leur classe sociale (Kergoat, 2014). Le LP se présente comme espace de formation socialement, sexuellement et ethniquement ségrégué et régi par des normes de genre et de classe (et de « race ») particulièrement contraignantes. Mais le LP peut tout aussi être - et c'est d'autant plus vrai pour les filles rencontrées dans cette enquête - un lieu de possible promotion et de potentielle émancipation. Parvenir à cet objectif nécessiterait cependant de revenir sur les missions principales du LP et de ne pas limiter ces dernières à un outil d'accompagnement des politiques de prolongement des scolarités et surtout à un simple outil d'insertion dans l'emploi.

Le bilan est dès lors très contrasté.

Les LP semblent en recul au regard de leurs ancêtres, les CET qui, au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, proposaient une « formation méthodique et complète » chargée de former « l'Homme, le travailleur et le citoyen ». Le développement des CET avait d'ailleurs conduit à imposer l'idée que les métiers pouvaient s'apprendre à l'école. L'enseignement professionnel se présente ainsi comme un échec au regard de ceux qui souhaitaient lui conférer une identité propre, par des voies différentes : une forme d'enseignement unissant l'apprentissage d'un métier et une émancipation culturelle des futurs travailleurs, au sein d'un système éducatif unifié, pour les uns un mode de formation de ces futurs travailleurs permettant leur promotion au sein d'un segment autonome de l'appareil scolaire, pour les autres (Tanguy, 2013). La période contemporaine se caractérise par un changement d'orientation de la mission du système éducatif : une recherche d'efficacité dans l'ajustement aux mouvements de l'économie et de l'emploi, délaissant les ambitions culturelles et citoyennes initiées dans les années 50.

Le rapprochement entre l'école et l'entreprise et l'élévation des niveaux de formation ont produit des effets contradictoires qui loin de valoriser l'enseignement professionnel délivré en école ont conduit à le réduire à une voie de remédiation de l'échec scolaire. Alors que l'enseignement technique a progressivement été intégré puis reconnu dans les lycées concurrençant l'enseignement général, dans la mesure où il autorisait des études supérieures, l'enseignement professionnel a lui connu une dépréciation continue, corrélativement à l'extension de la scolarisation et à l'élévation des diplômes requis pour accéder à un emploi. La politique de rallongement des scolarités - pensée en termes de niveaux - a certes permis à une partie des enfants des classes populaires d'entrer en mobilité ascendante, mais elle a simultanément participé à la stigmatisation de ceux et celles qui ne souscrivent pas à cette norme. Les titulaires d'un CAP voire d'un bac pro sont dès lors disqualifiés, marginalisés, car « hors-jeu ». Et ceci est d'autant plus vrai s'ils sont issus du LP : la sélection opérée à l'entrée de l'apprentissage comme la valorisation de l'expérience et des compétences acquises en situation de travail conduisent à valoriser ce dernier mode de formation au détriment de la formation professionnelle délivrée en école.

Loin de valoriser l'enseignement professionnel scolarisé, les politiques de ces dernières décennies en plaçant les préoccupations de l'emploi au cœur du système éducatif ont simultanément contribué à dévaloriser la qualification ouvrière et féminine (Kergoat, 2014) et à valoriser l'apprentissage. Mise en perspective avec cette évolution des politiques scolaires, la restauration de l'apprentissage, l'ampleur de son extension, prend tout son sens : il représente une forme d'accomplie de cette recherche d'efficacité dans l'ajustement aux mouvements de l'économie et de l'emploi (Tanguy, 2013). Ces choix politiques ont très largement contribué à inverser la préférence antérieurement accordée à l'école pour l'attribuer à l'entreprise parce que favorisant l'insertion professionnelle.

Il y a bien eu une défaite d'un projet émancipateur (Moreau, 2004) : non seulement la formation dispensée n'a pas l'effet escompté en matière d'insertion professionnelle, mais elle tend aujourd'hui à être disqualifiée tant au regard de l'enseignement général et technologique, qu'au regard des formations par apprentissage. Certes la création du bac professionnel en 1985 a rehaussé l'image des établissements, mais, et c'est un des paradoxes des politiques éducatives : dans un objectif d'unification et d'élévation des niveaux de formation, elles conduisent progressivement à une perte d'identité de l'enseignement professionnel scolarisé.

Notons cependant l'ambivalence de la position occupée par les LP. Celui-ci est incontournable parce qu'il scolarise une partie importante des jeunes, qu'il détient une expérience pédagogique et des savoir-faire indispensables à la transmission des savoirs de métiers et qu'il reste la principale alternative à une immersion précoce sur le marché du travail. Inversement, les différentes réformes axées sur un ajustement aux politiques d'emploi ont conduit à une dévalorisation des LP (notamment au regard de l'apprentissage) et à ce qu'il soit réduit à un instrument de (re)production des inégalités sociales.

Si pour tenter d'infléchir ces processus la prise en compte des politiques éducatives comme la caractérisation des publics s'avèrent des dimensions indispensables, l'analyse doit également intégrer l'expérience des principaux intéressés, les manières dont les élèves vivent et pratiquent leur formation en LP.

Bibliographie

- Arrighi, J.J., & Gasquet, C., 2010, Orientation et affectation : la sélection dans l'enseignement professionnel du second degré, *Formation Emploi*, 109, 99-112.
- Arrow, K. J. 1951, *Social Choice and Individual Values*. John Wiley & Sons, New York.
- Ayral, S, 2011, *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*. Paris : PUF.
- Barrère, A., 2002, *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris : L'Harmattan.
- Baudelot, Ch., & Gollac, M., 2003, *Travailler pour être heureux ? Le bonheur et le travail en France*. Paris : Fayard.
- Baujard, A., 2011, L'économie du bien-être est morte. Vive l'économie du bien-être ! WorkingPaper CREM 2011-02.
- Beaud, S., 2002, *80 % au bac et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris : La Découverte.
- Beaud, S., 1996, La Désouvriérisation des lycées professionnels. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 114, 21-29.
- Beaud, S. & Pialoux, M., 1999, *Retour sur la condition ouvrière*. Paris : Fayard.
- Bennacer, H., 2005, Le climat social de la classe et son évaluation au collège. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34/4, 2-17.
- Bernard, P.-Y. & Troger, V., 2012, La réforme du baccalauréat professionnel en trois ans ou l'appropriation d'une politique éducative par les familles populaires ? *Education et sociétés*, 30/2, 131-143.
- Berthet, T. & Barbosa, C., 1999, Espace régional et territorialisation des politiques de formation. In Berthet T. *Les régions et la formation professionnelle*. Paris : LGDJ.
- Bessin, M., & Lechien, M.-H., 2002, Hommes détenus et femmes soignantes. L'intimité des soins en prison, *Ethnologie française*, XXXII, 68-80.
- Brucy, G., Maillard, F., & Moreau, G. (Dir), 2013, *Le CAP. Un diplôme du peuple 1911-2011*, Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Cacoualt-Bitaud, M., 2007, *Professeurs... mais femmes. Carrières et vies privées des enseignantes du secondaire au 20ème siècle*. Paris : La Découverte.
- Capdevielle-Mougnibas, V. & Courtinat-Camps, A., 2013, Préparer un certificat d'aptitude professionnelle en 2011. In G. Brucy, F. Maillard & G. Moreau (Eds.), *Le CAP, un diplôme du peuple. 1911-2011*. (pp. 281-295). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Castel, R., 1995, *Les métamorphoses de la question sociale : Chronique du salariat*, Paris : Fayard.
- Castel, R., 2009, *La montée des incertitudes : travail, protection, statut de l'individu*, Paris : Seuil.
- Clair, I., 2012, Dedans/dehors. La sexualité, une ligne de démarcation, *Genre, sexualité & société* [en ligne], 7, URL : <http://gss.revues.org/2386>
- Cediey E, & Foroni F., 2007, *Les discriminations à raison de « l'origine » dans les embauches en France*. Une enquête nationale par tests de discrimination selon la méthode du BIT. Genève, Bureau international du Travail,
- Charlot, B., 2001, *Les jeunes et le savoir. Perspectives internationales*. Paris : Antropos.

- COLEMAN, J., 2009, Well-being in schools: empirical measure or politician's dream? *Oxford Review of Education*, 35(3), 281-292.
- Couppié, T. & Gasquet, C., 2011, *Les jeunes des ZUS inégalement pénalisés au moment de l'insertion*, Net. Doc, 79, 1-34.
- Davoine, L., 2009, Quelle place le travail occupe-t-il dans la vie des Français par rapport aux Européens ? *Informations sociales*, 3(153).
- Doniol-Shaw, G., 2009, L'engagement paradoxal des aides à domicile face aux situations repoussantes, *Travailler*, 2(22) : 27-42.
- Dorlin, E., 2006, *La matrice de la race. Généalogie sexuelle et coloniale de la nation française*, Paris : La découverte.
- Debarbieux, E., Fotinos, G., 2011, *Violence et climat scolaire dans les établissements du second degré en France*. CASDEN/Observatoire international de la violence à l'école.
- Debarbieux, E., Astor R. A., & Anton, N. 2012, *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Paris : Ministère de l'éducation nationale. MEN DGESCO/Observatoire international de la violence à l'école.
- Dubet, F. 2002, *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Dejours, Ch., 1998, *Souffrance en France*, Paris : Seuil.
- Demailly, L, 2006, « La psychologisation des rapports sociaux comme thématique sociologique », in Bresson et alii, *La psychologisation de l'intervention sociale, mythe et réalité*, Paris : L'Harmattan.
- Depoilly S., 2014, *Filles et garçons au lycée pro. Rapport à l'école et rapport de genre*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Dumora, B., & Lannegrand-Willems, L., 1999, Le processus de rationalisation en psychologie de l'orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*.28(1), 3-29.
- Dumora, B., 2004, La formation des intentions d'avenir à l'adolescence. *Psychologie du travail et des organisations*.10(3), 249-262.
- Duru-Bellat, M., 1994, La « découverte » de la variable sexe et ses implications théoriques dans la sociologie de l'éducation française contemporaine. *Nouvelles Questions Féministes*, 15(1), 35- 68.
- Duru-Bellat, M., & Henriot-Van Zanten, A., 1992, *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- Duru-Bellat, M., Le Batsard-Landrier, S., Piquée, C., & Suchaut, B., 2004, Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire. *Revue française de sociologie*, 45(3), 441-468.
- Eckert, H., 1999, L'émergence d'un ouvrier bachelier. Les « bac pro » entre déclassement et recomposition de la catégorie des ouvriers qualifiés. *Revue française de sociologie*, 40(2), 227-253.
- Evrard, L., 2011, Résultats de la première enquête nationale de victimation au sein des collèges publics au printemps 2011. *Note d'information DEPP*, 11-14, 1-8.
- Evrard, Y, Pras, B., & Roux, E., 2003, *Market : études et recherches en marketing*. Dunod : Paris.
- Floriani, C., Kirsch, J-L, Kogut-Kubiak, F., Ménabréaz, M., & Paddeu, J. 2009, *Le baccalauréat professionnel : état des lieux avant la réforme*. Net.Doc céreq, 57.
- Fortino, S., 2002, *La mixité au travail*. Paris : la Dispute.

- Fouquet-Chaupadre B., 2013, L'ethnicité au collège : bien-être et effet de contexte. *Sociologie*, 4, 431-449.
- Galland, O., 1991, *Sociologie de la jeunesse. L'entrée dans la vie*. Paris : Armand Colin.
- Garric, N. & Capdevielle-Mougnibas, V., 2009, La variation comme principe d'exploration des corpus de texte issus d'entretiens : intérêts et limites de l'analyse lexicométrique interdisciplinaire pour l'étude de la matérialité du discours. *Corpus*. 8. 105-128.
- Glasman, D., 2000, Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle. *VEI enjeux*, 122, 10-25.
- Grignon, C., 1971, *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Paris : Editions de Minuit.
- Guibet Lafaye, C., 2007, *Bien-être. Dictionnaire du corps*. Paris : PUF, 127-131.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S., 1994, Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, pp. 105-117. London: Sage.
- Hamel, C., 2003, « Faire tourner les meufs ». Les viols collectifs : discours des médias et des agresseurs, *Gradhiva*, 33 : 85-92.
- Hammond, P. J. 1991, *Interpersonal comparisons of utility: Why and how they are and should be made*. Cambridge University Press, ch. 7, 200-254.
- Hart, C, 2012, *Aspirations, education and social justice: applying Sen and Bourdieu*. Bloomsbury.
- Hirigoyen, M.F., 1998, *Le harcèlement moral : la violence perverse au quotidien*, Paris : La Découverte.
- Hoggart, R, 1957. *La culture du pauvre*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Jarty, J., 2012, « Une profession "women friendly"? Les enjeux de l'organisation du travail des enseignantes françaises et espagnoles », *Laboreal*, 8(1), 56-71.
- Jarty, J., 2011, Le Travail invisible des enseignants « hors les murs », *Ethnographiques.org*, 23 : lien URL : <http://ethnographiques.org/2011/jarty>
- Jellab, A., 2005, Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves, *Revue Française de Sociologie*, 2(46) : 295-323.
- Jellab A., 2008, *Sociologie de l'enseignement professionnel*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail
- Jellab, A. 2014. *L'Emancipation scolaire. Pour un lycée professionnel de la réussite*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Kergoat, D., 2012, *Se battre, disent-elles...* Paris : La Dispute.
- Kergoat, D., 2001 {1988}, Le syllogisme de la constitution du sujet sexué féminin. Le cas des ouvrières spécialisées. *Travailler*, 6, 105-114.
- Kergoat, P., 2014, Entre élaboration et transmission (en situation de travail). Quand le genre bouscule les résistances. In V. Cohen & J. Calderon (éd.), *La résistance, usage et enjeux d'une catégorie d'analyse*. (pp. 381-393). Paris : Éditions Septentrions.
- Kergoat, P., 2010, A reflection on inequalities at the crossroad of education and work. *Swiss Journal of Sociology*, 36, 53-72.
- Kergoat, P., 2006, De l'indocilité au travail d'une fraction des jeunes populaires. Les apprenti.e.s et la culture ouvrière. *Sociologie du travail*, 48, 545-560.
- Kergoat, P. & Capdevielle-Mougnibas, V., 2013, Les formations par apprentissage. Quels enjeux pour la

- formation professionnelle des futurs ouvrier.e.s et employé.e.s ? *Revue Française de Pédagogie*. 138, 5-14.
- Kergoat, P., 2014, Le travail, école et la production des normes de genre. Filles et garçons en apprentissage. *Nouvelles questions féministes*, 33/1, 16-34.
- Kinney, P., & Gray, C., 2005, *SPSS facile appliqué à la psychologie et aux sciences sociales : Maitriser le traitement de données*. Bruxelles : De Boeck.
- Konu, A. et Rimpella, M. 2002. Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International*, 17/1, 79-87.
- Konu, A., & Lintonen, E., 2006, School well-being in grades 4-12. *Health Education Research*, 21/5, 633-642.
- Lada, E., 2004, La fabrique de l'ethnique en entreprise publique. In de Cossée C., Lada E., I. Rigoni, *Faire figure d'étranger. Regards croisés sur la figure de l'altérité*. Paris : Colin.
- Lada, E., 2011, Les recompositions du travail d'aide à domicile en France, *Formation emploi*, 115(3) : 9-23.
- Lahire, B., 1993, *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'échec à l'école primaire*, Lyon : PUL.
- Lamamra, N., 2011. La formation professionnelle en alternance, un lieu de transmission des normes de genre ? *Revue de psychologie du travail et des organisations*, 4, 330-345.
- Lazear, E.P., 2000, Economics Imperialism, *Quarterly Journal of Economics*, MIT Press, vol. 115(1), 99-146.
- Lazear, E.P., 1995. *Personnel Economics*, MIT Press, Cambridge.
- Le Feuvre, N., 2011, Les enjeux de santé au travail chez les seniors des deux sexes. Du pareil au même? In Garrec, S. (eds) *Le travail contre la santé*, Paris : L'Harmattan (pp. 119-147).
- Lemaire S., 1996). Qui entre en lycée professionnel apprentissage, qui entre en apprentissage ? *Educat-ions et formations*, 48, 71-80.
- Lemarchant, C. 2007, La mixité inachevée. *Travail, genre et sociétés*, 18 (Formation et orientation : l'em- preinte du genre), 47-64.
- Lemistre P., 2014, « L'évaluation des performances des formations par l'emploi : impérialisme des écono- mistes et hiérarchie des méthodes? ». In : Bédoué, Bedin, S. Croity-Belz (Eds.), *Evaluation Formation Emploi : un chantier pluridisciplinaire*, Editions l'Harmattan collection « Evaluer », pp.85-98.
- Le Poutre, D., 1997, *Coeur de banlieue, Codes, rites et langages*, Paris : Odile Jacob.
- Malrieu, P., 2003, *La construction du sens dans les dires autobiographiques - Les dires du je*. Toulouse : ERES.
- Malrieu, P., Baubion-Broye, A., & Hajjar, V., 1991, Le rôle des œuvres dans la socialisation de l'enfant et de l'adolescent. In H. Malewska-Peyre & P. Tap (éd.), *La socialisation de l'enfance et l'adolescence* (pp. 163-191). Paris : Presses Universitaires de France.
- Malrieu, P., & Malrieu, S., 1973, La socialisation. In H. Gratiot-Alphandéry & R. Zazzo (Eds.), *Traité de Psy- chologie de l'enfant*, vol. 5 (pp. 10-234). Paris : PUF.
- Manco, A., 2000, Turcs d'Europe : de l'image tronquée à la complexité d'une réalité sociale immigrée. *Hommes et migrations*, 1223, 76-87.
- Matthey, L., 2005, Éthique, politique et esthétique du terrain : cinq figures de l'entretien compréhensif. *Cybergeo : European Journal of Geography* [En ligne: <http://cybergeo.revues.org/3426> ; DOI : 10.4000/cybergeo.3426).

- Mauger, G., 1991, Enquêter en milieux populaires. *Genèse*, 6, 31-43.
- Meuret, D., & Marivain, T., 1997, Inégalités de bien-être au début du collège, *Dossiers Education et Formations*, 89, Ministère de l'éducation nationale-Direction de l'Evaluation et de la Prospective.
- Moos, R., & Tricket, E.J., 1987, *Classroom environment scale manual* (2nd ed.). Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Morel, S., 2012, Les professeurs des écoles et la psychologie. Les usages sociaux d'une science appliquée, *Sociétés contemporaines*, 85,1, 133-159.
- Moreau, G., 2008, L'apprentissage, une singulière métamorphose, *Formation-emploi*, 101, 119-133.
- Moreau, G., 2006, Ecole : la double disqualification des lycées professionnels. In S. Beaud (Ed.). *La France invisible* (pp. 594-602). Paris : La Découverte.
- Moreau, G., 1991, *Filles et garçons au I. E. P. Les identités féminines et masculines dans les apprentissages professionnels et sociaux*. Thèse de doctorat en Sociologie.
- Moreau, G., 1995, La mixité dans l'enseignement professionnel. *Revue française de pédagogie*, 110, 17-25.
- Moreau, G., 2003, *Le monde apprenti*. Paris : La Dispute.
- Moreau, G., 2004, L'enseignement professionnel ou la défaite d'un projet émancipateur, *Le Monde diplomatique*, 22 et 23.
- Mosconi, N., 1983, Des rapports entre division sexuelle du travail et inégalités des chances entre les sexes à l'école. *Revue française de pédagogie*, 62, 41-50.
- Molinier, P. 2000, Virilité défensive, masculinité créatrice. Travail, Genre et Sociétés. Le genre masculin n'est pas neutre, 3, 25-44.
- Mucchieli, L., 2005, *Dérives médiatiques, contre-enquête sociologique*, Paris : La découverte.
- Murcier, N., 2005, « Prime éducation et rapports sociaux de sexe », intervention lors Université de Brest du colloque « L'inversion du genre », 18-20 mai.
- Naville, P., 1945, *Théorie de l'orientation professionnelle*. Paris : Gallimard.
- Pollard, E. et Lee, P., 2003, Child Well-being: A systematic review of the literature. *Social Indicators Research*, 611, 59-78.
- Palheta, U., 2012, *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. Paris : PUF.
- Palheta, U. 2011, Le collège divise. Appartenance de classe, trajectoires scolaires et enseignement professionnel. *Sociologie*, 42, 363-386.
- Pasquier, G., 2010, Les expériences scolaires de non-mixité : un recours paradoxal. *Revue française de pédagogie*, 171, 97-101. Paris : PUF.
- Percheron, A., 1978, *L'univers politique des enfants*. Paris : A. Colin.
- Perroux, F. 1970. Les conceptualisations implicitement normatives et les limites de la modélisation en économie. *Économies et Sociétés*, 26, 2255-307.
- Pillet, M. 1995, La création du baccalauréat professionnel, *Formation-emploi*, 52, 87-99.
- Prost, A., 2002, La création du baccalauréat professionnel. Histoire d'une décision. In G. Moreau, *Les patrons, l'Etat et la formation des jeunes*. Paris : La Dispute.

- Saporta, G. 1990, *Probabilités, analyse des données et statistique*. Paris : Technip.
- Schwartz, O., 1990, *Le monde privé des ouvriers. Hommes et femmes du Nord*. Paris : PUF.
- Silberman, R & Fournier, I. 2006. Jeunes issus de l'immigration. Une pénalité à l'embauche qui perdure, *Bref-Céreq*, 226.
- Rochex, J-Y., 1995, *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*. Paris : PUF.
- Rollin, Z., 2012, Genre et sexualité dans le rapport pédagogique : ethnographie d'un lycée « de banlieue », *Genre, Sexualité & Société*, 7 [en ligne]. URL : <http://gss.revues.org/2350>
- Samuelson, P. A. 1947. *Foundations of Economic Analysis*. Harvard University Press, Cambridge.
- Schwartz, O., 1993, L'empirisme irréductible, postface à ANDERSON N., *Le Hobo*, Paris : Nathan.
- Schmidt, C., 2006, Psychologie cognitive et analyse des décisions économiques. In: *Revue française d'économie*. 20(3), 3-51.
- Sirota, R., 1988, *L'école primaire au quotidien*. Paris : PUF.
- Soutter, A. 2011, What can we learn about well-being in school? *Journal of Student Well-being*, 5(1), 1-21.
- Skeggs, B., 1997, *Des femmes respectables. Classe et genre en milieu populaire*. Marseille : Agone.
- Tanguy, L., 1991, *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens*, Paris : PUF.
- Tanguy, L., 2002. La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans le I ve et Ve plan (1962-1970). *Revue française de sociologie*, 43-4, 685-709.
- Tanguy, L., 2005, De l'éducation à la formation : quelles réformes ? *Education et sociétés*, 16, 99-122.
- Tanguy, L., 2013, Apprentissage en entreprise et formation professionnelle en école : une mise en perspective des années 1950 aux années 1990. *Revue française de pédagogie*, 183(2), 27-38.
- Terrail, J-P., 1995, « L'essor contemporain de la scolarisation des filles et son interprétation » in *La place des femmes*, Paris : la Découverte, 586-590.
- Verdier, E., 2001, La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation ? *Formation Emploi*, 76, 11-34
- Wacquant, L., 2006, Pour en finir avec le mythe des « cités-ghettos », *Annales de la recherche urbaine* [en ligne], 54. URL : <http://www.homme-moderne.org/societe/socio/wacquant/ghetto.html>
- Willis, P., 2011, *L'École des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*. Paris : Agone.

ANNEXE 1 QUESTIONNAIRE ELEVES



Centre d'études
et de recherches
sur les qualifications — Céreq

Questionnaire étude EGALYCE*

Le lycée professionnel, vecteur d'égalité des chances ?

Enquête sur le bien-être des filles et des garçons de lycées professionnels

Les réponses que vous allez donner sont **confidentielles et anonymes**.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Ce qui est important c'est que vous exprimiez ce que vous pensez vraiment.

Pour chacune des questions suivantes, vous devez cocher la proposition qui vous correspond le mieux.

Vous devez répondre à toutes les questions. Lisez bien toutes les réponses proposées avant de faire votre choix !

Merci d'avance pour votre participation.

L'enquête relève de la convention n°2013-020 du Ministère de l'Éducation Nationale.

**Conformément à la loi «informatique et libertés» du 6 janvier 1978, vous bénéficiez d'un droit d'accès et de rectification aux informations qui vous concernent. Si vous souhaitez exercer ce droit et obtenir communication des informations vous concernant, veuillez vous adresser à Prisca Kergoat, responsable scientifique du projet (prisca.kergoat@univ-tlse2.fr).*

IDENTIFICATION DE L'ENQUÊTÉ, DELIMITATION DU CHAMP ET VARIABLES SOCIALES

1. CHAMP1

En quelle classe êtes-vous cette année :

1 = En première bac pro, 2 = En terminale bac pro

2. SPECHAMP

Quelle est votre spécialité de formation :

(en clair)

3. CHAMP2

Avant d'entrer dans votre lycée actuel en filière professionnelle vous étiez en :

1 = SEGPA, 2 = DIMA, 3 = troisième prépa pro, 4 = troisième générale, 5 = CAP, 6 = Seconde technologique, 7 = Seconde générale, 8 = Première générale, 9 = Première technologique, 10 = Terminale générale, 11 = Terminale technologique, 12 = Autre (en clair)

EXPERIENCE SCOLAIRE

4. COLLRES

Au collège, selon vous vos résultats scolaires étaient :

1 = Insuffisants, 2 = Moyens, 3 = Bons, 4 = Très bons

5. COLLAP1

Est-ce que vous aimiez aller au collège?

1 = Oui, 2 = Non

6. COLLAP2

Au collège, vous étiez un élève : (Oui / Non)

COLLAP21 = Heureux(se)

COLLAP22 = Intéressé(e)

COLLAP23 = Travailleur/se

COLLAP24 = Attentif/ve

COLLAP25 = Stressé(e)

COLLAP26 = Respecté(e) par ses camarades

COLLAP27 = Discipliné(e)

COLLAP28 = Motivé(e)

COLLAP29 = Respecté(e) par ses professeur(e)s

7. COLLSEC

Au collège, est-ce qu'il vous arrivait de sécher les cours ?

1 = Oui, souvent, 2 = Oui, parfois, 3 = Non jamais

8. ORIENT1

Qui a décidé de votre orientation en lycée professionnel ? (une seule réponse possible)

1 = Moi tout(e) seul(e), 2 = Mes parents et moi, 3 = Mes parents sans mon accord, 4 = Le conseil de classe du collège, 5 = Une personne du collège (professeur, CPE, conseiller d'orientation, principal...), 6 = autre (en clair), 7 = Ne sais pas.

9. ORIENT2

Au sujet de votre orientation en bac pro vous diriez que : (Oui / Non)

ORIENT21 = Vous avez le sentiment que votre avis a compté dans cette orientation

ORIENT22 = Vous êtes satisfait(e) de cette orientation

ORIENT23 = Vous auriez préféré une autre orientation

ORIENT24 = Vous auriez préféré entrer en apprentissage

10. ORIENT3

Vous êtes entré(e) en filière professionnelle : (Trois réponses au choix)

ORIENT31 = Parce que vous n'aviez pas le choix

ORIENT32 = Pour trouver le métier qui vous convient

ORIENT33 = Pour devenir adulte, faire votre vie

ORIENT34 = Pour apprendre autrement qu'au collège

ORIENT35 = Pour ne pas rester sans rien faire

ORIENT36 = Pour satisfaire une passion

ORIENT37 = Pour trouver plus facilement du travail

ORIENT38 = Pour quitter l'école

ORIENT39 = Parce que vous souhaitiez travailler rapidement

ORIENT40 = Pour avoir le bac

11. ORIENT4

Avez-vous un (ou plusieurs) membre de votre famille qui exerce (ou a exercé) un métier auquel prépare votre bac pro ?

1 = Oui, 2 = Non

(« Oui » sera précisé : « **ORIENT5** »)

RAPPORT À L'APPRENDRE

12. APP1

De manière générale, vous apprenez pour : (trois réponses)

APP11 = Avoir un diplôme

APP12 = Trouver du travail

APP13 = Être capable de faire un métier précis

APP14 = Devenir autonome

APP15 = Faire plaisir à vos parents

APP16 = Savoir des choses qui vous serviront plus tard dans la vie de tous les jours

APP17 = Acquérir une culture générale

APP18 = Le plaisir

APP19 = Construire une autre vie que celle de votre père

APP20 = Construire une autre vie que celle de votre mère

APP21 = Par obligation, parce que vous n'avez pas d'autre choix

AU LYCEE PROFESSIONNEL

Nous allons maintenant vous poser des questions sur votre scolarité dans votre lycée professionnel

13. LYCAP1

Est-ce que vous aimez aller au lycée?

1= Oui, 2 = Non

14. APP2

Au lycée, vous aimez apprendre avec (plusieurs réponses possibles) :

1 = Un(e) professeur(e) d'enseignement général, 2 = Un(e) professeur(e) d'enseignement technique, 3 = Un(e) patron(ne) ou un tuteur en entreprise, 4 = Les autres élèves, 5 = Seul(e), 6 = ne sais pas

Échelle de climat social de la classe

Pour chacune des affirmations suivantes, cochez l'option qui décrit le mieux votre opinion

(1= Tout à fait faux, 2= Presque faux, 3= Presque vrai, 4= Tout à fait vrai)

15. ORDR : Ordre et organisation

ORDR1 = Beaucoup d'élèves dorment en classe (F)

ORDR2 = Les élèves rêvent beaucoup en classe (F)

ORDR3 = Beaucoup d'élèves ne savent pas quoi faire en classe (F)

ORDR4 = Les élèves perdent beaucoup de temps en classe (F)

16. PART : Participation scolaire

PART1 = Beaucoup d'élèves font vraiment attention à ce que disent les professeurs en classe (V)

PART2 = Les élèves s'intéressent beaucoup au travail de la classe, et le font du mieux qu'ils peuvent (V)

PART3 = Dans ma classe, les élèves font beaucoup d'efforts dans le travail scolaire (V)

PART4 = Ma classe est bien organisée (V)

17. DISPOENS : Chaleur affective et disponibilité des enseignants

DISPOENS1 = Les professeurs ont une relation amicale avec les élèves plutôt qu'autoritaire (V)

DISPOENS2 = Mes professeurs ne se mettent pas à la portée des élèves (F)

DISPOENS3 = Les élèves de ma classe peuvent compter sur l'aide des professeurs quand ils ont des problèmes personnels (V)

DISPOENS4 = Mes professeurs font confiance aux élèves (V)

18. LYCAP2

Au lycée, vous êtes un(e) élève (Oui / Non) :

LYCAP21 = Heureux(se)

LYCAP22 = Intéressé(e)

LYCAP23 = Travailleur(se)

LYCAP24 = Attentif(ve)

LYCAP25 = Stressé(e)

LYCAP26 = Respecté(e) par ses camarades

LYCAP27 = Discipliné(e)

LYCAP28 = Motivé(e)

LYCAP29 = Respecté(e) par ses professeurs

19. LYCAP3

Concernant l'organisation du lycée, diriez-vous que : (Oui / Non) :

LYCAP31 = L'emploi du temps est trop chargé

LYCAP32 = Le respect des règles et du règlement est pénible

LYCAP33 = Les enseignements généraux (français, math hist géo) sont intéressants

LYCAP34 = Les enseignements professionnels sont intéressants

LYCAP35 = Les enseignements généraux (français, math, hist. géo) sont trop difficiles

LYCAP36 = Les enseignements professionnels sont trop difficiles

LYCAP37 = Il y a trop de devoirs à faire à la maison

20. LYCAP4

Concernant vos relations avec les autres au lycée vous diriez que les éléments suivants sont un problème (Oui / Non)

LYCAP41 = La solitude

LYCAP42 = Le manque de relations avec mes professeurs

LYCAP43 = Les remarques de mes professeurs sur mon travail scolaire

LYCAP44 = Les remarques de mes camarades sur ma personne, mon apparence

LYCAP45 = Les remarques des autres personnes du lycée sur mon comportement

LYCAP46 = Le respect de l'autorité des professeur(e)s

LYCAP47 = Les violences (verbales, physiques, harcèlements, rackets, etc.)

21. LYCSEC

Au lycée, est-ce qu'il vous arrive de sécher les cours ?

1 = Oui, souvent, 2 = Oui, parfois, 3 = Non, jamais

22. LYCAP6

Dans le cadre de votre formation, vous préférez :

1 = Les périodes en lycée, 2 = Les périodes en entreprises, 3 = Les deux, 4 = Aucune de ces deux périodes

23. DIS1

Avez-vous déjà été victime de discrimination ? (Oui / Non)

DIS11 = À cause de votre nom

DIS12 = À cause de la couleur de votre peau

DIS13 = À cause de votre accent

DIS14 = À cause de votre lieu de résidence (votre quartier)

DIS15 = Parce que vous êtes un(e) fille/garçon

DIS16 = À cause de votre look (piercing, couleur, ou longueur des cheveux)

DIS17 = À cause d'une particularité physique (taille, poids, handicap moteur)

DIS18 = Rien de tout cela

24. DIS2 (si DIS1≠8)

Cette discrimination, vous l'avez subie plutôt : (Oui / non)

DIS21 = Au collège

DIS22 = Au lycée

DIS23 = En stage

DIS24 = Dans votre quartier

Échelle de bien-être : Les conditions scolaires

25. BETPERT

Les éléments suivants perturbent-ils votre travail scolaire? (1= Pas du tout, 2= Un peu, 3= Assez, 4= Beaucoup)

BETPERT1 = La cohue dans les classes

BETPERT2 = Le bruit

BETPERT3 = L'éclairage inadapté

BETPERT4 = La mauvaise ventilation ou qualité de l'air ambiant

BETPERT5 = La température (chaleur, froid)

BETPERT6 = La saleté, la poussière

BETPERT7 = Le matériel inadapté (bureaux, chaises...)

BETPERT8 = La vétusté des installations

BETPERT9 = La pression temporelle

BETPERT10 = Les incidents violents

BETPERT11 = Le risque d'accidents

26. BETATMO

Diriez-vous que l'atmosphère de la classe est calme et paisible ?

1= Tout à fait d'accord, 2 = D'accord, 3 = Pas d'accord, 4 = Pas du tout d'accord

27. RELSOC1 : Les relations sociales au lycée

Pour chacune des affirmations suivantes, cochez l'option qui décrit le mieux votre opinion (1= Tout à fait d'accord, 2 = D'accord, 3 = Pas d'accord, 4 = Pas du tout d'accord)

RELSOC11 = Les enseignants sont intéressés par ce que je fais

RELSOC12 = Les enseignants nous traitent équitablement entre élèves

RELSOC13 = Les élèves de ma classe ont plaisir à être ensemble

28. RELSOC2

Avez-vous des problèmes pour les tâches suivantes ? (1= Pas du tout, 2= Rarement, 3= Souvent, 4= Toujours)

RELSOC21 = Le travail en équipe

RELSOC22 = S'entendre avec les camarades de classe

RELSOC23 = S'entendre avec les enseignants

29. INTID1

Depuis que vous êtes au lycée, êtes-vous victime d'intimidations (insultes, menaces, racket) :

1= Plusieurs fois par semaine, 2= Une fois par semaine, 3= Moins d'une fois par semaine, 4= Jamais

Épanouissement personnel

30. EPAN1 :

Pour chacune des affirmations suivantes, cochez l'option qui décrit le mieux votre opinion (1= Tout à fait d'accord, 2 = D'accord, 3 = Pas d'accord, 4 = Pas du tout d'accord)

EPAN11 = Les enseignants m'encouragent à exprimer mes propres points de vue pendant les cours

EPAN12 = Les points de vue des élèves sont respectés dans le cadre du travail scolaire

EPAN13 = Les professeurs attendent trop de moi au lycée

31. EPAN2

Avez-vous des problèmes pour les tâches suivantes ? (1= Pas du tout, 2= Rarement, 3= Souvent, 4= Toujours)

EPAN 21 = Suivre les cours

EPAN 22 = Faire les devoirs

EPAN 23 = Préparer les examens

EPAN 24 = Trouver une façon personnelle d'étudier

EPAN 25 = Accomplir des tâches qui nécessitent un travail personnel

EPAN 26 = Accomplir des tâches qui nécessitent d'écrire

EPAN 27 = Accomplir des tâches qui nécessitent de lire (à partir de livres, etc.)

État de santé

32. SANT

Avez-vous eu des symptômes suivants et combien de fois au cours des 6 derniers mois? (1= Rarement ou jamais, 2= Environ une fois par mois, 3= Environ une fois par semaine, 4= Presque tous les jours)

SANT21 = Douleurs au cou ou aux épaules

SANT22 = Douleurs au bas du dos

SANT23 = Maux d'estomac

SANT24 = Tension ou nervosité

SANT25 = Crises de colère

SANT26 = Difficulté à s'endormir ou à se réveiller

SANT27 = Maux de tête

SANT28 = Sensation de fatigue

MIXITÉ ET SES ENJEUX

33. MIXT1

Dans votre classe y a-t-il surtout :

1 = Des garçons, 2 = Des filles, 3 = Un peu des deux

34. MIXTETAB

Dans votre établissement y a-t-il surtout :

1 = Des garçons, 2 = Des filles, 3 = Un peu des deux

35. MIXT2

Est-ce un avantage : (Oui / Non)

MIXT21 = Pour l'ambiance dans l'établissement

MIXT22 = Pour construire des relations amicales

MIXT23 = Pour construire des relations amoureuses

MIXT24 = Pour se sentir bien dans la classe

MIXT25 = Pour travailler en groupe

MIXT26 = Pour nouer des relations avec les enseignant(e)s

36. MIXT3

Est-ce que cela a des conséquences dans votre comportement au quotidien sur votre façon : (Oui / Non)

MIXT31 = De vous habiller

MIXT32 = De vous exprimer

MIXT33 = D'être avec les autres

MIXT34 = De travailler

MIXT35 = De choisir vos loisirs

37. MIXT4

Vos enseignant(e)s sont plutôt :

1 = Des hommes, 2 = Des femmes, 3 = Un peu des deux

38. MIXT5

Pour les enseignements techniques, vous préférez qu'ils soient effectués par :

1 = Des hommes, 2 = Des femmes, 3 = Un peu des deux, 4 = Peu importe

39. MIXT6

Pour les enseignements généraux, vous préférez qu'ils soient effectués par :

1 = Des hommes, 2 = Des femmes, 3 = Un peu des deux, 4 = Peu importe

40. MIXT7

Pour l'ambiance de la classe est ce que vous préférez que l'enseignant soit :

1 = Un homme, 2 = Une femme, 3 = Peu importe, 4 = NSP

STAGE

41. STAGNB

Combien de stages différents avez-vous effectué depuis que vous êtes dans ce bac pro ?

1 = 0, 2 = 1, 3 = 2, 4 = Plus de deux.

42. STAGSEC

Vous est-il arrivé de sécher durant vos périodes de stage ?

1 = Oui, 2 = Non

43. STAGAP

Le plus important durant le déroulement d'un stage, c'est : (une seule réponse possible)

1 = S'entendre avec le tuteur(trice), 2 = Avoir de bonnes conditions de travail (horaires, confort, sécurité), 3 = Apprendre un métier, 4 = L'ambiance de travail (relations avec les collègues), 5 = Obtenir une bonne rémunération

44. STAGAC

Comment procédez-vous pour trouver vos stages ? (Deux réponses maximum)

1 = Par votre lycée, 2 = Par vos relations, 3 = Par petites annonces (presse et internet), 4 = Par candidatures spontanées, 5 = Autre (à préciser en clair)

45. STAGAD

Vos stages se déroulent plutôt :

1 = Dans une petite entreprise (moins de 10 salariés), 2 = Dans une moyenne ou grande entreprise (plus de 10 salariés)

46. STAGAP1

Au cours de vos stages, avez-vous le sentiment d'appliquer les connaissances acquises en formation ?

1 = Oui, souvent 2 = Oui, parfois 3 = Oui, rarement 4 = Non, jamais

47. STAGECH

Avec qui échangez-vous le plus facilement sur le déroulement de vos stages ? (deux réponses maximum) :

1 = Vos parents, 2 = Vos ami(e)s, votre entourage, 3 = Vos professeur(e)s d'enseignements généraux, 4 = Vos professeur(e)s d'enseignements techniques, 5 = Le tuteur/ tutrice ou patron(ne) de stage, 6 = Les salarié(e)s de l'entreprise

48. STAGAP2

Lorsque vous êtes en stage, vous êtes : (Oui / Non)

STAGAP21 = Intéressé(e)

STAGAP22 = Travailleur(se)

STAGAP23 = Heureux(se)

STAGAP24 = Stressé(e)

STAGAP26 = Respecté(e) par mon tuteur/trice

STAGAP27 = Motivé(e)

STAGAP28 = Discipliné(e)

49. STAGAP3

Lorsque vous êtes en stage, vous arrive-t-il : (Oui / Non)

STAGAP31 = De ne pas savoir quoi faire

STAGAP32 = D'être reconnu(e) à votre juste valeur

STAGAP33 = D'être débordé(e)

STAGAP34 = D'être fatigué(e) à la fin de la journée

STAGAP35 = De vous amuser

STAGAP36 = D'avoir le sentiment d'être exploité(e)

STAGAP37 = D'avoir l'impression d'être utile

STAGAP38 = De réaliser un rêve

50. DISPOTUT : Chaleur affective et disponibilité des tuteurs de stage

DISPOTUT1 = Les tuteurs (trices) ou l'employeur(ses) se mettent à la portée des stagiaires

DISPOTUT2 = Je peux compter sur l'aide régulière des tuteurs en entreprise

DISPOTUT3 = Les tuteurs, les employeurs respectent les stagiaires

51. STAGPOURS

Diriez-vous que vos stages ont confirmé votre envie de poursuivre votre formation ?

1 = Oui, 2 = Non

52. STGMIXT

Dans les entreprises où vous avez effectué vos stages, y a-t-il surtout :

1 = Des hommes, 2 = Des femmes, 3 = Un peu des deux

53. STAGBIEN

Est-ce un avantage pour se sentir bien dans l'entreprise :

1 = Oui, 2 = Non 3 : Je ne souhaite pas répondre

RAPPORT AU TRAVAIL ET Avenir

Pour terminer nous allons vous poser des questions sur la manière dont vous voyez votre avenir avec ou sans poursuite d'études après le bac pro

54. RAPP1

Pensez-vous que dans les métiers que vous préparez : (oui / non)

RAPP11 = Les conditions de travail seront bonnes

RAPP12 = L'ambiance sera agréable

RAPP13 = Le travail sera intéressant

RAPP14 = Le travail sera conciliable avec la vie personnelle (famille, loisirs)

55. RAPPAR

Quelle image ont vos parents des métiers que vous préparez ?

1 = Plutôt positive, 2 = Plutôt négative, 3 = Ne sait pas

56. RAPPENS

Quelle image ont vos professeur(e)s du métier que vous préparez ?

1 = Plutôt positive, 2 = Plutôt négative, 3 = Ne sait pas

57. RAPPVAL

De manière générale, diriez-vous que le métier que vous préparez est valorisé ?

1 = Oui, 2 = Non

58. RAPTACH

Pour chacune des affirmations suivantes, cochez l'option qui décrit le mieux votre opinion (1= Jamais, 2= Rarement, 3= Souvent, 4= Toujours)

En stage, les situations suivantes m'ont déjà posé difficultés :

RAPTACH1 = Accomplir des tâches répétitives

RAPTACH2 = Accomplir des tâches répétitives qui nécessitent une posture pénible (rester assis, à genoux)

RAPTACH3 = Accomplir des tâches dans un environnement sale, vétuste, bruyant

RAPTACH4 = Accomplir des tâches sans autonomie

RAPTACH5 = Accomplir des tâches qui nécessitent d'être en relation avec des client(e)s

59. POURS

Après votre bac pro si possible vous souhaitez (une seule réponse possible) :

1 = Entrer sur le marché du travail, 2 = Poursuivre vos études par une formation de même niveau ou inférieure (bac pro CAP ou toute formation professionnelle), 3 = Poursuivre vos études dans l'enseignement supérieur dans le même domaine, 4 = Poursuivre vos études dans l'enseignement supérieur dans un autre domaine, 5 = Ne sais pas 6 = Autre

60. PEMP

Si vous commencez à travailler immédiatement après votre bac pro, quel(s) métier(s) pensez-vous pouvoir exercer ?

→ En clair

61. PSTAT

À quel statut cela correspond pour vous ?

1 = Ouvrier-ère, employé(e), 2 = Technicien(ne), profession intermédiaire, 3 = Technicien(ne) supérieur, Cadre, 4 = Chef(fe) d'entreprise

62. PSAL

Si vous commenciez à travailler immédiatement après votre bac pro, quel niveau de salaire net mensuel pensez-vous obtenir ? :

1 = Le SMIC, 2 = Entre 1200 et 1500 euros, Entre 1500 et 2000 euros, 3 = Plus de 2000 euros

IDENTIFICATION DE L'ENQUÊTÉ

Et enfin, quelques informations vous concernant

63. SEXE

Vous êtes :

1 = Un homme, 2 = Une femme

64. AGE

Quel est votre âge ?

65. NAT

Quelle est votre nationalité ?

1 = Française d'origine 2 = Française par acquisition 3 = Étrangère, 4 = Double nationalité 5 =NVPD

66. LIEUNPER

Où est né votre père ?

00 = France 01 = Algérie 02 = Allemagne 03 = Angleterre 04 = Belgique 05 = Cambodge 06 = Cameroun 07 = Congo 08 = Côte d'Ivoire 09 = Espagne 10 = Etats Unis 11 = Grande Bretagne 12 = Inde 13 = Italie 14 = Laos 15 = Liban 16 = Madagascar 17 = Mali 18 = Maroc 19 = Portugal 20 = Royaume-Uni 21 = Roumanie 22 = Sénégal 23 = Suisse 24 = Togo 25 = Tunisie 26 = Turquie 27 = Vietnam 28 = Yougoslavie 29 = Autres pays (O_CA2) 30 = NVPD 31 = Autre Europe de l'Est (O_CA2, Modalité ajoutée) 32 = Autre Europe (O_CA2, Modalité ajoutée) 33 = Autre Afrique (O_CA2, Modalité ajoutée) 34 = Proche et Moyen Orient (O_CA2, Modalité ajoutée) 35 = Autre Asie, Océanie (O_CA2, Modalité ajoutée) 36 = Amérique du Sud (O_CA2, Modalité ajoutée)

67. SITPER

Quelle est la situation de votre père ?

1 = Travaille 2 = Au chômage 3 = Retraité 4 = Père au foyer ayant déjà travaillé 5 = Père au foyer n'ayant jamais travaillé 6 = En formation 7 = Décédé 8 = NVPD, NSP

68. PROFPER (SITPER différent de 5, 7, 8)

Quelle est la profession de votre père ?

1 = Ouvrier 2 = Employé 3 = Technicien, agent de maîtrise, VRP, profession intermédiaire 4 = Cadre, ingénieur, profession libérale, professeur 5 = Artisan, commerçant, chef d'entreprise 6 = Agriculteur 7 = Je ne sais pas (ne pas citer)

69. NIVPER (SITPER différentes de 7, 8)

Quel est le niveau d'études de votre père ?

1 = Études primaires, 2 = 3ème (brevet des collèges), 3 = CAP/BEP, 4 = Lycée (sans le BAC), 5 = Baccalauréat, 6 = Études supérieures, 7 = Je ne sais pas

70. LIEUNMER

Où est née votre mère ? (mêmes modalités LIEUNPER)

71. SITMER

Quelle est la situation de votre mère ?

1 = Travaille 2 = Au chômage 3 = Retraitée 4 = Mère au foyer ayant déjà travaillé 5 = Mère au foyer n'ayant jamais travaillé 6 = En formation 7 = Décédée 8 = NVPD, NSP

72. PROFMER (SITMER différentes de 5, 7, 8)

Quelle est la profession de votre mère ?

1 = Ouvrière 2 = Employée 3 = Technicienne, agente de maîtrise, VRP, profession intermédiaire 4 = Cadre, ingénieure, profession libérale, professeure 5 = Artisane, commerçante, cheffe d'entreprise 6 = Agricultrice 7 = NSP (ne pas citer)

73. NIVMER

Quel est le niveau d'études de votre mère ?

1 = Études primaires, 2 = 3ème (brevet des collèges), 3 = CAP/BEP, 4 = Lycée (sans le BAC), 5 = Baccalauréat, 7 = Études supérieures, 7 Je ne sais pas ne veux pas le dire

74. NBFRA TRI

Combien de frères et sœurs avez-vous ?

1 = 0, 2 = 1, 3 = 2, 4 = 3, 5 = 4 et plus.

75. HABITA

Lorsque vous êtes au lycée vous habitez :

1 = Avec mes parents (ou l'un des deux), 2 = En foyer/internat, 3 = En appartement seul ou en couple, 4 = Autre

76. DISTDOM

A quelle distance du lycée se situe votre principal domicile (hors internat et hébergement la semaine)

1 = Moins de 20 kms, 2 = Entre 20 et 50 kms, 3 = Plus de 50 et moins de 100 kms, 4 = Plus de 100 kms

77. EMPLETUD

Exercez-vous une activité rémunérée en plus de votre bac pro ?

1 = Oui, 2 = Non

78. EMPLETUD2 (SI EMPLETUD = 1)

Combien d'heures exercez-vous cette activité par semaine ? (en moyenne)

En clair

79. REDOUBP

Durant le primaire (CP-CM2) avez-vous redoublé ?

1 = Aucune classe, 2 = Une fois, 3 = Plus d'une fois

80. REDOUBC

Durant le collège (6^{ème} – 3^{ème}) avez-vous redoublé ?

1 = Aucune classe, 2 = Une fois, 3 = Plus d'une fois

81. REDOUBL

Avez-vous déjà redoublé au lycée ?

1 = Jamais, 2 = Une fois, 3 = Plus d'une fois

82. PROL^{40*}

Pour le prolongement de cette étude, accepteriez-vous de passer un entretien avant la fin de l'année scolaire ?

1 = Oui, 2 = Non

83. NOM (si PROL=1)

Merci de votre intérêt. Pouvez-vous indiquer votre nom ?

Réponse en clair

84. TEL (si PROL=1)

Votre numéro de téléphone et votre mail

Réponse en clair

Merci de cliquer sur envoyer pour valider votre saisie.

Merci d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire !

40 * Les données recueillies seront utilisées uniquement par les chercheurs du projet EGALYCE auquel vous répondez aujourd'hui. Les informations ne seront utilisées que dans le cadre de cette enquête. Aucune information personnelle ne sera conservée au-delà. (Valable pour les questions suivantes).

ANNEXE 2 QUESTIONNAIRE ENSEIGNANTS



Questionnaire étude EGALYCE*

Le lycée professionnel, vecteur d'égalité des chances ?

Enquête sur le bien être des filles et des garçons de lycées professionnels

La question du bien-être est une question centrale non seulement parce qu'elle est un gage d'épanouissement et de réussite mais aussi parce qu'elle est un vecteur d'égalité des chances et de réduction des inégalités sociales.

L'étude, commanditée par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Education nationale (DEPP), vise à examiner le sens que les élèves et les équipes pédagogiques accordent à leurs expériences afin d'appréhender les processus et les conditions qui favorisent le « *bien être* » au sein des lycées professionnels. Elle s'inscrit dans le cadre de réflexions et de constats établis par la DEPP, le Défenseur des droits (DD) et l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (l'Acisé).

L'étude coordonnée par le CERTOP (CNRS et Université Toulouse 2) associe également le Céreq et l'équipe PDPS (Université Toulouse 2). Les investigations s'appuient sur les enquêtes nationales du Céreq et des interrogations dans cinq lycées professionnels (3 en Midi-Pyrénées, 2 en région parisienne). Une première interrogation collective par classe (1000 jeunes interrogés, questionnaire auto administré en classe avec un membre de l'équipe de recherche et un enseignant). La seconde interrogation procède d'entretiens en face à face avec des lycéens au profil typique retenu lors de l'enquête par questionnaire et qui ont évidemment accepté d'être recontactés.

L'enquête relève de la convention n°2013-020 du Ministère de l'Éducation Nationale.

**Conformément à la loi «informatique et libertés» du 6 janvier 1978, vous bénéficiez d'un droit d'accès et de rectification aux informations qui vous concernent. Si vous souhaitez exercer ce droit et obtenir communication des informations vous concernant, veuillez vous adresser à Prisca Kergoat, responsable scientifique du projet (prisca.kergoat@univ-tlse2.fr).*

POSTE ET LOCALISATION

1. ÉTAB

Dans quel établissement enseignez-vous ? (Question ouverte)

2. SPECHAMP

Quelle(s) spécialité(s) enseignez-vous ? : (en clair)

3. CHAMP1

En quelle classe enseignez-vous cette année (plusieurs réponses possibles) :

1 = En seconde bac pro, 2 = En première bac pro, 3 = En terminale bac pro,

4 = CAP, 5 = Autres (en clair)

4. ANCÉTAB

Quelle est votre ancienneté dans votre établissement actuel ?

1 = Moins de 5 ans, 2 = Entre 5 et 15 ans, 3 = Plus de 15 ans

5. PLURIÉTAB

Enseignez-vous dans plusieurs établissements scolaires ?

1= Oui, 2 = Non

6. PLURIÉTAB2 Question ouverte : (Si PLURIÉTAB=1)

Pouvez-vous préciser les types d'établissements (professionnel, général, polyvalent, technologique) dans lesquels vous enseignez, ainsi que les sections et les matières ?

7. DISTDOM

A quelle distance du lycée (à propos duquel vous répondez à ce questionnaire) se situe votre domicile principal ?

1 = Moins de 20 kms, 2 = Entre 20 et 50 kms, 3 = Plus de 50 et moins de 100 kms, 4 = Plus de 100 kms

8. TEMPSTRAJ

Combien de temps mettez-vous entre votre domicile et cet établissement ?

1 = [0 - 30 minutes], 2 = [30 - 1h], 3=[1h - 1h30], 4 = [1h30 - 2h], 5=Plus de 2 heures

MÉTIER : CONDITIONS ET REPRÉSENTATIONS

9. LYCAP1

Que répondriez-vous aux affirmations suivantes ? (1= Oui, 2= Non)

LYCAP11 = Je suis satisfait(e) de mon métier

LYCAP12 = Je me sens en sécurité dans mon établissement

LYCAP13 = Je travaille en équipe

LYCAP14 = Je suis soutenu(e) par l'institution (collègues, hiérarchie, inspection)

10.LYCAP2 (Si LYCAP14 = Non)

Pourquoi estimez-vous ne pas être soutenu ? (en clair)

11.LYCAP3

Que répondriez-vous aux affirmations suivantes ? (1 = Oui, 2 = Non)

LYCAP31 = Je suis respecté(e) par les élèves

LYCAP32 = Je suis respecté(e) par les parents d'élèves

LYCAP33 = Je suis respecté(e) par mes collègues

12.LYCAP4

Que répondriez-vous aux affirmations suivantes ? (1= Souvent, 2 = Parfois, 3 = Rarement, 4 = Jamais)

LYCAP41 = J'aime enseigner en lycée professionnel

LYCAP42 = L'atmosphère en classe de Bac Pro est calme et paisible

LYCAP43 = En cas de souci professionnel, je peux trouver du réconfort dans ma vie privée

LYCAP44 = Actuellement je suis en difficulté dans mon travail

13.LYCAP5 (Si LYCAP44= 1 ou 2 ou 3)

Pourquoi êtes-vous en difficulté ?

14. LYCAP6

Dans le cadre de vos fonctions, avez-vous déjà été victime des faits suivants ? (1= Souvent, 2 = Parfois, 3 = Rarement, 4 = Jamais)

LYCAP61 = Insultes, menaces, propos calomnieux,

LYCAP62 = Dégradation de biens personnels

LYCAP62 = Agression physique sans interruption de travail

LYCAP63 = Agression physique avec interruption de travail

LYCAP64 = Litiges entre personnels

LYCAP65 = Accusation de violence à l'égard d'un(e) élève

15. DIS1

Avez-vous déjà été victime de discrimination : (Oui / Non)

DIS11 = À cause de votre nom ?

DIS12 = À cause de votre couleur de peau ?

DIS13 = À cause de votre accent ?

DIS14 = À cause de votre lieu de résidence (votre quartier) ?

DIS15 = Parce que vous êtes un(e) femme/homme ?

DIS16 = À cause de votre apparence (piercing, couleur, ou longueur des cheveux) ?

DIS17 = À cause d'une particularité physique (taille, poids, handicap) ?

16. BETSANT1

Êtes-vous bien suivi par la médecine du travail ? (1 = Oui, 2 = Non)

1= Oui, 2= Non

17. SANT1

À quelle fréquence au cours des 6 derniers mois avez-vous éprouvé les symptômes suivants ?

1= Rarement ou jamais, 2= Environ une fois par mois, 3= Environ une fois par semaine, 4= Presque tous les jours

SANT11 = Douleurs physiques (cou, épaules, bas du dos)

SANT12 = Maux d'estomac ou de tête

SANT13 = Tension ou nervosité

SANT14 = Crises de colère au travail ou chez vous

SANT15 = Difficulté à s'endormir ou à se réveiller

SANT16 = Sensation de fatigue et d'épuisement

18. BETPERT

Les éléments suivants perturbent-ils votre travail ? (1= Pas du tout, 2= Un peu, 3= Assez, 4= Beaucoup)

BETPERT1 = La cohue dans les classes

BETPERT2 = Le bruit

BETPERT3 = L'éclairage inadapté

BETPERT4 = La mauvaise ventilation ou qualité de l'air ambiant

BETPERT5 = La température (chaleur, froid)

BETPERT6 = La saleté, la poussière

BETPERT7 = Le matériel inadapté (bureaux, chaises...)

BETPERT8 = La vétusté des installations

BETPERT9 = La pression temporelle

BETPERT10 = Les incidents violents

BETPERT11 = Le risque d'accidents

19. PRIOSAV

Quels sont les savoirs que vous enseignez en priorité dans vos cours ? : (2 réponses maximum)

1= Savoirs techniques, 2 = Connaissance du monde du travail, 3 = Culture professionnelle, 4 = Savoirs généraux (lire, compter, écrire), 5 = Savoirs sociaux (comportement, apparence, savoir-être, etc.), 6 = Culture générale, 7 = Autre (en clair)

20. MISLYC : Question ouverte

Quel est, selon vous, la mission principale, des lycées professionnels ?

21. AVNIR

Avez-vous déjà eu envie d'abandonner votre métier ?

1= Souvent, 2 = Parfois, 3 = Rarement, 4 = Jamais

22. AVNIR2 (Si AVNIR=1 ou 2)

Pour quelle(s) raison(s) et avec quel(s) objectif(s) ?

(en clair)

23. BIÊTRENS : QUESTION OUVERTE :

Pour vous, quelles sont les conditions du bien-être dans l'exercice de votre métier d'enseignant en lycée professionnel ?

ÉLÈVES ET MIXITÉ SELON LES ENSEIGNANTS

24. ÉLV

Au lycée professionnel, vous diriez de vos élèves qu'ils sont (1= Oui, 2= Non) :

ÉLV1 = Heureux(es)

ÉLV2 = Intéressé(e)s

ÉLV3 = Travailleur(se)s

ÉLV4 = Attentif(ve)s

ÉLV5 = Stressé(e)s

ÉLV6 = Respectueux(ses) envers leurs professeurs

ÉLV7 = Discipliné(e)

ÉLV8 = Motivé(e)

ÉLV9 = Respectueux(ses) entre eux

ÉLV10 = Soigneux de leur apparence

ÉLV11 = Respectueux(ses) des règles de vie dans l'établissement

25. MIXTÉLV1

Dans vos classes de bac pro, y a-t-il surtout :

1 = Des garçons, 2 = Des filles, 3 = Un peu des deux

26. MIXTÉLV2

Est-ce que cela a des conséquences au quotidien sur votre façon :

(1 = Oui, 2 = Non)

MIXT21 = De vous adresser à vos élèves

MIXT22 = De vous exprimer en classe

MIXT23 = De vous habiller

MIXT24 = De préparer vos cours

27. MIXTAMB3

Pour l'ambiance des classes de bac pro, préférez-vous que ces classes soient :

1 = plutôt composées de garçons, 2 = plutôt composées de filles, 3 = Mixtes, 4 = Peu importe, 5 = Ne sais pas

28. MIXTENS

Vos collègues enseignant(e)s sont plutôt :

1 = Des hommes, 2 = Des femmes, 3 = Un peu des deux

29. MIXTENS2

Vos collègues du sexe opposé sont-ils davantage mis en difficulté que ceux de votre sexe : (1=Oui, 2=Non)

MIXTENS21 = dans la réalisation quotidienne du travail enseignant ?

MIXTENS22 = dans les relations avec les élèves ?

MIXTENS23 = dans les relations avec les collègues ?

MIXTENS24 = dans l'articulation de leur vie professionnelle avec leur vie personnelle/familiale ?

30. SUJÉLÈV

Concernant vos élèves, quelles sont vos principales préoccupations (2 réponses maximum)

1 = Leurs difficultés d'apprentissage, 2 = Leur comportement en classe / dans l'établissement, 3 = Leur comportement en stage, 4 = Leur absentéisme, 5 = Leur avenir professionnel, 6 = Leurs difficultés sociales, familiales, 7 = Autre (préciser en clair)

31. RAPP1

Pensez-vous que vos élèves pourront s'épanouir professionnellement ?

1=Oui, 2 = Non, 3 = Je ne sais pas

32. RAPP2 (Si RAPP1≠3)

Pour quelles raisons ? (Oui/Non)

RAPP21 = Les conditions de travail

RAPP22 = L'ambiance, le collectif

RAPP23 = Le contenu du travail

RAPP24 = La rémunération

RAPP25 = La promotion

RAPP26 = Les relations hiérarchiques

RAPP27 = L'articulation du travail avec la (future) vie familiale / les loisirs

RAPP28 = Pour une autre raison (en clair)

33. MIXTÉLV3 QUESTION OUVERTE :

Selon vous, en quoi la mixité parmi les élèves peut-elle favoriser leur apprentissage ? ÉCHELLE DE CLIMAT SOCIAL DE LA CLASSE

Pour chacune des affirmations suivantes, cochez l'option qui décrit le mieux votre opinion

(1= Tout à fait faux, 2= Presque faux, 3= Presque vrai, 4= Tout à fait vrai)

34. ORDR : Ordre et organisation

ORDR1 = Beaucoup d'élèves dorment en classe (F)

ORDR2 = Les élèves rêvent beaucoup en classe (F)

ORDR3 = Beaucoup d'élèves ne savent pas quoi faire en classe (F)

ORDR4 = Les élèves perdent beaucoup de temps en classe (F)

35. PART : Participation scolaire

PART1 = Beaucoup d'élèves font vraiment attention à ce que disent les professeurs en classe (V)

PART2 = Les élèves s'intéressent beaucoup au travail de la classe, et le font du mieux qu'ils peuvent (V)

PART3 = En classe, les élèves font beaucoup d'efforts dans le travail scolaire (V)

PART4 = Mes classes sont bien organisées (V)

36. EPAN2

Trouvez-vous que vos élèves ont des problèmes pour les tâches suivantes ? (1= Pas du tout, 2= Rarement, 3= Souvent, 4= Toujours)

EPAN21 = Suivre les cours

EPAN22 = Faire les devoirs

EPAN23 = Préparer les examens

EPAN24 = Trouver une façon personnelle d'étudier

EPAN25 = Accomplir des tâches qui nécessitent un travail personnel

EPAN26 = Accomplir des tâches qui nécessitent d'écrire

EPAN27 = Accomplir des tâches qui nécessitent de lire (à partir de livres, etc.)

37. BIÊTRÉLV Question ouverte

Selon vous, qu'est-ce qui pourrait contribuer à favoriser le bien être des élèves en lycée pro ?

STAGE

38. STAGECH

Avez-vous l'occasion d'échanger avec vos élèves sur le déroulement de leur stage ?

1 = Souvent, 2 = Parfois, 3 = Rarement, 4 = Jamais

39. STAGECH2 (Si STAGECH=1, 2 ou 3)

Si oui, à propos de quoi ? (plusieurs réponses possibles)

1 = Les conditions de travail, 2 = L'ambiance, le collectif, 3 = Le contenu du travail, 4 = La rémunération, 5 = Les relations hiérarchiques, 6 = Autre (en clair)

PARCOURS

40. ANCMÉT

Quelle est votre ancienneté dans le métier d'enseignant-e ?

1 = Moins de 5 ans, 2 = Entre 5 et 15 ans, 3 = Plus de 15 ans

41. CONTRA

Êtes-vous :

1 = Enseignant titulaire, 2 = Enseignant titulaire TZR, 3 = Enseignant vacataire/contractuel

42. TITU (Si CONTRA=1 ou 2)

Vous êtes : (plusieurs réponses possibles)

1 = Titulaire du CAPET, 2 = Titulaire du CAPLP, 3 = Titulaire de l'Agrégation, 4 = Titularisé par le MEN après avoir été contractuel (sans avoir eu de concours avant), 5 = Titulaire d'un autre concours ? Si oui lequel ? (en clair)

43. CONCOUR

Avez-vous tenté un autre / plusieurs concours avant ?

1 = Oui, 2 = Non

44. CONCOUR2 (Si CONCOUR =1)

Pouvez-vous préciser le(s)quel(s) ?

En clair

45. CHOIX

Devenir enseignant en lycée professionnel était votre premier choix professionnel ?

1 = Oui, 2 = Non

46. CHOIX2 (Si CHOIX =2)

Quel(s) autre(s) emploi(s) souhaitiez-vous occuper ?

En clair

47. DIPLO

À partir du niveau bac, quel(s) diplôme(s) possédez-vous ?

(En clair)

48. PARC

Au cours de votre parcours scolaire, avez-vous : (Oui / Non)

PARC1 = été en lycée professionnel ?

PARC2 = redoublé ?

PARC3 = été à l'université ?

PARC4 = été dans une classe préparatoire (CPGE) ?

PARC5 = été dans une grande école ?

49. AUTRACT

Avez-vous exercé une autre activité avant de devenir enseignant-e ?

1= Oui, 2 = Non

50. AUTRACT2 (Si AUTRACT=1)

Précisez laquelle (en clair)

IDENTIFICATION DE L'ENQUÊTÉ

51. SEXE

Vous êtes :

1 = Un homme, 2 = Une femme

52. AGE

Quel est votre âge :

53. LIEUNAISS

Où êtes-vous né?

00 = France 01 = Algérie 02 = Allemagne 03 = Angleterre 04 = Belgique 05 = Cambodge 06 = Cameroun 07 = Congo 08 = Côte d'Ivoire 09 = Espagne 10 = Etats Unis 11 = Grande Bretagne 12 = Inde 13 = Italie 14 = Laos 15 = Liban 16 = Madagascar 17 = Mali 18 = Maroc 19 = Portugal 20 = Royaume-Uni 21 = Roumanie 22 = Sénégal 23 = Suisse 24 = Togo 25 = Tunisie 26 = Turquie 27 = Vietnam 28 = Yougoslavie 29 = Autres pays (O_CA2) 30 = NVPD 31 = Autre Europe de l'Est (O_CA2, Modalité ajoutée) 32 = Autre Europe (O_CA2, Modalité ajoutée) 33 = Autre Afrique (O_CA2, Modalité ajoutée) 34 = Proche et Moyen Orient (O_CA2, Modalité ajoutée) 35 = Autre Asie, Océanie (O_CA2, Modalité ajoutée) 36 = Amérique du Sud (O_CA2, Modalité ajoutée)

54. NAT

Quelle est votre nationalité ?

1 = Française d'origine, 2 = Française par acquisition, 3 = Européenne, 4 = Double nationalité 5 = NVPD

55. MATRIM

Êtes-vous en couple ?

1 = Oui, 2 = Non

56. PROFCONJ (Si MATRIM = 1)

Quelle est la profession de votre conjoint(e)

(en clair)

57. STATCONJ

À quel statut cela correspond ? (Si MATRIM=1)

1 = Ouvrier 2 = Employé 3 = Technicien, agent de maîtrise, VRP, profession intermédiaire 4 = Cadre, ingénieur, profession libérale, professeur 5 = Artisan, commerçant, chef d'entreprise 6 = Agriculteur 7 = NSP

58. ENF

Avez-vous des enfants ?

1 = Oui, 2 = Non

59. ENF2 (Si ENF=1)

Combien ?

(en clair)

60. ENF3 (Si ENF=1)

Combien sont à votre charge aujourd'hui ?

(en clair)

61. ENTOURAG

Votre entourage proche constitue-t-il un soutien :

(1= Souvent, 2 = Parfois, 3 = Rarement, 4 = Jamais)

ENTOURAG1 = Pour l'organisation temporelle du travail enseignant ?

ENTOURAG2 = Pour faire face à d'éventuelles tensions au travail ?

62. NEGARTIC

Votre travail d'enseignant(e) a-t-il des répercussions négatives sur votre vie personnelle : (1= Souvent, 2 = Parfois, 3 = Rarement, 4 = Jamais)

NEGARTIC1 = En termes de disponibilité matérielle pour votre entourage proche ?

NEGARTIC2 = En termes de disponibilité mentale pour votre entourage proche ?

NEGARTIC3 = En termes de disponibilité pour vos loisirs ?

NEGARTIC4 = En termes d'engagement militant (syndical, associatif, etc.) ?

63. STATPER

Quelle est le statut de votre père ? (était si retraité)

1 = Ouvrier 2 = Employé 3 = Technicien, agent de maîtrise, VRP, profession intermédiaire 4 = Cadre, ingénieur, profession libérale, professeur 5 = Artisan, commerçant, chef d'entreprise 6 = Agriculteur 7 = Je ne sais pas (ne pas citer)

64. STATMER

Quelle est le statut de votre mère ? (était si retraitée)

1 = Ouvrière 2 = Employée 3 = Technicienne, agente de maîtrise, VRP, profession intermédiaire 4 = Cadre, ingénieure, profession libérale, professeure 5 = Artisane, commerçante, cheffe d'entreprise 6 = Agricultrice 7 = NSP (ne pas citer)

63. PROL^{41*}

Pour le prolongement de cette étude, accepteriez-vous de passer un entretien avant la fin de l'année scolaire ?

1 = Oui, 2 = Non

64. NOM (si PROL=1)

41 * Les données recueillies seront utilisées uniquement par les chercheurs du projet EGALYCE auquel vous répondez aujourd'hui. Les informations ne seront utilisées que dans le cadre de cette enquête. Aucune information personnelle ne sera conservée au-delà. (Valable pour les questions suivantes).

Merci de votre intérêt. Pouvez-vous indiquer votre nom ?

Réponse en clair

65. TEL (si PROL=1)

Votre numéro de téléphone et votre mail

Réponse en clair

ANNEXE 3 GUIDE D'ENTRETIEN ELEVES

GUIDE D'ENTRETIEN ELEVES

Consigne de départ : Pouvez-vous me dire ce que vous pensez de votre formation ?

Thèmes principaux	Thèmes secondaires	Questions susceptibles d'être utilisées (exemples)
Nature des éléments rencontrés au lycée	Par l'élève interrogé	Comment cela se passe au lycée ? Diriez-vous que c'est une bonne formation ? Y- a t- il des cours que vous préférez ? Quelle est l'ambiance en cours ? Comment cela se passe avec les enseignants ? Des différences selon l'enseignement général ou professionnel ? Vous-même rencontrez-vous des difficultés ? De quelle nature ? Est-ce les mêmes qu'au collège ? Est-ce que c'est différent du collège ? Diriez-vous que c'est bien d'être au LP ?
	Par les autres élèves	Comment cela se passe pour les autres élèves ? Y-a-t-il des absences, des retards ? Certains doivent-ils travailler ? Quelles-sont les difficultés rencontrées ? Certains ont-ils abandonné ? Diriez-vous qu'ils sont satisfaits d'être dans cet établissement, de suivre cette formation ? Dans ce qui est proposé, au lycée qu'est-ce que les élèves préfèrent ? Sur ce plan, est-ce qu'il y a des différences entre les filles et les garçons ?
	Par les enseignants	Selon vous, comment cela se passe pour les enseignants ? Y-a-t-il des différences entre les enseignants des matières générales et les enseignants des matières techniques ? Vos enseignants rencontrent-ils des difficultés ? Repérez-vous des tensions ? Si oui, de quelle nature ? (en faire le récit). Entre les hommes et entre les femmes ?

<p>Nature des éléments rencontrés en stage en entreprise</p> <p>Eléments sources de bien-être ?</p>	<p>Par l'élève interrogé</p>	<p>Est-ce facile de trouver un stage ? Quels ont été les obstacles ? Eventuellement, qui vous a aidé ? Et pour vous, comment vos stages se sont-ils passés ? Quels étaient vos lieux de stage ? Quelles tâches avez-vous accomplies ? Y avez-vous trouvé un intérêt ? Y avait-il une bonne ambiance dans l'entreprise ? Avez-vous du plaisir au travail ? Le plus important c'est l'ambiance et les conditions de travail ou la transmission du métier ? Cela a-t-il confirmé votre souhait de poursuivre sur ce métier ? En entreprise, qu'est-ce qui vous plaît ? Qu'aimez-vous faire ?</p>
	<p>Par les autres élèves</p>	<p>D'une manière générale, est-ce facile de trouver un stage ? comme cela se passe-t-il pour les élèves en stage ?</p> <p>Lors des stages en entreprise, qu'est-ce qui plaît aux élèves ? Selon vous, quelles sont les difficultés rencontrées par les stagiaires ?</p> <p>Sur ce plan, est-ce qu'il y a des différences entre les filles et les garçons ?</p>
	<p>Par le personnel de l'entreprise</p>	<p>Selon vous, pourquoi est-ce que les entreprises prennent des stagiaires ? Comment les recrutent-ils ? Pensez-vous que le personnel de l'entreprise apprécie d'accueillir des stagiaires ? Différence entre patron et le reste du personnel ? Est-ce qu'il y a des différences entre les filles et les garçons ?</p>

Rapport à l'orientation		
Thèmes principaux	Thèmes secondaires	Questions susceptibles d'être utilisées (exemples)

Sens de l'orientation	Nature du choix	Dans quelle formation êtes-vous inscrit ? Au moment de votre orientation aviez-vous envisagé d'autres formations ? Lesquelles ? Apprentissage ?
	Moment du choix	A quel moment avez-vous choisi de vous orienter vers cette formation
	Motifs du choix	Qu'est-ce qui vous a conduit à devenir lycéen pro ? Quelles étaient vos attentes ?
	Externalisés Utilitaires Personnalisants	Pourquoi avez-vous choisi cette formation (localisation, influence d'une personne, un événement, un intérêt pour ce métier, les débouchés) ? Pouvez-vous m'expliquer comment cela s'est passé ?
	Adhésion à l'orientation et normes de genre	Qui a décidé de votre orientation ? Votre famille, vos enseignants ont-elle joué un rôle dans votre orientation ? Auriez-vous préféré une autre orientation ? Avez-vous le sentiment que votre avis a compté dans votre orientation ? Est-ce que c'était un rêve de petite fille, de petit garçon ? Si non, lequel ?
<u>Rapport au travail</u>		
Expérience de travail		Outre les stages, avez-vous déjà travaillé ? Diriez-vous que c'était une bonne expérience ? Est-ce important pour vous de travailler ?
Attentes		Le travail correspond-il à vos attentes ? Qu'attendez-vous de votre travail (rapport à la matière, à la technologie, aux clients, être dedans/dehors, goût du métier, sentiment d'utilité sociale ? Etes-vous déçu ?
Adhésion ou rejet du travail ouvrier/employé		Ce travail est-il valorisé (pour vous, pour les enseignants, pour votre famille)? Diriez-vous qu'il est plus ou moins valorisé que le travail de vos parents (père et mère)? Que souhaiteriez pour vos enfants ? C'est quoi, pour vous, un bon travail ?
Rapport genré à la qualification ; culture ouvrière genrée		Quel travail ? Qu'est-ce qui prime : l'utilité sociale, le bel ouvrage, le salaire, les promotions possible, le collectif, les conditions de travail, l'articulation des temps sociaux ?

Rapport à l'avenir		
Projets	Projet de vie ?	Comment envisagez-vous votre vie à venir ? Pourriez-vous me parler de vos projets ? Selon vous, quel est l'objectif de votre formation ? Prépare-t-elle les élèves à entrer sur le marché du travail ou au contraire offre-t-elle l'opportunité de poursuivre ses études ? En ce qui vous concerne, qu'aimeriez-vous faire ? Est-ce que vous pourriez envisager d'entrer à l'université par exemple ?
	Projets pro.	Pensez-vous que vous allez obtenir votre diplôme à la fin de l'année ? Etes vous inquiet ? Après avoir décroché votre diplôme, que souhaitez-vous faire l'année prochaine/ dans deux ans ? Travailler, changer de formation ? poursuivre vos études ? Devez-vous travailler ? Disposez-vous d'argent de poche ? Qu'en pensent vos parents ?
Position sociale et professionnelle envisagées		Votre situation induit-elle d'entrer rapidement sur le marché du travail ? Quel emploi aimeriez-vous occuper ? Comme salarié, indépendant ? Temps plein ou temps partiel ? Promotion professionnelle envisagée, salaire ? Avez-vous des inquiétudes quant au futur emploi occupé ?

Sens de l'expérience	
Place de l'entreprise dans la formation	A ce jour, qu'est-ce qui est à vos yeux le plus important : la formation dispensée au lycée ou celle délivrée en entreprise ? Pourquoi ?
Rapport au temps	Pouvez-vous me décrire une journée type au lycée ? Avez-vous du temps pour les loisirs ? Habitez-vous près du lycée ? Temps de trajet et mode de transport (lycée et stages) ? Y-a-t-il des différences selon que vous soyez au lycée ou en stage en entreprise
Rôle de la famille dans la formation	Résidez-vous chez vos parents ? Votre famille est-elle un soutien pour vous ? Vous aide-t-elle au quotidien ? En ce qui concerne le lycée ? En ce qui concerne les stages ? Si oui, qui ? Comment ? Pouvez-vous travailler chez vous ?

A la fin de l'entretien : A votre avis que faudrait-il conserver, modifier pour améliorer le bien-être des élèves ? Avez-vous quelque chose à ajouter ?

Annexe 4 • Guide d'entretien enseignants

Guide d'entretien enseignant.e.s

Consignes de départ : pouvez-vous me dire comment vous vivez votre métier ? (en commençant par ce qui vous plaît ou vous déplaît)

Orientation professionnelle :

- Choix du métier d'enseignant-e
- Intérêt pour le lycée professionnel (par rapport à l'enseignement général)

Vécu dans l'établissement :

- Relation avec les élèves (repérage des éventuels points de tensions)
- Relation avec les collègues enseignant-e-s (repérage des éventuels points de tensions)
- Relation avec les collègues de la direction (repérage des éventuels points de tensions)
- Relation avec l'équipe étendue (CPE, etc.)
- Vécu de la (non-)mixité dans la salle de classe
- Vécu de la (non-)mixité dans les relations avec les collègues
- Intérêt pour la vie de l'établissement (participation au CA, etc.)

Mode de vie :

- Origine familiale et géographique
- Situation familiale (cohabitation ou pas, en couple ou pas, enfant ou pas)
- Habitation principale (distance de l'établissement)
- Activités (professionnelles, syndicales, associatives, etc.) connexes
- Sentiment de fatigue, stress

Organisation du travail :

- Description de la fiche de vœux (choix en termes de classes souhaitées, d'emploi du temps)
- Organisation spatio-temporelle du travail enseignant (temps de présence dans le lycée, travail hors du lycée)
- Temps de travail depuis l'entrée dans le métier (heures sup, réduction du temps de travail, interruption-s éventuelle-s)

Rapport au travail :

- Regards portés sur les élèves et leur avenir professionnels
- Intérêt pour le travail effectué en lycée professionnel
- Reconnaissance du travail enseignant en général et en lycée pro en particulier (élèves et parents d'élèves, collègues, inspection, famille)
- Adhésion ou rejet au travail ouvrier/employé (cf. la culture populaire, ouvrière)

Perspectives

- Poursuivre (mutation géographique), changer de métier ou évoluer dans le métier (Agrégation, direction, etc.)
- Souhait pour ses propres enfants

Annexes 5 • Tableaux de résultats

	Eff.	Sexe		spécialité			lycée					année		Typologie par clusters						
		tous	h	f	servp	serv	bat	H B	Bay	FC	ED	AP	1ere	term	C1	C2	C3	C4	C5	
	%																			
LP C	238	24,7	2,8%	42,3%	42,8%	28,9%	0,0%							28,9%	21,0%	21,0%	31,8%	31,9%	18,9%	9,4%
LP A	189	19,6	38,9%	4,1%	0,0%	0,0%	59,2%							20,8%	18,6%	25,9%	15,9%	13,1%	23,0%	26,6%
LP E	207	21,5	18,6%	23,8%	28,6%	37,0%	0,0%							10,2%	31,6%	17,9%	22,7%	24,6%	23,8%	16,4%
LP C	199	20,7	10,7%	28,7%	28,6%	34,1%	0,0%							24,9%	16,9%	23,2%	18,8%	17,6%	15,6%	31,3%
LP D	130	13,5	28,9%	1,1%	0,0%	0,0%	40,8%							15,2%	12,0%	12,1%	10,8%	12,8%	18,9%	16,4%
Spécialité																				
Accompagnement soins et services a la personne (dont Assistant Technique en Milieu Familial et Collectif)	279	29	3,5%	49,4%	74,6%			54,6%		27,1%	46,7%			28,5%	29,4%	23,2%	33,0%	35,8%	25,4%	20,3%
Bâtiment : Organisation et réalisation du gros œuvre	30	3,1	7,0%				9,4%		7,4%			12,3%		2,6%	3,5%	3,1%	1,7%	1,9%	4,9%	6,3%
Esthétique Cosmétique et Parfumerie	78	8,1		14,6%		28,9%		32,8%						11,0%	5,5%	8,0%	11,4%	9,9%	4,1%	3,1%
Hôtellerie : Commercialisation et services en restauration	100	10,4	14,5%	7,1%		37,0%					48,3%			7,3%	13,1%	8,0%	10,8%	10,5%	13,1%	10,9%
Menuisier Agenceur	59	6,1	13,5%	0,2%			18,5%		17,5%			20,0%		7,3%	5,1%	6,7%	5,7%	5,1%	5,7%	8,6%
Sécurité Prévention	33	3,4	4,9%	2,2%		12,2%						16,6%		3,8%	3,1%	7,6%	1,1%	2,9%	3,3%	0,8%
Services de proximité et de vie locale	95	9,9	5,1%	13,7%	25,4%			12,6%		24,6%	7,0%			9,3%	10,4%	8,5%	12,5%	12,5%	7,4%	4,7%
Technicien d'Études du Bâtiment (éco de la construction ; assistant archi)	81	8,4	14,5%	3,6%			25,4%		32,3%				15,4%	9,7%	7,3%	9,8%	5,1%	7,0%	8,2%	14,1%
Technicien en installation des systèmes énergétiques et climatiques	116	12	26,6%	0,4%			36,4%		25,4%			52,3%		13,5%	10,8%	12,1%	10,8%	10,2%	21,3%	9,4%
Comptabilité Secrétariat Gestion Administration	59	6,1	4,2%	7,7%		21,9%						29,6%		4,2%	7,8%	6,7%	4,5%	2,6%	4,9%	17,2%
A.V.M.S (Aluminium, verre et matériaux de synthèse) - Aménagement et finition du bâtiment	33	3,4	6,3%	1,1%			10,3%		17,5%					2,9%	3,9%	6,3%	3,4%	1,6%	1,6%	4,7%
Spécialité recodée																				
Services à la personne	374	38,8	8,6%	63,1%												23,2%	33,0%	35,8%	25,4%	20,3%
Services	270	28	23,5%	31,6%												38,8%	40,3%	38,3%	32,8%	36,7%
Bâtiment	319	33,1	67,8%	5,2%												37,9%	26,7%	25,9%	41,8%	43,0%
En quelle classe êtes-vous cette année																				
En première bac pro	453	47	48,3%	46,1%	45,7%	44,1%	51,1%	55,0%	49,7%	22,2%	56,8%	53,1%				52,7%	50,6%	48,9%	36,9%	37,5%
En terminale bac pro	510	53	51,7%	53,9%	54,3%	55,9%	48,9%	45,0%	50,3%	77,8%	43,2%	46,9%				47,3%	49,4%	51,1%	63,1%	62,5%
CLUSTER 1	224	23,3	22,1%	24,7%	19,0%	25,2%	26,6%	19,7%	30,7%	19,3%	26,1%	20,8%	26,0%	20,8%						
CLUSTER 2	176	18,3	20,0%	16,1%	21,4%	18,1%	14,7%	23,5%	14,8%	19,3%	16,6%	14,6%	19,6%	17,1%						
CLUSTER 3	313	32,5	36,1%	28,0%	40,4%	30,0%	25,4%	42,0%	21,7%	37,2%	27,6%	30,8%	33,8%	31,4%						
CLUSTER 4	122	12,7	9,4%	16,8%	10,7%	11,5%	16,0%	9,7%	14,8%	14,0%	9,5%	17,7%	9,9%	15,1%						

CLUSTER 5	128	13,3	12,4%	14,5%	8,6%	15,2%	17,2%	5,0%	18,0%	10,1%	20,1%	16,2%	10,6%	15,7%					
<i>Avant d'entrer dans votre lycée actuel en filière professionnelle vous étiez en :</i>																			
SEGPA	12	1,2	1,4%	1,1%	0,5%	2,2%	1,3%	0,0%	1,1%	3,4%	0,5%	1,5%	0,4%	2,0%	0,4%	1,7%	0,6%	1,6%	3,1%
DIMA	4	0,4	0,5%	0,4%	0,3%	0,4%	0,6%	0,8%	0,5%	0,0%	0,0%	0,8%	0,7%	0,2%	0,0%	1,1%	0,6%	0,0%	0,0%
troisième prépa pro	142	14,7	12,6%	16,5%	20,1%	10,0%	12,5%	30,7%	12,2%	10,1%	4,0%	13,1%	15,0%	14,5%	14,3%	12,5%	17,9%	19,7%	6,3%
Troisième générale technologique,	554	57,5	56,9%	58,1%	57,2%	63,7%	52,7%	42,0%	47,1%	63,8%	77,4%	60,8%	58,9%	56,3%	59,4%	56,3%	53,0%	60,7%	64,1%
CAP	69	7,2	9,6%	5,2%	3,2%	7,8%	11,3%	7,6%	12,7%	4,3%	3,0%	9,2%	8,2%	6,3%	8,0%	9,1%	8,3%	4,1%	3,1%
Seconde technologique	19	2	2,6%	1,5%	1,6%	1,5%	2,8%	0,8%	2,6%	2,4%	1,5%	3,1%	1,8%	2,2%	1,8%	1,7%	1,9%	2,5%	2,3%
Seconde générale	83	8,6	4,9%	11,6%	10,4%	10,7%	4,7%	13,0%	5,8%	8,2%	10,1%	3,1%	8,4%	8,8%	8,0%	8,0%	9,3%	5,7%	11,7%
Première générale	5	0,5	0,7%	0,4%	0,0%	0,7%	0,9%	0,4%	1,6%	0,5%	0,0%	0,0%	0,4%	0,6%	1,3%	0,0%	0,6%	0,0%	0,0%
Première technologique	10	1	1,2%	0,9%	0,8%	0,0%	2,2%	0,0%	3,7%	1,0%	0,5%	0,0%	0,7%	1,4%	1,3%	0,6%	0,6%	2,5%	0,8%
Terminale générale	7	0,7	1,2%	0,4%	0,3%	0,7%	1,3%	0,4%	1,1%	1,0%	0,0%	1,5%	0,2%	1,2%	0,9%	1,7%	0,6%	0,0%	0,0%
Terminale technologique	4	0,4	0,7%	0,2%	0,3%	0,4%	0,6%	0,0%	1,1%	1,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,8%	0,0%	0,6%	0,6%	0,0%	0,8%
seconde Pro	16	1,7	2,3%	1,1%	1,6%	0,7%	2,5%	1,3%	2,6%	2,4%	0,0%	2,3%	2,2%	1,2%	1,3%	2,8%	1,6%	1,6%	0,8%
Première Pro	3	0,3	0,7%		0,0%	0,0%	0,9%	0,0%	1,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,6%	0,0%	0,6%	0,3%	0,8%	0,0%
terminale Pro	7	0,7	1,6%		0,3%	0,0%	1,9%	0,0%	2,1%	0,0%	0,5%	1,5%	0,2%	1,2%	0,4%	0,6%	0,0%	0,8%	3,1%
autre	28	2,9	3,3%	2,6%	3,5%	1,1%	3,8%	2,9%	4,2%	1,9%	2,5%	3,1%	2,9%	2,9%	2,7%	2,8%	3,8%	0,0%	3,9%
<i>Au collège, selon vos vos résultats scolaires étaient :</i>																			
Insuffisants	127	13,2	14,9%	11,8%	13,1%	9,6%	16,3%	11,8%	15,3%	13,5%	9,5%	17,7%	13,7%	12,7%	8,9%	8,5%	14,7%	28,7%	8,6%
Moyens	537	55,8	56,4%	55,2%	57,2%	53,7%	55,8%	53,4%	58,7%	59,9%	54,3%	51,5%	56,7%	54,9%	54,5%	65,3%	51,4%	63,9%	47,7%
Bons	264	27,4	24,9%	29,4%	27,0%	31,1%	24,8%	31,5%	24,3%	24,2%	30,2%	25,4%	25,4%	29,2%	31,7%	25,6%	29,4%	7,4%	36,7%
Très Bon	35	3,6	3,7%	3,6%	2,7%	5,6%	3,1%	3,4%	1,6%	2,4%	6,0%	5,4%	4,2%	3,1%	4,9%	0,6%	4,5%	0,0%	7,0%
<i>Est-ce que vous aimiez aller au collège</i>																			
(valeur=1)	499	51,8	51,3%	52,2%	52,7%	52,6%	50,2%	41,6%	46,0%	52,2%	66,3%	56,2%	50,1%	53,3%	61,2%	57,4%	45,0%	33,6%	61,7%
<i>Au collège, vous étiez un élève plutôt</i>																			
[Heureu(se)]																			
(valeur=1)	737	76,5	78,8%	74,7%	75,1%	75,6%	79,0%	72,3%	77,8%	72,0%	82,4%	80,8%	76,4%	76,7%	79,5%	86,4%	70,0%	65,6%	84,4%
[Intéressé(e)]																			
	537	55,8	54,8%	56,6%	55,9%	58,9%	53,0%	52,1%	50,3%	55,6%	64,8%	56,9%	53,2%	58,0%	62,9%	57,4%	58,5%	20,5%	68,0%
[Travailleur(se)]																			
	441	45,8	41,0%	49,6%	48,4%	44,1%	44,2%	43,7%	39,2%	36,2%	60,8%	51,5%	45,5%	46,1%	53,6%	44,3%	49,2%	12,3%	57,8%
[Attentif(ve)]																			
	520	54	51,3%	56,2%	57,2%	54,4%	49,8%	55,5%	49,7%	53,1%	59,8%	50,0%	53,2%	54,7%	62,1%	60,8%	56,5%	15,6%	60,9%
[Stressé(e)]																			
	275	28,6	20,3%	35,2%	35,0%	30,4%	19,4%	43,7%	20,6%	28,0%	25,6%	17,7%	30,2%	27,1%	23,7%	22,2%	46,0%	9,8%	21,1%
[Respecté(e) par ses camarades]																			
	865	89,8	93,9%	86,5%	86,9%	87,4%	95,3%	84,0%	96,3%	87,4%	90,5%	93,8%	90,5%	89,2%	94,2%	93,8%	82,1%	95,9%	89,8%
[Discipliné(e)]																			
	654	67,9	66,2%	69,3%	66,8%	72,6%	65,2%	66,8%	60,8%	62,3%	79,4%	71,5%	69,8%	66,3%	71,9%	75,6%	66,8%	45,1%	75,0%
[Motivé(e)]																			
	541	56,2	53,6%	58,2%	59,9%	57,4%	50,8%	55,0%	50,3%	53,6%	68,8%	51,5%	57,4%	55,1%	63,4%	59,7%	63,3%	18,0%	57,8%

<i>[Respecté(e) par ses professeur(e)s]</i>																				
	853	88,6	85,5%	91,0%	89,0%	90,4%	86,5%	91,6%	82,0%	84,1%	93,0%	93,1%	88,1%	89,0%	89,7%	93,2%	89,1%	77,9%	89,1%	
<i>Au collège, est-ce qu'il vous arrivait de sécher les cours -</i>																				
Oui, souvent	99	10,3	11,2%	9,6%	12,0%	6,7%	11,3%	7,6%	9,0%	8,2%	14,1%	14,6%	10,8%	9,8%	5,4%	6,3%	11,5%	26,2%	6,3%	
Oui, parfois	378	39,3	42,4%	36,7%	33,4%	40,0%	45,5%	29,0%	42,9%	31,4%	49,7%	49,2%	40,2%	38,4%	34,8%	33,0%	37,1%	43,4%	57,0%	
Non jamais	486	50,5	46,4%	53,7%	54,5%	53,3%	43,3%	63,4%	48,1%	60,4%	36,2%	36,2%	49,0%	51,8%	59,8%	60,8%	51,4%	30,3%	36,7%	
<i>Qui a décidé de votre orientation en lycée professionnel -</i>																				
Moi tout(e) seul(e),	559	58	54,8%	60,7%	57,2%	65,2%	53,0%	66,0%	52,9%	58,5%	56,3%	53,1%	58,9%	57,3%	62,1%	60,2%	62,9%	53,3%	40,6%	
Mes parents (et autre famille proche) et moi,	254	26,4	28,9%	24,3%	25,7%	23,0%	30,1%	27,3%	31,2%	27,5%	18,1%	28,5%	25,2%	27,5%	27,7%	30,1%	23,6%	25,4%	26,6%	
Mes parents sans mon accord,	6	0,6	0,7%	0,6%	0,8%	0,4%	0,6%	0,8%	1,1%	0,0%	1,0%	0,0%	0,4%	0,8%	0,9%	0,0%	0,0%	2,5%	0,8%	
Le conseil de classe du collège,	38	3,9	3,5%	4,3%	5,1%	2,6%	3,8%	1,7%	2,6%	2,9%	8,0%	5,4%	4,6%	3,3%	1,8%	0,0%	4,2%	6,6%	10,2%	
Une personne du collège ou ancien lycée (professeur, CPE, conseiller d'orientation, principal...),	91	9,4	9,8%	9,2%	11,0%	7,0%	9,7%	4,2%	10,1%	9,2%	15,6%	9,2%	9,1%	9,8%	7,6%	9,1%	8,3%	9,0%	16,4%	
autre (pas le choix)	8	0,8	1,2%	0,6%	0,0%	1,5%	1,3%	0,0%	0,5%	1,9%	0,0%	2,3%	1,3%	0,4%	0,0%	0,6%	0,3%	1,6%	3,1%	
Ne sais pas	7	0,7	1,2%	0,4%	0,3%	0,4%	1,6%	0,0%	1,6%	0,0%	1,0%	1,5%	0,4%	1,0%	0,0%	0,0%	0,6%	1,6%	2,3%	
<i>Au sujet de votre orientation en bac pro vous diriez que :</i>																				
<i>[Vous avez le sentiment que votre avis a compté dans cette orientation]</i>																				
	815	84,6	81,6%	87,1%	85,8%	84,8%	83,1%	94,1%	86,2%	82,6%	77,9%	78,5%	86,3%	83,1%	91,1%	95,5%	87,9%	77,9%	57,0%	
<i>[Vous êtes satisfait(e) de cette orientation]</i>																				
	778	80,8	76,9%	83,9%	84,2%	78,5%	78,7%	88,7%	79,4%	80,7%	74,9%	77,7%	87,2%	75,1%	93,8%	96,6%	87,9%	63,1%	35,9%	
<i>[Vous auriez préféré une autre orientation]</i>																				
	298	30,9	37,8%	25,5%	23,3%	33,0%	38,2%	16,4%	38,6%	32,9%	34,7%	37,7%	24,3%	36,9%	15,2%	12,5%	24,9%	45,1%	85,2%	
<i>[Vous auriez préféré entrer en apprentissage]</i>																				
	267	27,7	37,1%	20,2%	20,1%	20,7%	42,6%	20,2%	34,4%	23,2%	17,6%	54,6%	29,6%	26,1%	20,1%	16,5%	32,6%	44,3%	28,9%	
<i>Vous êtes entré(e) en filière professionnelle : (Trois réponses au choix)</i>																				
<i>[Parce que vous n'aviez pas le choix]</i>																				
	147	15,3	17,2%	13,7%	10,4%	18,9%	17,9%	5,5%	21,7%	13,0%	25,1%	12,3%	14,1%	16,3%	11,6%	3,4%	8,3%	31,1%	39,8%	
<i>[Pour trouver le métier qui vous convient]</i>																				
	542	56,3	52,9%	59,0%	64,4%	47,4%	54,2%	61,8%	52,9%	51,2%	58,3%	56,2%	58,5%	54,3%	59,8%	63,6%	60,4%	45,1%	40,6%	
<i>[Pour devenir adulte, faire votre vie]</i>																				
	236	24,5	27,0%	22,5%	22,2%	25,9%	26,0%	22,3%	25,4%	26,1%	23,1%	26,9%	27,8%	21,6%	23,2%	17,6%	32,6%	18,9%	21,9%	
<i>[Pour apprendre autrement qu'au collège]</i>																				
	163	16,9	15,4%	18,2%	20,1%	14,8%	15,0%	23,5%	18,0%	17,4%	11,6%	10,8%	15,9%	17,8%	13,8%	18,2%	18,5%	20,5%	13,3%	
<i>[Pour ne pas rester sans rien faire]</i>																				
	151	15,7	17,9%	13,9%	12,3%	17,4%	18,2%	6,7%	20,6%	20,8%	17,1%	14,6%	15,7%	15,7%	10,3%	6,8%	14,1%	22,1%	35,2%	
<i>[Pour satisfaire une passion]</i>																				
	278	28,9	23,3%	33,3%	28,6%	42,6%	17,6%	39,5%	18,5%	37,2%	25,6%	16,2%	28,7%	29,0%	38,8%	43,8%	26,5%	12,3%	12,5%	
<i>[Pour trouver plus facilement du travail]</i>																				

	219	22,7	28,7%	18,0%	17,6%	19,3%	31,7%	17,2%	29,1%	21,7%	16,1%	35,4%	20,5%	24,7%	24,6%	22,2%	24,6%	17,2%	21,1%
<i>[Pour quitter l'école]</i>																			
	65	6,7	9,8%	4,3%	4,3%	6,3%	10,0%	6,3%	5,8%	6,3%	2,5%	16,2%	8,6%	5,1%	6,7%	3,4%	7,3%	13,9%	3,1%
<i>[Parce que vous souhaitiez travailler rapidement]</i>																			
	273	28,3	25,9%	30,3%	32,4%	25,6%	26,0%	34,9%	21,7%	23,2%	29,6%	32,3%	31,1%	25,9%	30,4%	25,0%	31,9%	35,2%	14,1%
<i>[Pour avoir le bac]</i>																			
	557	57,8	55,5%	59,7%	59,9%	56,7%	56,4%	56,3%	60,3%	55,1%	64,8%	50,8%	54,7%	60,6%	55,4%	68,2%	53,4%	51,6%	64,8%
<i>Avez-vous un (ou plusieurs) membre de votre famille qui exerce (ou a exercé) un métier auquel prépare votre bac pro -</i>																			
	378	39,3	37,3%	40,8%	42,2%	40,0%	35,1%	35,7%	31,7%	44,9%	44,2%	40,0%	38,6%	39,8%	42,0%	36,4%	40,3%	43,4%	32,0%
<i>[Mère]</i>																			
	84	8,7	5,1%	11,6%	15,0%	8,5%	1,6%	14,3%	1,6%	13,5%	8,5%	1,5%	8,4%	9,0%	10,3%	8,5%	8,9%	7,4%	7,0%
<i>[Père]</i>																			
	78	8,1	12,8%	4,3%	2,7%	10,0%	12,9%	3,4%	11,1%	10,1%	4,0%	15,4%	7,7%	8,4%	12,1%	5,1%	7,7%	6,6%	7,8%
<i>[Tante]</i>																			
	77	8	2,6%	12,4%	15,5%	5,9%	0,9%	10,9%	1,1%	15,0%	8,5%	0,8%	6,6%	9,2%	8,5%	6,8%	9,6%	7,4%	5,5%
<i>[Oncle]</i>																			
	77	8	13,1%	3,9%	1,6%	8,9%	14,7%	1,3%	12,2%	8,7%	4,5%	18,5%	7,7%	8,2%	8,0%	4,0%	10,5%	9,0%	6,3%
<i>[Sœur]</i>																			
	50	5,2	1,9%	7,9%	9,1%	4,8%	0,9%	4,2%	0,5%	5,8%	12,6%	1,5%	5,5%	4,9%	6,3%	5,1%	3,8%	7,4%	4,7%
<i>[Frère]</i>																			
	40	4,2	6,5%	2,2%	1,3%	4,8%	6,9%	1,3%	7,4%	4,3%	3,0%	6,2%	4,0%	4,3%	4,5%	1,1%	5,4%	4,1%	4,7%
<i>[Cousin]</i>																			
	55	5,7	9,1%	3,0%	1,9%	7,4%	8,8%	2,1%	5,3%	5,8%	5,0%	13,8%	6,8%	4,7%	7,1%	0,6%	6,7%	11,5%	2,3%
<i>[Cousine]</i>																			
	76	7,9	3,0%	11,8%	11,5%	8,5%	3,1%	9,7%	3,2%	8,2%	13,1%	3,1%	6,6%	9,0%	7,6%	10,8%	8,3%	9,0%	2,3%
<i>[Grand-père]</i>																			
	32	3,3	6,5%	0,7%	0,5%	2,6%	7,2%	0,4%	4,2%	1,4%	2,5%	11,5%	4,0%	2,7%	4,0%	1,1%	3,8%	5,7%	1,6%
<i>[Grand-mère]</i>																			
	16	1,7	1,4%	1,9%	2,9%	1,9%	0,0%	3,8%	0,0%	2,4%	1,0%	0,0%	1,8%	1,6%	0,9%	2,3%	1,6%	3,3%	0,8%
<i>De manière générale, vous apprenez pour :</i>																			
<i>[Avoir un diplôme]</i>																			
(Valeur=1)	811	84,2	84,1%	84,3%	84,8%	82,6%	85,0%	86,1%	88,9%	81,6%	83,4%	79,2%	82,3%	85,9%	83,5%	89,2%	81,5%	82,0%	87,5%
<i>[Trouver du travail]</i>																			
	642	66,7	71,3%	62,9%	61,0%	67,0%	73,0%	65,5%	71,4%	63,8%	60,8%	75,4%	67,3%	66,1%	64,7%	69,9%	67,1%	77,9%	53,9%
<i>[Être capable de faire un métier précis]</i>																			
	361	37,5	36,6%	38,2%	39,0%	33,7%	38,9%	42,4%	38,6%	32,4%	34,7%	39,2%	40,4%	34,9%	43,8%	42,6%	40,3%	27,0%	22,7%
<i>[Devenir autonome]</i>																			
	351	36,4	35,9%	36,9%	38,5%	31,9%	37,9%	31,1%	34,9%	43,5%	33,2%	42,3%	34,0%	38,6%	44,2%	31,8%	37,7%	35,2%	27,3%
<i>[Faire plaisir à vos parents]</i>																			
	155	16,1	19,3%	13,5%	13,4%	16,7%	18,8%	10,9%	18,5%	11,6%	22,6%	19,2%	19,2%	13,3%	8,5%	6,3%	16,6%	27,0%	31,3%

[Savoir des choses qui vous serviront plus tard dans la vie de tous les jours]																				
	232	24,1	21,4%	26,2%	29,1%	22,6%	19,4%	23,9%	21,2%	30,0%	25,6%	16,9%	22,3%	25,7%	25,0%	31,8%	22,4%	13,1%	26,6%	
[Acquérir une culture générale]																				
	124	12,9	12,6%	13,1%	13,6%	12,6%	12,2%	10,9%	12,7%	12,1%	17,1%	11,5%	11,9%	13,7%	13,4%	11,4%	10,9%	9,0%	22,7%	
[Le plaisir]																				
	79	8,2	5,8%	10,1%	8,6%	13,3%	3,4%	13,4%	2,6%	9,7%	8,0%	4,6%	9,3%	7,3%	9,4%	10,8%	9,9%	3,3%	3,1%	
[Construire une autre vie que celle de votre père]																				
	38	3,9	5,4%	2,8%	2,7%	5,2%	4,4%	4,2%	3,7%	3,4%	3,5%	5,4%	4,6%	3,3%	2,2%	2,3%	5,1%	4,1%	6,3%	
[Construire une autre vie que celle de votre mère]																				
	40	3,2	1,6%	6,2%	4,5%	6,7%	1,6%	5,5%	2,1%	6,3%	4,5%	0,8%	4,0%	4,3%	4,5%	3,4%	3,5%	5,7%	4,7%	
[Par obligation, parce que vous n'avez pas d'autre choix]																				
	56	5,8	5,8%	5,8%	4,8%	7,8%	5,3%	5,9%	5,3%	5,8%	6,5%	5,4%	4,6%	6,9%	0,9%	0,6%	5,1%	15,6%	14,1%	
Est-ce que vous aimez aller au lycée -																				
(valeur=1)	624	64,8	59,2%	69,3%	69,5%	69,6%	55,2%	74,8%	54,5%	60,9%	72,4%	56,2%	70,6%	59,6%	78,6%	78,4%	62,9%	35,2%	54,7%	
Vous aimez apprendre avec : (plusieurs réponses possibles)																				
[Un(e) professeur(e) d'enseignement général]																				
	271	28,1	29,6%	27,0%	25,9%	24,4%	33,9%	22,3%	32,8%	23,7%	30,7%	35,4%	29,4%	27,1%	34,8%	23,3%	23,6%	9,0%	52,3%	
[Un(e) professeur(e) d'enseignement technique]																				
	473	49,1	49,4%	48,9%	47,9%	49,6%	50,2%	57,1%	47,6%	54,1%	32,7%	53,8%	48,1%	50,0%	56,3%	63,1%	51,1%	32,0%	28,9%	
[Un(e) patron(ne) ou un tuteur(trice) en entreprise]																				
	429	44,5	51,5%	39,0%	33,4%	47,8%	54,9%	38,2%	53,4%	47,3%	32,7%	56,9%	43,0%	45,9%	47,8%	42,6%	51,4%	44,3%	25,0%	
[Les autres élèves]																				
	347	36	33,1%	38,4%	39,0%	36,3%	32,3%	43,3%	38,1%	39,1%	30,2%	23,8%	36,2%	35,9%	30,8%	41,5%	36,7%	40,2%	32,0%	
[Seul(e)]																				
	261	27,1	25,9%	28,1%	28,1%	27,4%	25,7%	31,5%	24,3%	29,0%	22,1%	27,7%	27,8%	26,5%	27,7%	20,5%	30,4%	20,5%	33,6%	
[Je ne sais pas]																				
	74	7,7	7,7%	7,7%	9,4%	7,0%	6,3%	4,6%	5,3%	8,7%	12,6%	7,7%	6,6%	8,6%	4,9%	6,3%	6,4%	14,8%	10,9%	
Pour chacune des affirmations suivantes, cochez l'option qui décrit le mieux votre opinion. [Beaucoup d'élèves dorment en classe]																				
[Beaucoup d'élèves dorment en classe]																				
Tout à fait faux	113	11,7	10,7%	12,5%	15,0%	8,9%	10,3%	13,4%	12,2%	5,3%	18,6%	7,7%	13,9%	9,8%	18,3%	8,0%	10,9%	8,2%	10,9%	
Presque faux	278	28,9	27,3%	30,1%	27,3%	28,9%	30,7%	38,2%	31,7%	19,8%	24,1%	29,2%	31,1%	26,9%	29,9%	41,5%	28,4%	17,2%	21,9%	
Presque vrai	391	40,6	38,9%	41,9%	42,2%	40,0%	39,2%	38,7%	38,6%	44,0%	41,7%	40,0%	38,9%	42,2%	36,6%	40,3%	40,6%	42,6%	46,1%	
Tout à fait vrai	181	18,8	23,1%	15,4%	15,5%	22,2%	19,7%	9,7%	17,5%	30,9%	15,6%	23,1%	16,1%	21,2%	15,2%	10,2%	20,1%	32,0%	21,1%	
[Les élèves rêvent beaucoup en classe]																				
Tout à fait faux	77	8	10,5%	6,0%	8,3%	4,8%	10,3%	3,4%	10,1%	5,3%	12,6%	10,8%	8,2%	7,8%	12,5%	6,3%	6,7%	4,1%	9,4%	
Presque faux	217	22,5	26,6%	19,3%	22,2%	18,9%	26,0%	21,4%	25,4%	15,0%	26,1%	26,9%	25,8%	19,6%	23,7%	30,7%	20,1%	19,7%	18,0%	
Presque vrai	402	41,7	37,3%	45,3%	42,8%	45,6%	37,3%	45,0%	38,1%	45,9%	40,7%	36,2%	38,0%	45,1%	38,8%	47,2%	41,5%	36,1%	45,3%	

Tout à fait vrai	267	27,7	25,6%	29,4%	26,7%	30,7%	26,3%	30,3%	26,5%	33,8%	20,6%	26,2%	28,0%	27,5%	25,0%	15,9%	31,6%	40,2%	27,3%	
<i>[Beaucoup d'élèves ne savent pas quoi faire en classe]</i>																				
Tout à fait faux	132	13,7	14,9%	12,7%	15,8%	11,9%	12,9%	15,5%	16,9%	10,1%	16,6%	6,9%	15,7%	12,0%	21,9%	15,9%	11,5%	9,0%	6,3%	
Presque faux	225	23,4	22,1%	24,3%	23,5%	21,1%	25,1%	27,3%	29,1%	19,3%	20,1%	19,2%	18,3%	27,8%	25,0%	34,1%	17,3%	18,9%	25,0%	
Presque vrai	362	37,6	35,9%	39,0%	39,6%	35,6%	37,0%	40,8%	34,9%	38,2%	34,2%	40,0%	39,5%	35,9%	28,6%	36,4%	43,8%	35,2%	42,2%	
Tout à fait vrai	244	25,3	27,0%	24,0%	21,1%	31,5%	25,1%	16,4%	19,0%	32,4%	29,1%	33,8%	26,5%	24,3%	24,6%	13,6%	27,5%	36,9%	26,6%	
<i>[Les élèves perdent beaucoup de temps en classe]</i>																				
Tout à fait faux	210	21,8	18,4%	24,5%	25,4%	21,5%	17,9%	26,9%	20,6%	20,8%	23,1%	13,8%	22,3%	21,4%	31,7%	22,2%	21,4%	13,9%	12,5%	
Presque faux	207	21,5	18,6%	23,8%	24,9%	19,3%	19,4%	27,7%	22,8%	23,7%	15,1%	14,6%	19,0%	23,7%	21,4%	31,8%	19,8%	15,6%	17,2%	
Presque vrai	277	28,8	30,1%	27,7%	28,1%	28,1%	30,1%	27,3%	32,3%	27,5%	29,6%	26,9%	27,8%	29,6%	20,1%	31,8%	29,1%	31,1%	36,7%	
Tout à fait vrai	269	27,9	32,9%	24,0%	21,7%	31,1%	32,6%	18,1%	24,3%	28,0%	32,2%	44,6%	30,9%	25,3%	26,8%	14,2%	29,7%	39,3%	33,6%	
<i>P[Beaucoup d'élèves font vraiment attention à ce que disent les professeurs en classe]</i>																				
Tout à fait faux	125	13	17,7%	9,2%	9,1%	15,2%	15,7%	9,2%	12,2%	11,1%	15,1%	20,8%	12,8%	13,1%	12,5%	6,3%	14,7%	15,6%	16,4%	
Presque faux	301	31,3	29,6%	32,6%	28,3%	33,7%	32,6%	28,6%	31,7%	33,8%	29,6%	33,8%	32,9%	29,8%	27,7%	33,0%	27,2%	43,4%	33,6%	
Presque vrai	413	42,9	41,7%	43,8%	45,2%	41,9%	41,1%	44,5%	44,4%	44,9%	41,7%	36,2%	41,5%	44,1%	43,3%	54,0%	42,8%	32,0%	37,5%	
Tout à fait vrai	124	12,9	11,0%	14,4%	17,4%	9,3%	10,7%	17,6%	11,6%	10,1%	13,6%	9,2%	12,8%	12,9%	16,5%	6,8%	15,3%	9,0%	12,5%	
<i>[Les élèves s'intéressent beaucoup au travail de la classe, et le font du mieux qu'ils peuvent]</i>																				
Tout à fait faux	130	13,5	17,0%	10,7%	9,9%	15,2%	16,3%	7,6%	13,2%	14,5%	15,1%	20,8%	12,8%	14,1%	12,5%	6,3%	14,4%	16,4%	20,3%	
Presque faux	299	31	31,7%	30,5%	26,2%	35,9%	32,6%	26,1%	32,3%	34,8%	30,7%	33,1%	33,6%	28,8%	27,7%	33,0%	31,3%	36,1%	28,9%	
Presque vrai	409	42,5	39,9%	44,6%	47,1%	41,1%	38,2%	49,2%	37,6%	43,5%	40,2%	39,2%	38,6%	45,9%	42,0%	51,7%	38,3%	39,3%	43,8%	
Tout à fait vrai	125	13	11,4%	14,2%	16,8%	7,8%	12,9%	17,2%	16,9%	7,2%	14,1%	6,9%	15,0%	11,2%	17,9%	9,1%	16,0%	8,2%	7,0%	
<i>[Dans ma classe, les élèves font beaucoup d'efforts dans le travail scolaire]</i>																				
Tout à fait faux	178	18,5	21,9%	15,7%	13,1%	22,2%	21,6%	11,3%	19,0%	24,2%	16,1%	25,4%	17,9%	19,0%	14,3%	9,7%	22,0%	27,0%	21,1%	
Presque faux	309	32,1	33,8%	30,7%	29,1%	34,8%	33,2%	26,9%	30,2%	35,3%	33,2%	37,7%	34,4%	30,0%	29,9%	35,8%	30,7%	35,2%	31,3%	
Presque vrai	353	36,7	32,2%	40,3%	41,2%	35,9%	32,0%	45,4%	31,7%	31,4%	39,2%	32,3%	34,2%	38,8%	37,9%	46,6%	32,6%	30,3%	36,7%	
Tout à fait vrai	123	12,8	12,1%	13,3%	16,6%	7,0%	13,2%	16,4%	19,0%	9,2%	11,6%	4,6%	13,5%	12,2%	17,9%	8,0%	14,7%	7,4%	10,9%	
<i>[Ma classe est bien organisée]</i>																				
Tout à fait faux	227	23,6	25,4%	22,1%	20,6%	28,1%	23,2%	12,6%	21,2%	28,0%	32,7%	26,2%	21,9%	25,1%	21,4%	11,4%	25,2%	33,6%	30,5%	
Presque faux	280	29,1	27,0%	30,7%	30,2%	29,6%	27,3%	28,6%	24,3%	32,9%	28,6%	31,5%	31,3%	27,1%	23,2%	38,1%	30,0%	26,2%	27,3%	
Presque vrai	315	32,7	31,2%	33,9%	32,9%	34,4%	31,0%	43,7%	31,7%	28,0%	27,1%	30,0%	33,6%	32,0%	34,4%	39,8%	31,6%	25,4%	29,7%	
Tout à fait vrai	141	14,6	16,3%	13,3%	16,3%	7,8%	18,5%	15,1%	22,8%	11,1%	11,6%	12,3%	13,2%	15,9%	21,0%	10,8%	13,1%	14,8%	12,5%	
<i>[Les professeurs ont une relation amicale avec les élèves plutôt qu'autoritaire]</i>																				
Tout à fait faux	152	15,8	14,0%	17,2%	18,7%	14,8%	13,2%	20,2%	9,0%	14,0%	16,6%	19,2%	17,2%	14,5%	17,9%	11,9%	16,3%	14,8%	17,2%	
Presque faux	234	24,3	21,2%	26,8%	25,9%	28,9%	18,5%	31,1%	18,0%	28,0%	21,6%	19,2%	26,0%	22,7%	18,8%	29,0%	25,6%	27,0%	21,9%	
Presque vrai	402	41,7	44,8%	39,3%	38,2%	40,7%	46,7%	37,8%	51,3%	41,5%	38,7%	40,0%	42,6%	41,0%	42,4%	46,0%	39,3%	38,5%	43,8%	
Tout à fait vrai	175	18,2	20,0%	16,7%	17,1%	15,6%	21,6%	10,9%	21,7%	16,4%	23,1%	21,5%	14,1%	21,8%	21,0%	13,1%	18,8%	19,7%	17,2%	
<i>[Mes professeurs ne se mettent pas à la portée des élèves]</i>																				

Tout à fait faux	297	30,8	25,6%	35,0%	35,0%	27,4%	28,8%	31,5%	29,6%	33,3%	30,7%	27,7%	32,7%	29,2%	44,6%	32,4%	24,9%	23,0%	26,6%
Presque faux	342	35,5	35,0%	36,0%	34,5%	37,0%	35,4%	38,2%	35,4%	26,6%	41,7%	35,4%	37,7%	33,5%	33,5%	37,5%	39,3%	28,7%	33,6%
Presque vrai	238	24,7	26,8%	23,0%	24,3%	24,4%	25,4%	23,1%	26,5%	29,5%	20,6%	23,8%	20,8%	28,2%	15,2%	27,8%	26,8%	32,0%	25,0%
Tout à fait vrai	86	8,9	12,6%	6,0%	6,1%	11,1%	10,3%	7,1%	8,5%	10,6%	7,0%	13,1%	8,8%	9,0%	6,7%	2,3%	8,9%	16,4%	14,8%
<i>[Les élèves de ma classe peuvent compter sur l'aide des professeurs quand ils ont des problèmes personnels]</i>																			
Tout à fait faux	122	12,7	17,0%	9,2%	9,1%	12,2%	17,2%	6,3%	14,3%	11,1%	14,6%	21,5%	12,1%	13,1%	9,4%	7,4%	13,7%	16,4%	19,5%
Presque faux	158	16,4	18,9%	14,4%	13,6%	19,6%	16,9%	15,5%	15,3%	15,9%	17,1%	19,2%	18,3%	14,7%	7,1%	14,8%	20,1%	25,4%	17,2%
Presque vrai	298	30,9	31,7%	30,3%	28,3%	33,0%	32,3%	32,8%	32,8%	30,0%	27,6%	31,5%	31,8%	30,2%	27,7%	36,4%	31,3%	25,4%	33,6%
Tout à fait vrai	385	40	32,4%	46,1%	48,9%	35,2%	33,5%	45,4%	37,6%	43,0%	40,7%	27,7%	37,7%	42,0%	55,8%	41,5%	34,8%	32,8%	29,7%
<i>[Mes professeurs font confiance aux élèves]</i>																			
Tout à fait faux	169	17,5	23,1%	13,1%	11,0%	20,0%	23,2%	10,1%	22,8%	15,5%	19,6%	23,8%	19,0%	16,3%	10,7%	9,7%	17,3%	32,0%	27,3%
Presque faux	196	20,4	22,6%	18,5%	16,8%	21,1%	23,8%	19,7%	20,1%	19,3%	16,6%	29,2%	21,4%	19,4%	18,3%	24,4%	16,9%	23,8%	23,4%
Presque vrai	391	40,6	39,4%	41,6%	42,8%	41,1%	37,6%	47,9%	42,3%	39,6%	37,7%	30,8%	39,7%	41,4%	37,1%	51,7%	40,6%	32,8%	39,1%
Tout à fait vrai	207	21,5	14,9%	26,8%	29,4%	17,8%	15,4%	22,3%	14,8%	25,6%	26,1%	16,2%	19,9%	22,9%	33,9%	14,2%	25,2%	11,5%	10,2%
<i>Au lycée, vous êtes un(e) élève :</i>																			
<i>[Heureux(se)]</i>																			
	715	74,2	74,1%	74,3%	77,0%	74,1%	71,2%	79,8%	67,7%	69,1%	77,9%	76,2%	75,7%	72,9%	80,8%	86,4%	73,8%	66,4%	54,7%
<i>[Intéressé(e)]</i>																			
	823	85,5	82,8%	87,6%	89,0%	85,2%	81,5%	93,3%	82,5%	86,0%	81,9%	80,0%	87,0%	84,1%	96,0%	95,5%	92,7%	63,1%	57,0%
<i>[Travailleur(se)]</i>																			
	742	77,1	72,0%	81,1%	80,7%	74,4%	74,9%	81,9%	74,6%	73,4%	78,4%	75,4%	80,8%	73,7%	90,6%	84,7%	80,2%	40,2%	70,3%
<i>[Attentif(ve)]</i>																			
	742	77,1	71,8%	81,3%	80,7%	78,5%	71,5%	79,8%	70,9%	80,7%	78,9%	72,3%	75,3%	78,6%	88,8%	85,8%	83,4%	34,4%	69,5%
<i>[Stressé(e)]</i>																			
	298	30,9	22,1%	38,0%	36,6%	34,8%	21,0%	39,9%	24,3%	36,7%	30,2%	16,2%	29,8%	32,0%	21,0%	25,6%	47,9%	11,5%	32,8%
<i>[Respecté(e) par ses camarades]</i>																			
	887	92,1	94,2%	90,4%	91,2%	91,5%	93,7%	90,8%	94,7%	90,3%	93,0%	92,3%	90,9%	93,1%	95,5%	98,9%	86,9%	96,7%	85,2%
<i>[Discipliné(e)]</i>																			
	751	78	76,5%	79,2%	76,2%	80,7%	77,7%	76,1%	74,6%	78,3%	80,4%	82,3%	77,0%	78,8%	84,4%	82,4%	79,2%	57,4%	77,3%
<i>[Motivé(e)]</i>																			
	790	82	78,3%	85,0%	84,5%	82,2%	79,0%	91,6%	78,8%	76,8%	80,9%	79,2%	85,0%	79,4%	96,0%	93,8%	89,1%	50,8%	53,9%
<i>[Respecté(e) par ses professeurs]</i>																			
	875	90,9	89,3%	92,1%	92,0%	88,1%	91,8%	93,7%	93,1%	87,4%	89,4%	90,0%	91,6%	90,2%	95,1%	94,9%	92,0%	81,1%	84,4%
<i>Concernant l'organisation du lycée, diriez-vous que :</i>																			
<i>[L'emploi du temps est trop chargé -]</i>																			
	600	62,3	57,6%	66,1%	70,3%	52,6%	61,1%	71,8%	56,6%	44,4%	71,4%	67,7%	60,0%	64,3%	50,4%	54,5%	70,0%	73,0%	64,8%
<i>[Le respect des règles et du règlement est pénible -]</i>																			
	545	56,6	52,9%	59,6%	62,8%	60,0%	46,4%	63,4%	41,8%	75,8%	44,7%	53,1%	50,3%	62,2%	43,3%	52,3%	62,3%	70,5%	58,6%
<i>[Les enseignements généraux (français, math hist géo) sont intéressants -]</i>																			

	564	58,6	62,2%	55,6%	57,2%	51,5%	66,1%	50,4%	66,7%	57,0%	57,8%	65,4%	59,2%	58,0%	67,9%	56,8%	56,2%	38,5%	69,5%
<i>[Les enseignements professionnels sont intéressants -]</i>																			
	848	88,1	83,7%	91,6%	93,9%	87,0%	82,1%	97,5%	79,4%	90,3%	83,9%	86,2%	89,8%	86,5%	93,8%	98,3%	92,7%	83,6%	57,0%
<i>[Les enseignements généraux (français, math, hist géo) sont trop difficiles -]</i>																			
	403	41,8	36,8%	45,9%	46,8%	41,1%	36,7%	45,0%	34,4%	37,2%	51,3%	40,0%	37,7%	45,5%	29,9%	40,3%	51,4%	50,8%	32,8%
<i>[Les enseignements professionnels sont trop difficiles -]</i>																			
	233	24,2	21,9%	26,0%	27,8%	20,4%	23,2%	28,2%	23,8%	19,3%	26,1%	22,3%	22,3%	25,9%	12,5%	16,5%	30,7%	27,0%	36,7%
<i>[Il y a trop de devoirs à faire à la maison -]</i>																			
	333	34,6	30,1%	38,2%	38,0%	39,6%	26,3%	47,9%	25,9%	29,0%	37,7%	26,9%	33,3%	35,7%	20,5%	33,0%	45,0%	39,3%	31,3%
<i>Concernant vos relations avec les autres au lycée, diriez-vous que les éléments suivants sont un problème</i>																			
<i>[La solitude]</i>																			
	233	24,2	24,5%	24,0%	24,6%	23,0%	24,8%	23,5%	21,2%	21,7%	26,6%	30,0%	23,8%	24,5%	17,4%	6,3%	46,0%	4,1%	26,6%
<i>[Le manque de relations avec mes professeurs]</i>																			
	215	22,3	20,7%	23,6%	23,0%	25,6%	18,8%	23,9%	15,3%	23,7%	24,6%	23,8%	21,9%	22,7%	9,8%	10,2%	38,0%	13,1%	31,3%
<i>[Les remarques de mes professeurs sur mon travail scolaire]</i>																			
	306	31,8	33,6%	30,3%	31,8%	32,2%	31,3%	28,6%	28,6%	28,0%	40,2%	35,4%	31,6%	32,0%	14,3%	13,1%	51,1%	32,0%	40,6%
<i>[Les remarques de mes camarades sur ma personne, mon apparence]</i>																			
	324	33,6	28,0%	38,2%	36,9%	35,6%	28,2%	38,2%	27,5%	36,7%	33,7%	29,2%	34,2%	33,1%	22,8%	10,8%	64,5%	6,6%	34,4%
<i>[Les remarques des autres personnes du lycée sur mon comportement]</i>																			
	221	22,9	19,3%	25,8%	25,7%	23,0%	19,7%	23,1%	20,1%	26,1%	24,6%	19,2%	24,1%	22,0%	10,7%	6,3%	46,0%	8,2%	25,0%
<i>[Le respect de l'autorité des professeur(e)s]</i>																			
	297	30,8	31,5%	30,3%	32,9%	25,9%	32,6%	31,1%	30,7%	27,1%	31,7%	35,4%	30,9%	30,8%	25,4%	22,2%	43,5%	19,7%	32,0%
<i>[Les violences (verbales, physiques, harcèlements, rackets, etc.)]</i>																			
	342	35,5	31,2%	39,0%	37,2%	34,8%	34,2%	37,4%	36,5%	37,2%	33,7%	30,8%	35,5%	35,5%	32,1%	15,3%	57,8%	12,3%	36,7%
<i>Au lycée, est-ce qu'il vous arrive de sécher les cours -</i>																			
Oui, souvent	92	9,6	13,5%	6,4%	7,2%	9,3%	12,5%	3,4%	11,1%	6,3%	15,6%	14,6%	8,8%	10,2%	3,6%	5,1%	8,0%	23,8%	16,4%
Oui, parfois	411	42,7	43,8%	41,8%	38,2%	40,4%	49,8%	31,9%	47,6%	33,8%	53,3%	53,1%	41,1%	44,1%	35,3%	38,6%	42,5%	47,5%	57,0%
Non, jamais	460	47,8	42,7%	51,9%	54,5%	50,4%	37,6%	64,7%	41,3%	59,9%	31,2%	32,3%	50,1%	45,7%	61,2%	56,3%	49,5%	28,7%	26,6%
<i>Dans le cadre de votre formation, vous préférez :</i>																			
Les périodes en lycée	125	13	14,0%	12,2%	10,7%	13,7%	15,0%	12,2%	15,9%	7,2%	16,6%	13,8%	14,6%	11,6%	7,1%	10,2%	8,6%	12,3%	38,3%
Les périodes en entreprises	449	46,6	48,5%	45,1%	44,7%	48,5%	47,3%	47,9%	42,9%	49,3%	41,2%	53,8%	43,5%	49,4%	46,9%	40,3%	53,0%	63,1%	23,4%
Les deux	328	34,1	30,3%	37,1%	39,6%	30,7%	30,4%	34,9%	30,7%	36,2%	36,7%	30,0%	36,0%	32,4%	45,5%	47,2%	34,2%	11,5%	17,2%
Aucune de ces deux périodes	61	6,3	7,2%	5,6%	5,1%	7,0%	7,2%	5,0%	10,6%	7,2%	5,5%	2,3%	6,0%	6,7%	0,4%	2,3%	4,2%	13,1%	21,1%
<i>Avez-vous déjà été victime de discrimination</i>																			
<i>[À cause de votre nom -]</i>																			
	109	11,3	11,2%	11,4%	9,4%	14,1%	11,3%	10,1%	10,6%	15,5%	8,5%	12,3%	11,0%	11,6%	8,0%	2,3%	18,8%	4,1%	18,0%
<i>[À cause de la couleur de votre peau -]</i>																			

	73	7,6	9,8%	5,8%	7,5%	4,4%	10,3%	4,6%	10,1%	5,3%	9,0%	10,8%	7,9%	7,3%	4,9%	2,3%	11,8%	7,4%	9,4%
<i>[À cause de votre accent -]</i>																			
	76	7,9	7,9%	7,9%	6,7%	8,1%	9,1%	8,0%	10,6%	5,8%	8,0%	6,9%	8,6%	7,3%	4,9%	4,0%	12,1%	3,3%	12,5%
<i>[À cause de votre lieu de résidence, votre quartier -]</i>																			
	89	9,2	11,7%	7,3%	7,8%	7,8%	12,2%	8,8%	9,5%	6,8%	7,5%	16,2%	10,2%	8,4%	4,0%	4,0%	13,7%	11,5%	12,5%
<i>[Parce que vous êtes un(e) fille/garçon -]</i>																			
	48	5	2,6%	6,9%	5,1%	5,9%	4,1%	5,9%	5,8%	4,3%	6,0%	1,5%	5,1%	4,9%	3,1%	3,4%	7,0%	2,5%	7,8%
<i>[À cause de votre look (piercing, couleur, ou longueur des cheveux) -]</i>																			
	113	11,7	10,3%	12,9%	11,8%	13,3%	10,3%	16,0%	9,5%	9,7%	11,1%	11,5%	13,9%	9,8%	7,1%	5,1%	22,0%	3,3%	11,7%
<i>[À cause d'une particularité physique (taille, poids, handicap moteur) -]</i>																			
	195	20,2	15,6%	24,0%	22,5%	26,3%	12,5%	25,2%	12,2%	28,5%	18,1%	13,1%	21,4%	19,2%	12,9%	13,1%	35,5%	7,4%	18,0%
<i>Cette discrimination, vous l'avez subie plutôt</i>																			
<i>[Au collège]</i>																			
	228	23,7	16,6%	29,4%	27,8%	27,4%	15,7%	34,9%	15,3%	26,6%	20,1%	16,2%	25,4%	22,2%	14,3%	15,3%	39,0%	13,9%	23,4%
<i>[Au lycée]</i>																			
	217	22,5	23,1%	22,1%	18,4%	22,6%	27,3%	16,0%	25,9%	25,6%	19,6%	29,2%	23,4%	21,8%	16,5%	14,8%	32,9%	9,0%	31,3%
<i>[En stage]</i>																			
	53	5,5	7,2%	4,1%	4,8%	5,6%	6,3%	4,6%	5,8%	4,8%	6,0%	6,9%	5,5%	5,5%	2,2%	1,7%	10,9%	0,8%	7,8%
<i>[Dans votre quartier]</i>																			
	57	5,9	5,4%	6,4%	7,8%	4,4%	5,0%	7,6%	4,2%	5,3%	6,0%	6,2%	6,2%	5,7%	2,7%	3,4%	10,5%	1,6%	7,8%
<i>Les éléments suivants perturbent-ils votre travail scolaire</i>																			
<i>[La cohue dans les classes]</i>																			
<i>Pas du tout</i>	262	27,2	33,8%	21,9%	22,7%	21,5%	37,3%	24,4%	36,0%	19,3%	22,6%	39,2%	29,1%	25,5%	37,1%	19,3%	21,1%	36,9%	26,6%
<i>Un peu</i>	364	37,8	34,0%	40,8%	38,8%	40,4%	34,5%	42,9%	41,3%	34,3%	40,7%	24,6%	38,6%	37,1%	34,8%	51,7%	32,9%	40,2%	33,6%
<i>Assez</i>	180	18,7	17,7%	19,5%	19,5%	22,6%	14,4%	18,5%	12,7%	28,0%	16,1%	16,9%	17,7%	19,6%	17,0%	19,9%	22,7%	11,5%	17,2%
<i>Beaucoup</i>	157	16,3	14,5%	17,8%	19,0%	15,6%	13,8%	14,3%	10,1%	18,4%	20,6%	19,2%	14,6%	17,8%	11,2%	9,1%	23,3%	11,5%	22,7%
<i>[Le bruit]</i>																			
<i>Pas du tout</i>	194	20,1	24,0%	17,0%	17,1%	14,8%	28,2%	16,4%	29,6%	15,9%	16,1%	26,2%	19,4%	20,8%	29,0%	14,2%	12,8%	33,6%	18,0%
<i>Un peu</i>	334	34,7	35,7%	33,9%	35,6%	33,0%	35,1%	40,3%	39,2%	28,0%	34,2%	29,2%	38,0%	31,8%	30,4%	50,0%	31,6%	35,2%	28,1%
<i>Assez</i>	237	24,6	21,4%	27,2%	25,1%	30,7%	18,8%	26,9%	16,9%	32,9%	22,6%	21,5%	24,5%	24,7%	23,7%	28,4%	25,2%	16,4%	27,3%
<i>Beaucoup</i>	198	20,6	18,9%	21,9%	22,2%	21,5%	17,9%	16,4%	14,3%	23,2%	27,1%	23,1%	18,1%	22,7%	17,0%	7,4%	30,4%	14,8%	26,6%
<i>[L'éclairage inadapté]</i>																			
<i>Pas du tout</i>	584	60,6	60,8%	60,5%	62,8%	53,3%	64,3%	63,0%	66,7%	62,3%	50,3%	60,8%	60,5%	60,8%	70,1%	68,2%	49,5%	65,6%	56,3%
<i>Un peu</i>	226	23,5	22,1%	24,5%	23,3%	25,9%	21,6%	25,2%	20,1%	20,8%	27,1%	23,8%	25,4%	21,8%	17,0%	23,3%	30,7%	16,4%	24,2%
<i>Assez</i>	92	9,6	10,3%	9,0%	7,8%	13,3%	8,5%	6,7%	7,9%	10,1%	14,1%	9,2%	9,3%	9,8%	10,3%	5,7%	10,5%	10,7%	10,2%
<i>Beaucoup</i>	61	6,3	6,8%	6,0%	6,1%	7,4%	5,6%	5,0%	5,3%	6,8%	8,5%	6,2%	4,9%	7,6%	2,7%	2,8%	9,3%	7,4%	9,4%
<i>[La mauvaise ventilation ou qualité de l'air ambiant]</i>																			
<i>Pas du tout</i>	434	45,1	44,3%	45,7%	45,2%	47,4%	42,9%	47,9%	37,0%	46,9%	43,2%	51,5%	47,5%	42,9%	51,8%	48,3%	38,7%	45,9%	43,8%
<i>Un peu</i>	249	25,9	24,9%	26,6%	29,7%	21,9%	24,8%	25,6%	25,9%	29,5%	24,1%	23,1%	24,3%	27,3%	23,2%	35,2%	26,5%	17,2%	24,2%

Assez	166	17,2	17,9%	16,7%	14,2%	19,6%	18,8%	18,1%	21,2%	13,5%	17,6%	15,4%	17,7%	16,9%	17,0%	13,1%	20,1%	18,9%	14,8%
Beaucoup	114	11,8	12,8%	11,0%	11,0%	11,1%	13,5%	8,4%	15,9%	10,1%	15,1%	10,0%	10,6%	12,9%	8,0%	3,4%	14,7%	18,0%	17,2%
<i>La température (chaleur, froid)]</i>																			
Pas du tout	239	24,8	30,3%	20,4%	23,0%	19,3%	31,7%	19,7%	25,4%	24,2%	20,6%	40,8%	28,5%	21,6%	33,9%	23,3%	18,8%	22,1%	28,1%
Un peu	281	29,2	30,1%	28,5%	27,3%	30,4%	30,4%	33,6%	31,7%	27,5%	23,6%	28,5%	30,7%	27,8%	28,1%	40,3%	26,8%	27,0%	23,4%
Assez	199	20,7	19,3%	21,7%	23,5%	19,6%	18,2%	22,7%	19,6%	22,2%	20,6%	16,2%	17,9%	23,1%	15,6%	22,2%	24,6%	18,9%	19,5%
Beaucoup	244	25,3	20,3%	29,4%	26,2%	30,7%	19,7%	23,9%	23,3%	26,1%	35,2%	14,6%	23,0%	27,5%	22,3%	14,2%	29,7%	32,0%	28,9%
<i>[La saleté, la poussière]</i>																			
Pas du tout	416	43,2	43,4%	43,1%	43,3%	40,7%	45,1%	56,7%	45,5%	38,2%	29,1%	44,6%	45,7%	41,0%	46,9%	47,7%	35,5%	49,2%	43,8%
Un peu	255	26,5	27,0%	26,0%	24,6%	26,7%	28,5%	25,2%	28,0%	22,7%	28,6%	29,2%	27,8%	25,3%	25,4%	30,7%	30,4%	19,7%	19,5%
Assez	137	14,2	13,5%	14,8%	15,2%	15,9%	11,6%	10,9%	11,6%	17,9%	18,6%	11,5%	11,9%	16,3%	13,4%	10,2%	16,9%	11,5%	17,2%
Beaucoup	155	16,1	16,1%	16,1%	16,8%	16,7%	14,7%	7,1%	14,8%	21,3%	23,6%	14,6%	14,6%	17,5%	14,3%	11,4%	17,3%	19,7%	19,5%
<i>[Le matériel inadapté (bureaux, chaises...)]</i>																			
Pas du tout	419	43,5	38,7%	47,4%	50,0%	38,1%	40,4%	54,2%	40,2%	44,9%	34,2%	40,8%	45,7%	41,6%	53,6%	50,0%	35,8%	39,3%	39,8%
Un peu	249	25,9	27,3%	24,7%	24,9%	24,4%	28,2%	26,1%	31,2%	21,3%	26,6%	23,8%	27,4%	24,5%	25,4%	28,4%	27,5%	22,1%	22,7%
Assez	150	15,6	16,3%	15,0%	12,6%	19,3%	16,0%	12,2%	15,3%	16,4%	18,1%	16,9%	13,7%	17,3%	11,2%	13,6%	18,8%	18,0%	15,6%
Beaucoup	145	15,1	17,7%	12,9%	12,6%	18,1%	15,4%	7,6%	13,2%	17,4%	21,1%	18,5%	13,2%	16,7%	9,8%	8,0%	17,9%	20,5%	21,9%
<i>[La vétusté des installations]</i>																			
Pas du tout	474	49,2	45,7%	52,1%	53,5%	44,8%	48,0%	57,6%	49,7%	46,9%	43,7%	45,4%	51,9%	46,9%	57,6%	51,1%	43,8%	49,2%	45,3%
Un peu	263	27,3	26,6%	27,9%	25,9%	26,7%	29,5%	29,4%	29,6%	23,7%	25,1%	29,2%	28,5%	26,3%	25,9%	31,3%	28,1%	24,6%	25,0%
Assez	121	12,6	14,5%	11,0%	11,0%	13,3%	13,8%	8,8%	12,2%	12,6%	15,1%	16,2%	11,3%	13,7%	7,6%	13,1%	15,3%	11,5%	14,8%
Beaucoup	105	10,9	13,3%	9,0%	9,6%	15,2%	8,8%	4,2%	8,5%	16,9%	16,1%	9,2%	8,4%	13,1%	8,9%	4,5%	12,8%	14,8%	14,8%
<i>[Le sentiment d'être toujours en retard, pressé]</i>																			
Pas du tout	420	43,6	43,1%	44,0%	45,2%	43,3%	42,0%	45,0%	43,4%	55,6%	32,2%	40,0%	44,6%	42,7%	62,1%	48,9%	27,5%	51,6%	35,9%
Un peu	224	23,3	24,5%	22,3%	23,5%	20,7%	25,1%	23,9%	22,8%	18,8%	24,1%	28,5%	23,4%	23,1%	17,4%	29,5%	29,4%	12,3%	20,3%
Assez	168	17,4	17,0%	17,8%	15,5%	20,7%	16,9%	18,9%	17,5%	12,6%	21,6%	16,2%	16,1%	18,6%	11,6%	15,3%	20,1%	18,9%	22,7%
Beaucoup	151	15,7	15,4%	15,9%	15,8%	15,2%	16,0%	12,2%	16,4%	13,0%	22,1%	15,4%	15,9%	15,5%	8,9%	6,3%	23,0%	17,2%	21,1%
<i>[Les incidents violents]</i>																			
Pas du tout	608	63,1	65,3%	61,4%	64,2%	59,3%	65,2%	65,1%	67,2%	64,7%	55,8%	62,3%	61,1%	64,9%	69,6%	67,6%	52,4%	77,9%	57,8%
Un peu	159	16,5	16,8%	16,3%	14,4%	17,8%	17,9%	12,6%	15,9%	16,4%	19,1%	20,8%	15,9%	17,1%	14,3%	18,8%	18,2%	13,1%	16,4%
Assez	103	10,7	9,3%	11,8%	12,0%	11,9%	8,2%	11,8%	7,9%	10,1%	14,1%	8,5%	13,7%	8,0%	8,5%	9,1%	15,3%	4,1%	11,7%
Beaucoup	93	9,7	8,6%	10,5%	9,4%	11,1%	8,8%	10,5%	9,0%	8,7%	11,1%	8,5%	9,3%	10,0%	7,6%	4,5%	14,1%	4,9%	14,1%
<i>[Le risque d'accidents]</i>																			
Pas du tout	592	61,5	62,5%	60,7%	63,4%	60,7%	59,9%	64,3%	58,7%	66,7%	55,3%	61,5%	58,3%	64,3%	66,1%	66,5%	52,7%	76,2%	53,9%
Un peu	197	20,5	22,1%	19,1%	19,0%	16,3%	25,7%	17,6%	25,9%	17,4%	18,6%	25,4%	22,1%	19,0%	20,1%	22,2%	22,4%	12,3%	21,9%
Assez	99	10,3	9,1%	11,2%	9,9%	13,7%	7,8%	10,9%	7,9%	10,1%	13,6%	7,7%	12,6%	8,2%	8,5%	8,0%	14,1%	6,6%	10,9%
Beaucoup	75	7,8	6,3%	9,0%	7,8%	9,3%	6,6%	7,1%	7,4%	5,8%	12,6%	5,4%	7,1%	8,4%	5,4%	3,4%	10,9%	4,9%	13,3%
<i>Diriez-vous que l'atmosphère de la classe est calme et paisible -</i>																			
Tout à fait d'accord	86	8,9	13,3%	5,4%	7,5%	3,0%	15,7%	4,6%	15,3%	3,9%	8,5%	16,2%	11,0%	7,1%	12,1%	6,8%	8,0%	10,7%	7,0%
D'accord	309	32,1	34,3%	30,3%	30,2%	25,6%	39,8%	39,9%	46,6%	20,3%	22,6%	30,0%	28,7%	35,1%	37,9%	38,1%	26,8%	24,6%	33,6%
Pas d'accord	360	37,4	31,5%	42,1%	40,6%	44,4%	27,6%	41,2%	25,9%	44,0%	41,7%	30,0%	42,2%	33,1%	25,9%	48,3%	38,7%	37,7%	39,1%

Pas du tout d'accord	208	21,6	21,0%	22,1%	21,7%	27,0%	16,9%	14,3%	12,2%	31,9%	27,1%	23,8%	18,1%	24,7%	24,1%	6,8%	26,5%	27,0%	20,3%
<i>Pour chacune des affirmations suivantes, cochez l'option qui décrit le mieux votre opinion.</i>																			
<i>[Les enseignants sont intéressés par ce que je fais]</i>																			
Tout à fait d'accord	165	17,1	16,8%	17,4%	20,6%	14,1%	15,7%	16,0%	16,9%	18,4%	19,6%	13,8%	17,0%	17,3%	35,7%	6,3%	17,3%	4,1%	11,7%
D'accord	540	56,1	51,7%	59,6%	57,0%	60,0%	51,7%	67,6%	54,5%	55,1%	50,3%	47,7%	57,0%	55,3%	53,1%	82,4%	53,4%	45,9%	41,4%
Pas d'accord	203	21,1	24,0%	18,7%	18,4%	20,0%	25,1%	14,7%	22,2%	21,3%	22,1%	29,2%	20,3%	21,8%	10,7%	11,4%	24,3%	32,8%	33,6%
Pas du tout d'accord	55	5,7	7,5%	4,3%	4,0%	5,9%	7,5%	1,7%	6,3%	5,3%	8,0%	9,2%	5,7%	5,7%	0,4%	0,0%	5,1%	17,2%	13,3%
<i>[Les enseignants nous traitent équitablement entre élèves]</i>																			
Tout à fait d'accord	191	19,8	20,7%	19,1%	21,1%	17,0%	20,7%	18,9%	20,6%	18,8%	20,6%	20,8%	22,3%	17,6%	39,3%	8,5%	16,6%	13,9%	14,8%
D'accord	364	37,8	39,9%	36,1%	36,6%	34,4%	42,0%	36,1%	43,4%	34,8%	36,2%	40,0%	38,2%	37,5%	34,4%	51,1%	38,0%	27,0%	35,2%
Pas d'accord	260	27	21,7%	31,3%	31,3%	28,9%	20,4%	32,4%	22,2%	32,9%	25,1%	17,7%	25,2%	28,6%	16,1%	34,1%	30,0%	26,2%	29,7%
Pas du tout d'accord	148	15,4	17,7%	13,5%	11,0%	19,6%	16,9%	12,6%	13,8%	13,5%	18,1%	21,5%	14,3%	16,3%	10,3%	6,3%	15,3%	32,8%	20,3%
<i>[Les élèves de ma classe ont plaisir à être ensemble]</i>																			
Tout à fait d'accord	304	31,6	36,8%	27,3%	31,3%	20,7%	41,1%	24,8%	42,9%	21,3%	35,2%	38,5%	32,0%	31,2%	45,1%	18,2%	29,4%	30,3%	32,8%
D'accord	371	38,5	41,7%	36,0%	34,5%	38,5%	43,3%	39,9%	43,4%	38,6%	29,1%	43,1%	40,0%	37,3%	33,9%	56,8%	30,7%	38,5%	40,6%
Pas d'accord	183	19	14,7%	22,5%	20,3%	26,7%	11,0%	26,1%	11,1%	26,1%	16,1%	10,8%	19,9%	18,2%	16,1%	19,9%	21,4%	18,0%	18,0%
Pas du tout d'accord	105	10,9	6,8%	14,2%	13,9%	14,1%	4,7%	9,2%	2,6%	14,0%	19,6%	7,7%	8,2%	13,3%	4,9%	5,1%	18,5%	13,1%	8,6%
<i>Avez-vous des problèmes pour les tâches suivantes</i>																			
<i>[Le travail en équipe]</i>																			
Pas du tout	557	57,8	59,2%	56,7%	56,7%	52,2%	63,9%	58,4%	63,5%	47,3%	58,3%	64,6%	55,8%	59,6%	80,4%	50,6%	42,8%	62,3%	60,9%
Rarement	289	30	30,3%	29,8%	29,4%	34,4%	27,0%	31,5%	27,0%	36,2%	26,6%	26,9%	32,5%	27,8%	12,1%	47,2%	37,4%	26,2%	23,4%
Souvent	85	8,8	7,2%	10,1%	9,1%	11,5%	6,3%	6,7%	6,3%	13,5%	10,6%	6,2%	8,6%	9,0%	6,7%	2,3%	14,4%	9,0%	7,8%
Toujours	32	3,3	3,3%	3,4%	4,8%	1,9%	2,8%	3,4%	3,2%	2,9%	4,5%	2,3%	3,1%	3,5%	0,9%	0,0%	5,4%	2,5%	7,8%
<i>[S'entendre avec les camarades de classe]</i>																			
Pas du tout	497	51,6	56,6%	47,6%	47,9%	44,1%	62,4%	46,6%	63,0%	37,2%	55,3%	61,5%	49,9%	53,1%	72,3%	52,8%	31,0%	61,5%	54,7%
Rarement	291	30,2	28,0%	32,0%	31,8%	34,1%	25,1%	36,6%	24,9%	36,7%	24,1%	25,4%	31,1%	29,4%	18,8%	38,6%	36,7%	25,4%	27,3%
Souvent	117	12,1	9,6%	14,2%	13,6%	16,7%	6,6%	13,9%	7,4%	18,4%	12,6%	5,4%	12,6%	11,8%	4,9%	5,7%	22,7%	7,4%	12,5%
Toujours	58	6	5,8%	6,2%	6,7%	5,2%	6,0%	2,9%	4,8%	7,7%	8,0%	7,7%	6,4%	5,7%	4,0%	2,8%	9,6%	5,7%	5,5%
<i>[S'entendre avec les enseignants]</i>																			
Pas du tout	461	47,9	44,5%	50,6%	48,9%	45,9%	48,3%	47,1%	50,3%	44,9%	51,3%	45,4%	46,1%	49,4%	77,2%	44,3%	37,1%	31,1%	43,8%
Rarement	344	35,7	35,9%	35,6%	37,7%	34,4%	34,5%	40,8%	32,8%	36,2%	31,2%	36,9%	36,2%	35,3%	15,6%	48,9%	40,9%	35,2%	40,6%
Souvent	119	12,4	14,0%	11,0%	9,6%	15,6%	12,9%	10,1%	11,6%	13,5%	13,1%	14,6%	12,8%	12,0%	2,7%	5,7%	17,3%	26,2%	13,3%
Toujours	39	4	5,6%	2,8%	3,7%	4,1%	4,4%	2,1%	5,3%	5,3%	4,5%	3,1%	4,9%	3,3%	4,5%	1,1%	4,8%	7,4%	2,3%
<i>Depuis que vous êtes au lycée, êtes-vous victime d'intimidations :</i>																			
Plusieurs fois par semaine	31	3,2	2,6%	3,7%	4,3%	2,2%	2,8%	4,6%	2,6%	2,4%	3,0%	3,1%	3,5%	2,9%	1,3%	1,1%	5,8%	1,6%	4,7%
Une fois par semaine	30	3,1	3,0%	3,2%	3,2%	3,3%	2,8%	3,8%	3,7%	2,9%	3,0%	1,5%	4,4%	2,0%	3,1%	2,3%	4,2%	0,0%	4,7%
Moins d'une fois par semaine	77	8	5,1%	10,3%	8,6%	9,3%	6,3%	5,0%	6,9%	13,0%	9,0%	5,4%	7,3%	8,6%	3,6%	5,1%	15,0%	4,1%	6,3%
Jamais	825	85,7	89,3%	82,8%	84,0%	85,2%	88,1%	86,6%	86,8%	81,6%	84,9%	90,0%	84,8%	86,5%	92,0%	91,5%	75,1%	94,3%	84,4%
<i>Pour chacune des affirmations suivantes, cochez</i>																			

<i>l'option qui décrit le mieux votre opinion.</i>																			
<i>[Les enseignants m'encouragent à exprimer mes propres points de vue pendant les cours]</i>																			
Tout à fait d'accord	309	32,1	29,4%	34,3%	35,8%	27,8%	31,3%	34,0%	32,3%	27,5%	35,7%	30,0%	35,5%	29,0%	55,8%	15,9%	35,5%	15,6%	20,3%
D'accord	429	44,5	45,9%	43,4%	43,6%	44,1%	46,1%	45,8%	47,1%	47,3%	37,7%	44,6%	42,4%	46,5%	33,0%	68,2%	40,6%	41,8%	44,5%
Pas d'accord	161	16,7	17,0%	16,5%	13,9%	20,4%	16,9%	15,1%	16,4%	17,9%	17,1%	17,7%	15,9%	17,5%	8,9%	13,1%	16,3%	31,1%	22,7%
Pas du tout d'accord	64	6,6	7,7%	5,8%	6,7%	7,8%	5,6%	5,0%	4,2%	7,2%	9,5%	7,7%	6,2%	7,1%	2,2%	2,8%	7,7%	11,5%	12,5%
<i>[Les points de vue des élèves sont respectés dans le cadre du travail scolaire]</i>																			
Tout à fait d'accord	239	24,8	22,8%	26,4%	26,7%	23,7%	23,5%	28,2%	22,8%	20,3%	27,6%	24,6%	24,5%	25,1%	48,2%	13,1%	23,0%	7,4%	21,1%
D'accord	464	48,2	50,1%	46,6%	47,6%	45,2%	51,4%	48,7%	52,4%	49,3%	41,2%	50,0%	49,4%	47,1%	37,5%	68,8%	46,6%	49,2%	41,4%
Pas d'accord	195	20,2	19,8%	20,6%	18,7%	23,7%	19,1%	17,2%	20,6%	23,7%	22,1%	16,9%	19,6%	20,8%	10,3%	16,5%	20,8%	36,1%	26,6%
Pas du tout d'accord	65	6,7	7,2%	6,4%	7,0%	7,4%	6,0%	5,9%	4,2%	6,8%	9,0%	8,5%	6,4%	7,1%	4,0%	1,7%	9,6%	7,4%	10,9%
<i>[Mes professeurs attendent trop de moi au lycée]</i>																			
Tout à fait d'accord	161	16,7	20,0%	14,0%	13,6%	16,7%	20,4%	15,5%	16,9%	8,2%	21,1%	25,4%	19,6%	14,1%	16,5%	1,1%	24,9%	15,6%	19,5%
D'accord	315	32,7	31,7%	33,5%	36,6%	29,3%	31,0%	33,2%	29,6%	38,6%	28,6%	33,1%	29,1%	35,9%	25,0%	33,0%	35,8%	37,7%	33,6%
Pas d'accord	359	37,3	36,8%	37,6%	34,5%	40,7%	37,6%	38,2%	41,3%	36,2%	36,7%	32,3%	36,9%	37,6%	35,3%	56,3%	29,1%	36,1%	35,9%
Pas du tout d'accord	128	13,3	11,4%	14,8%	15,2%	13,3%	11,0%	13,0%	12,2%	16,9%	13,6%	9,2%	14,3%	12,4%	23,2%	9,7%	10,2%	10,7%	10,9%
<i>Avez-vous des problèmes pour les tâches suivantes</i>																			
<i>[Suivre les cours]</i>																			
Pas du tout	293	30,4	33,3%	28,1%	28,6%	28,1%	34,5%	27,3%	38,6%	28,0%	30,2%	28,5%	32,0%	29,0%	65,6%	16,5%	18,8%	19,7%	26,6%
Rarement	401	41,6	35,7%	46,4%	48,4%	39,3%	35,7%	49,2%	34,4%	42,5%	41,2%	37,7%	41,3%	42,0%	25,0%	70,5%	41,9%	30,3%	41,4%
Souvent	211	21,9	23,1%	21,0%	18,7%	27,0%	21,3%	20,6%	20,1%	23,7%	22,6%	23,1%	18,5%	24,9%	8,0%	13,1%	29,4%	37,7%	25,0%
Toujours	58	6	7,9%	4,5%	4,3%	5,6%	8,5%	2,9%	6,9%	5,8%	6,0%	10,8%	8,2%	4,1%	1,3%	0,0%	9,9%	12,3%	7,0%
<i>[Faire les devoirs ou d'autres tâches]</i>																			
Pas du tout	296	30,7	31,2%	30,3%	29,1%	28,5%	34,5%	30,7%	35,4%	25,6%	30,2%	33,1%	35,3%	26,7%	72,8%	14,2%	18,5%	16,4%	23,4%
Rarement	337	35	32,6%	36,9%	37,7%	32,2%	34,2%	31,9%	30,2%	39,1%	35,7%	40,0%	30,9%	38,6%	16,1%	69,3%	29,4%	24,6%	44,5%
Souvent	224	23,3	21,9%	24,3%	24,3%	26,7%	19,1%	29,0%	21,2%	23,7%	22,6%	16,2%	22,1%	24,3%	6,7%	15,3%	37,7%	31,1%	20,3%
Toujours	106	11	14,2%	8,4%	8,8%	12,6%	12,2%	8,4%	13,2%	11,6%	11,6%	10,8%	11,7%	10,4%	4,5%	1,1%	14,4%	27,9%	11,7%
<i>[Préparer les examens]</i>																			
Pas du tout	211	21,9	29,1%	16,1%	16,6%	18,9%	30,7%	14,3%	30,2%	19,3%	19,6%	31,5%	23,4%	20,6%	50,4%	7,4%	12,5%	12,3%	24,2%
Rarement	317	32,9	29,6%	35,6%	36,6%	30,7%	30,4%	37,0%	31,7%	34,8%	30,2%	28,5%	35,3%	30,8%	31,3%	60,2%	24,0%	28,7%	24,2%
Souvent	305	31,7	27,3%	35,2%	31,3%	37,0%	27,6%	35,3%	29,6%	32,4%	33,2%	24,6%	26,0%	36,7%	14,3%	30,1%	41,5%	32,0%	39,8%
Toujours	130	13,5	14,0%	13,1%	15,5%	13,3%	11,3%	13,4%	8,5%	13,5%	17,1%	15,4%	15,2%	12,0%	4,0%	2,3%	22,0%	27,0%	11,7%
<i>[Trouver une façon personnelle d'étudier]</i>																			
Pas du tout	330	34,3	34,3%	34,3%	34,0%	30,0%	38,2%	36,1%	39,2%	31,9%	28,1%	36,9%	33,6%	34,9%	67,4%	22,7%	21,7%	26,2%	30,5%
Rarement	266	27,6	25,9%	29,0%	30,2%	27,4%	24,8%	29,4%	22,8%	25,1%	32,7%	27,7%	31,6%	24,1%	19,6%	47,2%	25,2%	18,0%	29,7%
Souvent	239	24,8	25,4%	24,3%	22,5%	27,4%	25,4%	21,4%	27,5%	28,5%	24,1%	22,3%	21,6%	27,6%	9,8%	29,0%	31,6%	29,5%	24,2%
Toujours	128	13,3	14,5%	12,4%	13,4%	15,2%	11,6%	13,0%	10,6%	14,5%	15,1%	13,1%	13,2%	13,3%	3,1%	1,1%	21,4%	26,2%	15,6%
<i>[Accomplir des tâches qui nécessitent un travail personnel]</i>																			
Pas du tout	343	35,6	35,4%	35,8%	34,2%	34,1%	38,6%	33,2%	38,6%	36,2%	33,2%	38,5%	37,5%	33,9%	75,0%	21,0%	22,4%	22,1%	32,0%

Rarement	337	35	35,0%	35,0%	35,0%	35,6%	34,5%	34,5%	33,9%	34,3%	37,2%	35,4%	34,4%	35,5%	18,8%	61,9%	33,2%	28,7%	36,7%
Souvent	211	21,9	19,6%	23,8%	24,6%	21,1%	19,4%	25,6%	20,6%	21,7%	21,6%	17,7%	19,9%	23,7%	4,9%	15,9%	31,6%	35,2%	23,4%
Toujours	72	7,5	10,0%	5,4%	6,1%	9,3%	7,5%	6,7%	6,9%	7,7%	8,0%	8,5%	8,2%	6,9%	1,3%	1,1%	12,8%	13,9%	7,8%
<i>[Accomplir des tâches qui nécessitent d'écrire]</i>																			
Pas du tout	434	45,1	41,0%	48,3%	44,1%	44,4%	46,7%	48,3%	47,6%	45,9%	37,7%	45,4%	45,0%	45,1%	84,8%	29,5%	31,0%	32,8%	43,0%
rarement	303	31,5	33,1%	30,1%	31,6%	31,1%	31,7%	31,1%	32,8%	30,0%	33,2%	30,0%	32,9%	30,2%	9,8%	59,7%	31,3%	27,0%	35,2%
Souvent	155	16,1	15,9%	16,3%	17,1%	18,1%	13,2%	15,1%	12,2%	14,5%	23,6%	14,6%	14,6%	17,5%	4,0%	9,7%	24,3%	25,4%	17,2%
Toujours	71	7,4	10,0%	5,2%	7,2%	6,3%	8,5%	5,5%	7,4%	9,7%	5,5%	10,0%	7,5%	7,3%	1,3%	1,1%	13,4%	14,8%	4,7%
<i>[Accomplir des tâches qui nécessitent de lire (à partir de livres, etc.)]</i>																			
Pas du tout	438	45,5	43,1%	47,4%	42,5%	47,4%	47,3%	44,1%	48,7%	43,5%	46,2%	45,4%	45,7%	45,3%	79,0%	32,4%	31,9%	36,9%	46,1%
Rarement	242	25,1	24,9%	25,3%	26,7%	23,7%	24,5%	25,2%	24,3%	25,6%	25,6%	24,6%	24,7%	25,5%	8,9%	48,9%	25,2%	18,0%	27,3%
Souvent	166	17,2	18,9%	15,9%	16,3%	18,9%	16,9%	16,4%	15,9%	18,4%	17,6%	18,5%	17,2%	17,3%	8,9%	15,9%	20,8%	24,6%	18,0%
Toujours	117	12,1	13,1%	11,4%	14,4%	10,0%	11,3%	14,3%	11,1%	12,6%	10,6%	11,5%	12,4%	12,0%	3,1%	2,8%	22,0%	20,5%	8,6%
<i>Avez-vous eu des symptômes suivants et combien de fois au cours des 6 derniers mois</i>																			
<i>[Douleurs au cou ou aux épaules]</i>																			
rarement ou jamais	437	45,4	54,1%	38,4%	39,3%	43,0%	54,5%	34,9%	53,4%	42,5%	46,2%	56,2%	48,8%	42,4%	51,8%	49,4%	36,7%	49,2%	46,1%
Environ une fois par mois	224	23,3	19,6%	26,2%	28,3%	21,1%	19,1%	28,2%	21,7%	22,2%	25,1%	15,4%	21,2%	25,1%	21,9%	23,9%	26,2%	19,7%	21,1%
Environ une fois par semaine	184	19,1	16,6%	21,2%	19,5%	20,4%	17,6%	20,2%	16,4%	19,8%	19,6%	19,2%	17,4%	20,6%	17,0%	19,9%	21,1%	16,4%	19,5%
Presque tous les jours	118	12,3	9,8%	14,2%	12,8%	15,6%	8,8%	16,8%	8,5%	15,5%	9,0%	9,2%	12,6%	12,0%	9,4%	6,8%	16,0%	14,8%	13,3%
<i>[Douleurs au bas du dos]</i>																			
rarement ou jamais	313	32,5	42,9%	24,2%	27,5%	30,0%	40,4%	23,1%	39,7%	27,5%	36,2%	41,5%	34,4%	30,8%	42,9%	35,2%	24,3%	32,0%	31,3%
Environ une fois par mois	230	23,9	22,4%	25,1%	25,4%	22,2%	23,5%	23,9%	24,9%	24,2%	24,1%	21,5%	23,4%	24,3%	21,4%	27,8%	23,0%	27,9%	21,1%
Environ une fois par semaine	184	19,1	16,3%	21,3%	20,3%	20,4%	16,6%	21,0%	15,3%	18,8%	21,1%	18,5%	18,3%	19,8%	12,5%	15,9%	26,2%	15,6%	21,1%
Presque tous les jours	236	24,5	18,4%	29,4%	26,7%	27,4%	19,4%	31,9%	20,1%	29,5%	18,6%	18,5%	23,8%	25,1%	23,2%	21,0%	26,5%	24,6%	26,6%
<i>[Maux d'estomac]</i>																			
rarement ou jamais	469	48,7	61,8%	38,2%	42,2%	44,1%	60,2%	38,2%	57,7%	43,0%	48,7%	63,8%	47,9%	49,4%	62,1%	48,3%	41,2%	49,2%	43,8%
Environ une fois par mois	261	27,1	21,9%	31,3%	30,7%	28,1%	21,9%	30,3%	21,7%	31,9%	26,6%	22,3%	27,2%	27,1%	22,8%	28,4%	28,1%	25,4%	32,0%
Environ une fois par semaine	147	15,3	9,8%	19,7%	17,6%	18,1%	10,0%	21,4%	11,1%	17,9%	13,6%	8,5%	15,2%	15,3%	10,3%	16,5%	18,2%	13,1%	17,2%
Presque tous les jours	86	8,9	6,5%	10,9%	9,4%	9,6%	7,8%	10,1%	9,5%	7,2%	11,1%	5,4%	9,7%	8,2%	4,9%	6,8%	12,5%	12,3%	7,0%
<i>[Tension ou nervosité]</i>																			
rarement ou jamais	469	48,7	61,5%	38,4%	40,6%	42,6%	63,3%	36,1%	59,3%	34,8%	54,8%	69,2%	52,1%	45,7%	62,5%	55,1%	35,5%	50,8%	46,1%
Environ une fois par mois	171	17,8	15,6%	19,5%	19,3%	17,8%	16,0%	21,0%	19,6%	19,8%	14,6%	10,8%	15,9%	19,4%	17,9%	21,6%	17,6%	13,9%	16,4%
Environ une fois par semaine	179	18,6	13,1%	23,0%	20,1%	23,3%	12,9%	28,2%	13,8%	22,2%	12,6%	11,5%	18,1%	19,0%	11,2%	14,2%	24,6%	17,2%	24,2%
Presque tous les jours	144	15	9,8%	19,1%	20,1%	16,3%	7,8%	14,7%	7,4%	23,2%	18,1%	8,5%	13,9%	15,9%	8,5%	9,1%	22,4%	18,0%	13,3%
<i>[Crises de colère]</i>																			
rarement ou jamais	573	59,5	69,9%	51,1%	53,5%	54,8%	70,5%	55,9%	67,7%	53,6%	52,3%	74,6%	62,5%	56,9%	71,4%	69,3%	47,3%	60,7%	53,9%
Environ une fois par mois	185	19,2	14,5%	23,0%	23,3%	20,0%	13,8%	25,6%	17,5%	18,8%	20,6%	8,5%	15,9%	22,2%	15,6%	17,0%	25,6%	13,1%	18,8%
Environ une fois par semaine	126	13,1	9,6%	15,9%	13,9%	15,2%	10,3%	16,0%	10,1%	17,4%	9,5%	10,8%	12,6%	13,5%	8,0%	9,7%	17,6%	15,6%	13,3%
Presque tous les jours	79	8,2	6,1%	9,9%	9,4%	10,0%	5,3%	2,5%	4,8%	10,1%	17,6%	6,2%	9,1%	7,5%	4,9%	4,0%	9,6%	10,7%	14,1%
<i>[Difficulté à s'endormir ou à se réveiller]</i>																			

rarement ou jamais	234	24,3	32,6%	17,6%	21,9%	18,5%	32,0%	16,4%	30,7%	23,7%	22,1%	33,8%	22,5%	25,9%	31,7%	30,1%	19,5%	14,8%	24,2%
Environ une fois par mois	106	11	10,3%	11,6%	10,4%	13,7%	9,4%	9,7%	10,6%	11,6%	14,6%	7,7%	11,5%	10,6%	13,4%	10,2%	12,5%	5,7%	9,4%
Environ une fois par semaine	203	21,1	22,4%	20,0%	20,1%	20,0%	23,2%	23,1%	23,3%	16,9%	19,6%	23,1%	23,4%	19,0%	23,2%	25,0%	18,8%	21,3%	17,2%
Presque tous les jours	420	43,6	34,7%	50,7%	47,6%	47,8%	35,4%	50,8%	35,4%	47,8%	43,7%	35,4%	42,6%	44,5%	31,7%	34,7%	49,2%	58,2%	49,2%
<i>[Maux de tête]</i>																			
rarement ou jamais	331	34,4	52,0%	20,2%	24,3%	29,6%	50,2%	23,1%	48,7%	30,4%	26,6%	52,3%	34,7%	34,1%	38,4%	36,4%	29,4%	36,9%	34,4%
Environ une fois par mois	256	26,6	23,3%	29,2%	27,0%	27,0%	25,7%	30,7%	29,6%	21,7%	28,1%	20,0%	27,8%	25,5%	24,6%	34,7%	23,0%	21,3%	32,8%
Environ une fois par semaine	254	26,4	18,4%	32,8%	30,5%	31,5%	17,2%	34,5%	16,9%	30,4%	27,1%	17,7%	24,9%	27,6%	28,1%	21,0%	29,4%	28,7%	21,1%
Presque tous les jours	122	12,7	6,3%	17,8%	18,2%	11,9%	6,9%	11,8%	4,8%	17,4%	18,1%	10,0%	12,6%	12,7%	8,9%	8,0%	18,2%	13,1%	11,7%
<i>[Sensation de fatigue]</i>																			
rarement ou jamais	104	10,8	17,5%	5,4%	7,2%	8,1%	17,2%	4,2%	16,4%	6,8%	12,6%	18,5%	12,8%	9,0%	17,0%	9,7%	7,7%	10,7%	9,4%
Environ une fois par mois	119	12,4	14,0%	11,0%	11,2%	14,1%	12,2%	7,1%	12,2%	15,0%	16,1%	12,3%	12,1%	12,5%	16,1%	18,8%	8,3%	5,7%	13,3%
Environ une fois par semaine	238	24,7	28,0%	22,1%	21,4%	24,1%	29,2%	24,8%	32,3%	21,7%	20,6%	24,6%	24,9%	24,5%	23,2%	31,3%	24,3%	19,7%	24,2%
Presque tous les jours	502	52,1	40,6%	61,4%	60,2%	53,7%	41,4%	63,9%	39,2%	56,5%	50,8%	44,6%	50,1%	53,9%	43,8%	40,3%	59,7%	63,9%	53,1%
<i>Dans votre classe, y a-t-il surtout :</i>																			
Des garçons	389	40,4	77,9%	10,3%	0,0%	30,4%	96,2%	0,0%	95,2%	25,6%	14,6%	97,7%	42,8%	38,2%	46,9%	33,0%	31,9%	53,3%	47,7%
Des filles	492	51,1	12,4%	82,2%	97,9%	45,9%	0,6%	99,6%	0,0%	53,6%	71,4%	1,5%	51,0%	51,2%	43,8%	60,2%	59,1%	37,7%	44,5%
un peu des deux	82	8,5	9,8%	7,5%	2,1%	23,7%	3,1%	0,4%	4,8%	20,8%	14,1%	0,8%	6,2%	10,6%	9,4%	6,8%	8,9%	9,0%	7,8%
<i>Dans votre établissement, y a-t-il surtout :</i>																			
Des garçons	309	32,1	63,9%	6,6%	0,8%	4,1%	92,5%	0,4%	92,6%	1,4%	5,0%	92,3%	35,5%	29,0%	38,8%	23,3%	24,9%	40,2%	42,2%
Des filles	397	41,2	17,7%	60,1%	62,8%	58,9%	0,9%	97,9%	0,0%	45,4%	33,7%	2,3%	42,6%	40,0%	35,7%	48,9%	47,3%	39,3%	27,3%
un peu des deux	257	26,7	18,4%	33,3%	36,4%	37,0%	6,6%	1,7%	7,4%	53,1%	61,3%	5,4%	21,9%	31,0%	25,4%	27,8%	27,8%	20,5%	30,5%
<i>Est-ce un avantage :</i>																			
<i>[Pour l'ambiance dans l'établissement -]</i>																			
Oui	436	45,3	48,7%	42,5%	47,1%	52,6%	37,0%	21,8%	31,7%	64,3%	66,8%	44,6%	45,3%	45,3%	47,3%	43,2%	46,3%	39,3%	47,7%
Non	527	54,7	51,3%	57,5%	52,9%	47,4%	63,0%	78,2%	68,3%	35,7%	33,2%	55,4%	54,7%	54,7%	52,7%	56,8%	53,7%	60,7%	52,3%
<i>[Pour construire des relations amicales -]</i>																			
Valide=1 (Oui)	592	61,5	57,8%	64,4%	65,5%	71,1%	48,6%	47,9%	43,9%	82,6%	76,4%	55,4%	61,8%	61,2%	65,6%	63,6%	61,7%	55,7%	56,3%
<i>[Pour construire des relations amoureuses -]</i>																			
	315	32,7	35,9%	30,1%	32,9%	50,4%	17,6%	8,4%	17,5%	61,4%	56,3%	17,7%	28,7%	36,3%	33,9%	33,5%	32,6%	27,9%	34,4%
<i>[Pour se sentir bien dans la classe -]</i>																			
	529	54,9	55,0%	54,9%	56,4%	60,4%	48,6%	45,0%	47,6%	64,7%	66,8%	50,0%	55,6%	54,3%	54,5%	60,8%	55,0%	44,3%	57,8%
<i>[Pour travailler en groupe -]</i>																			
	590	61,3	57,3%	64,4%	65,5%	66,7%	51,7%	55,9%	50,3%	69,1%	74,9%	53,8%	62,7%	60,0%	65,2%	65,9%	62,3%	47,5%	58,6%
<i>[Pour nouer des relations avec les enseignant(e)s -]</i>																			
	424	44	41,5%	46,1%	47,1%	46,3%	38,6%	40,8%	40,7%	47,3%	53,3%	35,4%	47,0%	41,4%	48,7%	44,3%	47,0%	28,7%	43,0%
<i>Est-ce que cela a des conséquences dans votre comportement au quotidien sur votre façon :</i>																			
<i>[De vous habiller -]</i>																			
	237	24,6	21,2%	27,3%	23,3%	27,4%	23,8%	27,7%	28,0%	21,7%	25,1%	17,7%	26,3%	23,1%	18,3%	15,9%	36,7%	18,0%	24,2%
<i>[De vous exprimer -]</i>																			
	258	26,8	26,8%	26,8%	25,4%	28,9%	26,6%	27,7%	31,2%	28,5%	24,1%	20,0%	28,5%	25,3%	17,0%	19,9%	39,6%	20,5%	28,1%

<i>[D'être avec les autres -]</i>																			
	248	25,8	26,1%	25,5%	23,8%	27,4%	26,6%	26,1%	32,3%	26,1%	23,6%	18,5%	26,0%	25,5%	20,1%	14,2%	39,3%	17,2%	26,6%
<i>[De travailler -]</i>																			
	178	18,5	19,8%	17,4%	18,2%	17,8%	19,4%	16,4%	19,6%	19,3%	18,6%	19,2%	18,1%	18,8%	10,3%	14,2%	26,8%	14,8%	21,9%
<i>[De choisir vos loisirs -]</i>																			
	152	15,8	18,4%	13,7%	13,1%	14,8%	19,7%	9,2%	19,6%	15,5%	17,6%	20,0%	15,9%	15,7%	10,3%	8,0%	23,3%	10,7%	22,7%
<i>Vos enseignant(s) sont plutôt :</i>																			
des hommes	149	15,5	25,4%	7,5%	6,4%	10,0%	30,7%	0,8%	40,7%	7,7%	16,6%	16,2%	18,3%	12,9%	15,6%	13,6%	13,7%	21,3%	16,4%
des femmes	342	35,5	14,9%	52,1%	63,1%	34,8%	3,8%	61,3%	1,6%	50,2%	40,2%	6,9%	30,0%	40,4%	35,7%	34,7%	41,2%	29,5%	28,1%
un peu des deux	472	49	59,7%	40,4%	30,5%	55,2%	65,5%	37,8%	57,7%	42,0%	43,2%	76,9%	51,7%	46,7%	48,7%	51,7%	45,0%	49,2%	55,5%
<i>Pour les enseignements techniques vous préférez qu'ils soient effectués par :</i>																			
des hommes	147	15,3	25,6%	6,9%	5,1%	12,2%	29,8%	2,1%	29,1%	11,6%	11,6%	30,8%	15,7%	14,9%	13,8%	16,5%	12,8%	21,3%	16,4%
des femmes	224	23,3	13,3%	31,3%	25,1%	35,2%	11,0%	46,6%	7,9%	12,6%	26,1%	15,4%	26,0%	20,8%	20,5%	25,0%	28,1%	18,0%	18,8%
un peu des deux	141	14,6	12,6%	16,3%	18,7%	9,6%	14,1%	13,4%	16,9%	15,9%	15,6%	10,0%	15,0%	14,3%	17,9%	11,4%	19,2%	4,9%	11,7%
Peu importe	451	46,8	48,5%	45,5%	51,1%	43,0%	45,1%	37,8%	46,0%	59,9%	46,7%	43,8%	43,3%	50,0%	47,8%	47,2%	39,9%	55,7%	53,1%
<i>Pour les enseignements généraux, vous préférez qu'ils soient effectués par :</i>																			
des hommes	74	7,7	5,1%	9,7%	9,9%	7,8%	5,0%	10,1%	4,8%	6,3%	10,6%	5,4%	8,8%	6,7%	7,6%	5,7%	10,2%	2,5%	9,4%
des femmes	155	16,1	25,4%	8,6%	7,8%	14,4%	27,3%	7,6%	22,2%	8,7%	16,1%	34,6%	16,8%	15,5%	13,4%	11,4%	16,9%	21,3%	20,3%
un peu des deux	210	21,8	18,9%	24,2%	22,5%	19,3%	23,2%	25,2%	28,6%	17,4%	20,1%	15,4%	23,0%	20,8%	21,0%	22,2%	26,8%	14,8%	17,2%
Peu importe	524	54,4	50,6%	57,5%	59,9%	58,5%	44,5%	57,1%	44,4%	67,6%	53,3%	44,6%	51,4%	57,1%	58,0%	60,8%	46,0%	61,5%	53,1%
<i>Pour l'ambiance de la classe est ce que vous préférez que l'enseignant soit :</i>																			
des hommes	110	11,4	9,3%	13,1%	12,0%	14,1%	8,5%	10,9%	10,1%	12,6%	15,6%	6,2%	11,0%	11,8%	6,7%	8,0%	15,7%	7,4%	18,0%
des femmes	148	15,4	23,1%	9,2%	9,1%	13,3%	24,5%	10,5%	24,3%	10,1%	12,1%	24,6%	18,5%	12,5%	12,9%	13,1%	17,6%	16,4%	16,4%
un peu des deux	641	66,6	60,1%	71,7%	73,3%	66,7%	58,6%	72,7%	56,6%	69,1%	69,3%	61,5%	63,6%	69,2%	73,2%	75,6%	59,7%	68,0%	57,8%
Peu importe	64	6,6	7,5%	6,0%	5,6%	5,9%	8,5%	5,9%	9,0%	8,2%	3,0%	7,7%	6,8%	6,5%	7,1%	3,4%	7,0%	8,2%	7,8%
<i>Combien de stages différents avez-vous effectué depuis que vous êtes dans ce bac pro -</i>																			
0	38	3,9	6,1%	2,2%	0,0%	4,1%	8,5%	2,1%	11,1%	1,0%	2,0%	4,6%	6,6%	1,6%	4,5%	5,7%	3,2%	4,9%	1,6%
1	89	9,2	11,9%	7,1%	4,8%	14,4%	10,0%	1,7%	7,9%	13,5%	12,6%	13,1%	16,1%	3,1%	10,3%	8,0%	8,0%	8,2%	13,3%
2	267	27,7	28,0%	27,5%	25,7%	27,8%	30,1%	50,0%	38,6%	13,5%	12,1%	17,7%	43,5%	13,7%	29,0%	29,0%	31,6%	21,3%	20,3%
+ de 2	569	59,1	54,1%	63,1%	69,5%	53,7%	51,4%	46,2%	42,3%	72,0%	73,4%	64,6%	33,8%	81,6%	56,3%	57,4%	57,2%	65,6%	64,8%
<i>Vous est-il arrivé de sécher durant vos périodes de stage -</i>																			
Valeur=1 (Oui)	97	10,1	10,7%	9,6%	8,8%	7,8%	13,5%	5,5%	15,9%	10,1%	10,1%	10,0%	8,2%	11,8%	4,5%	5,1%	8,9%	14,8%	25,0%
<i>Le plus important durant le déroulement d'un stage, c'est : (une seule réponse possible)</i>																			
S'entendre avec le tuteur(trice)	159	16,5	20,3%	13,5%	11,5%	17,8%	21,3%	14,7%	25,4%	10,1%	17,6%	15,4%	19,2%	14,1%	15,6%	20,5%	14,4%	13,1%	21,1%
Avoir de bonnes conditions de travail (horaires, confort, sécurité)	189	19,6	15,6%	22,8%	22,5%	18,1%	17,6%	19,3%	19,0%	15,9%	27,1%	15,4%	18,8%	20,4%	18,3%	17,0%	21,4%	9,0%	31,3%
Apprendre un métier	309	32,1	31,9%	32,2%	33,2%	28,9%	33,5%	28,6%	28,6%	38,2%	27,6%	40,8%	35,1%	29,4%	37,5%	27,8%	37,7%	31,1%	15,6%

L'ambiance de travail (relations avec les collègues)	265	27,5	26,8%	28,1%	30,5%	30,7%	21,3%	34,0%	21,2%	34,3%	22,6%	21,5%	22,5%	32,0%	24,6%	32,4%	23,0%	39,3%	25,8%
Obtenir une bonne rémunération	41	4,3	5,4%	3,4%	2,4%	4,4%	6,3%	3,4%	5,8%	1,4%	5,0%	6,9%	4,4%	4,1%	4,0%	2,3%	3,5%	7,4%	6,3%
<i>Comment procédez-vous pour trouver vos stages - (Deux réponses maximum) [Par votre lycée]</i>																			
Valide 1	432	44,9	35,4%	52,4%	63,9%	46,3%	21,3%	57,1%	24,3%	58,9%	53,3%	16,9%	41,7%	47,6%	42,4%	44,9%	48,6%	42,6%	42,2%
<i>Comment procédez-vous pour trouver vos stages - (Deux réponses maximum) [Par vos relations]</i>																			
	486	50,5	55,7%	46,3%	46,0%	45,9%	59,6%	39,9%	57,1%	50,2%	48,7%	63,1%	51,9%	49,2%	48,2%	51,7%	46,0%	60,7%	53,9%
<i>Comment procédez-vous pour trouver vos stages - (Deux réponses maximum) [Par petites annonces (presse et internet)]</i>																			
	178	18,5	25,6%	12,7%	10,2%	14,1%	32,0%	9,2%	28,6%	9,7%	17,1%	36,9%	19,4%	17,6%	20,1%	16,5%	17,3%	16,4%	23,4%
<i>Comment procédez-vous pour trouver vos stages - (Deux réponses maximum) [Par candidatures spontanées]</i>																			
	321	33,3	27,3%	38,2%	31,8%	39,6%	29,8%	40,8%	33,3%	33,3%	30,2%	24,6%	31,3%	35,1%	34,8%	35,8%	32,6%	31,1%	31,3%
<i>Vos stages se déroulent plutôt :</i>																			
Dans une petite entreprise (moins de 10 salariés)	467	48,5	60,6%	38,8%	24,1%	60,7%	66,8%	39,5%	70,9%	44,9%	33,7%	60,8%	55,6%	42,2%	48,7%	48,3%	45,0%	50,8%	54,7%
Dans une moyenne ou grande entreprise (plus de 10 salariés)	496	51,5	39,4%	61,2%	75,9%	39,3%	33,2%	60,5%	29,1%	55,1%	66,3%	39,2%	44,4%	57,8%	51,3%	51,7%	55,0%	49,2%	45,3%
<i>Au cours de vos stages, avez-vous le sentiment d'appliquer les connaissances acquises en formation -</i>																			
Oui, souvent	417	43,3	38,2%	47,4%	48,4%	42,6%	37,9%	46,2%	45,0%	44,9%	46,7%	27,7%	45,5%	41,4%	57,6%	39,2%	48,9%	25,4%	27,3%
Oui, parfois	369	38,3	37,3%	39,1%	39,0%	39,3%	36,7%	40,8%	31,2%	38,2%	38,2%	44,6%	37,7%	38,8%	36,2%	48,9%	34,8%	31,1%	43,0%
Oui, rarement	129	13,4	16,3%	11,0%	11,0%	13,3%	16,3%	11,3%	17,5%	11,6%	13,1%	14,6%	11,7%	14,9%	4,9%	9,1%	12,8%	28,7%	21,1%
Non, jamais	48	5	8,2%	2,4%	1,6%	4,8%	9,1%	1,7%	6,3%	5,3%	2,0%	13,1%	5,1%	4,9%	1,3%	2,8%	3,5%	14,8%	8,6%
<i>Avec qui échangez-vous le plus facilement sur le déroulement de vos stages - (deux réponses maximum)</i>																			
[Vos parents]																			
[Vos ami(e)s, votre entourage]	491	51	47,6%	53,7%	52,7%	52,2%	48,0%	56,7%	54,0%	50,7%	49,2%	39,2%	53,2%	49,0%	50,9%	54,5%	49,2%	53,3%	48,4%
[Vos professeur(e)s d'enseignements généraux]	655	68	61,8%	73,0%	70,3%	75,2%	59,2%	75,6%	61,4%	67,6%	73,4%	56,2%	64,7%	71,0%	64,7%	70,5%	64,9%	77,0%	69,5%
[Vos professeur(e)s d'enseignements techniques]	35	3,6	4,2%	3,2%	2,4%	3,3%	5,3%	0,8%	4,8%	3,9%	4,0%	6,2%	4,2%	3,1%	4,5%	1,7%	3,5%	1,6%	7,0%
[Le tuteur/tutrice ou patron(ne) de stage]	157	16,3	13,5%	18,5%	23,0%	10,7%	13,2%	18,9%	11,6%	17,9%	16,6%	15,4%	15,0%	17,5%	22,3%	14,2%	17,6%	8,2%	13,3%
[Les salarié(e)s de l'entreprise]	193	20	23,8%	17,0%	16,8%	17,0%	26,3%	16,4%	21,2%	17,4%	17,1%	33,8%	21,0%	19,2%	22,8%	18,8%	22,4%	12,3%	18,8%
Lorsque vous êtes en stage, vous êtes :																			
[Intéressé(e)]	921	95,6	94,4%	96,6%	96,5%	97,4%	93,1%	97,5%	93,1%	97,6%	95,5%	93,1%	97,1%	94,3%	99,1%	99,4%	97,1%	92,6%	83,6%

[Travailleur(se)]	938	97,4	96,0%	98,5%	98,4%	99,6%	94,4%	99,2%	94,7%	99,5%	98,0%	93,8%	97,8%	97,1%	98,7%	98,9%	99,0%	96,7%	89,8%
[Heureux(se)]	819	85	83,2%	86,5%	86,6%	89,3%	79,6%	91,2%	75,7%	90,3%	80,9%	85,4%	85,0%	85,1%	95,5%	93,8%	88,2%	80,3%	51,6%
[Stressé(e)]	313	32,5	21,2%	41,6%	37,2%	44,4%	16,9%	45,4%	21,7%	42,5%	31,7%	10,0%	35,5%	29,8%	21,9%	34,1%	43,8%	13,9%	39,1%
[Respecté(e) par mon tuteur/trice]	901	93,6	92,1%	94,8%	95,7%	92,6%	91,8%	94,1%	92,6%	93,2%	96,0%	90,8%	92,9%	94,1%	98,2%	95,5%	92,0%	96,7%	83,6%
[Motivé(e)]	907	94,2	93,5%	94,8%	95,5%	94,8%	92,2%	95,4%	91,5%	96,1%	94,0%	93,1%	95,1%	93,3%	99,1%	98,3%	96,2%	90,2%	78,9%
[Discipliné(e)]	865	89,8	90,9%	89,0%	88,0%	89,6%	92,2%	87,8%	91,0%	90,8%	87,4%	93,8%	90,5%	89,2%	90,6%	92,0%	89,8%	88,5%	86,7%
Lorsque vous êtes en stage, vous arrive-t-il :																			
[De ne pas savoir quoi faire]	654	67,9	64,1%	71,0%	68,4%	65,6%	69,3%	73,1%	70,9%	68,1%	59,3%	66,9%	72,8%	63,5%	55,8%	77,3%	69,3%	59,8%	80,5%
[D'être reconnu(e) à votre juste valeur]	734	76,2	73,9%	78,1%	78,1%	80,4%	70,5%	76,5%	68,3%	81,6%	79,4%	73,8%	74,4%	77,8%	79,5%	79,5%	73,8%	84,4%	64,1%
[D'être débordé(e)]	415	43,1	44,5%	41,9%	39,0%	54,1%	38,6%	43,7%	38,1%	51,7%	40,7%	39,2%	38,2%	47,5%	36,6%	38,1%	49,5%	40,2%	48,4%
[D'être fatigué(e) à la fin de la journée]	871	90,4	86,0%	94,0%	92,5%	90,4%	88,1%	92,9%	88,9%	89,4%	92,5%	86,9%	90,5%	90,4%	86,6%	93,2%	90,7%	91,8%	91,4%
[De vous amuser]	630	65,4	63,6%	66,9%	65,2%	74,4%	58,0%	65,1%	58,2%	75,4%	67,3%	57,7%	64,7%	66,1%	71,0%	65,9%	65,2%	68,9%	52,3%
[D'avoir le sentiment d'être exploité(e)]	415	43,1	39,9%	45,7%	44,9%	43,7%	40,4%	44,5%	39,2%	45,9%	42,7%	42,3%	37,7%	47,8%	31,3%	36,9%	49,2%	37,7%	62,5%
[D'avoir l'impression d'être utile]	794	82,5	80,2%	84,3%	85,3%	83,3%	78,4%	85,7%	76,2%	85,5%	81,9%	81,5%	84,8%	80,4%	89,7%	88,6%	80,8%	84,4%	63,3%
[De réaliser un rêve]	335	34,8	35,7%	34,1%	34,0%	40,0%	31,3%	40,8%	32,8%	30,9%	37,2%	29,2%	41,1%	29,2%	50,9%	31,3%	43,8%	13,1%	10,2%
Pour chacune des affirmations suivantes, cochez l'option qui décrit le mieux votre opinion.																			
[Les tuteurs (trices) ou l'employeur(ses) se mettent à la portée des stagiaires]																			
Tout à fait faux	133	13,8	17,2%	11,0%	12,8%	12,2%	16,3%	10,9%	16,9%	13,0%	14,1%	15,4%	13,0%	14,5%	14,3%	10,2%	11,5%	15,6%	21,9%
Presque faux	178	18,5	17,0%	19,7%	21,7%	14,8%	17,9%	16,8%	14,3%	18,8%	21,1%	23,1%	16,1%	20,6%	13,8%	15,3%	18,8%	22,1%	26,6%
Presque vrai	396	41,1	38,2%	43,4%	38,8%	46,3%	39,5%	48,7%	39,7%	41,5%	34,2%	39,2%	41,7%	40,6%	34,8%	55,7%	46,6%	24,6%	34,4%
Tout à fait vrai	256	26,6	27,5%	25,8%	26,7%	26,7%	26,3%	23,5%	29,1%	26,6%	30,7%	22,3%	29,1%	24,3%	37,1%	18,8%	23,0%	37,7%	17,2%
[Je peux compter sur l'aide régulière des tuteurs en entreprise]																			
Tout à fait faux	83	8,6	10,7%	6,9%	7,8%	9,6%	8,8%	5,9%	9,0%	9,7%	10,6%	8,5%	7,3%	9,8%	11,2%	6,8%	6,4%	11,5%	9,4%
Presque faux	152	15,8	14,0%	17,2%	19,5%	13,0%	13,8%	15,5%	13,2%	15,9%	19,1%	14,6%	16,1%	15,5%	7,1%	17,6%	16,3%	18,0%	25,0%
Presque vrai	391	40,6	35,7%	44,6%	40,4%	43,3%	38,6%	49,6%	33,9%	39,1%	34,7%	45,4%	40,6%	40,6%	33,9%	44,9%	46,3%	31,1%	41,4%

Tout à fait vrai	337	35	39,6%	31,3%	32,4%	34,1%	38,9%	29,0%	43,9%	35,3%	35,7%	31,5%	36,0%	34,1%	47,8%	30,7%	31,0%	39,3%	24,2%
<i>[Les tuteurs, les employeurs respectent les stagiaires]</i>																			
Tout à fait faux	79	8,2	9,6%	7,1%	8,0%	8,1%	8,5%	7,1%	10,1%	9,7%	7,5%	6,2%	6,2%	10,0%	9,4%	6,3%	7,7%	9,8%	8,6%
Presque faux	157	16,3	15,4%	17,0%	17,4%	15,9%	15,4%	13,4%	13,8%	18,4%	19,1%	17,7%	16,8%	15,9%	8,5%	12,5%	19,8%	14,8%	28,1%
Presque vrai	362	37,6	35,0%	39,7%	39,3%	38,5%	34,8%	46,2%	30,7%	37,2%	32,2%	40,8%	37,3%	37,8%	31,3%	56,8%	35,5%	31,1%	33,6%
Tout à fait vrai	365	37,9	40,1%	36,1%	35,3%	37,4%	41,4%	33,2%	45,5%	34,8%	41,2%	35,4%	39,7%	36,3%	50,9%	24,4%	37,1%	44,3%	29,7%
<i>Vos stages ont-ils renforcé votre envie d'aller jusqu'au bout de votre bac pro -</i>																			
	763	69,2	78,1%	80,1%	81,6%	79,3%	76,5%	84,0%	74,6%	77,8%	79,4%	79,2%	80,6%	78,0%	94,2%	91,5%	84,3%	59,8%	42,2%
<i>Dans les entreprises où vous avez effectué vos stages, y a-t-il surtout :</i>																			
Des hommes	330	34,3	62,9%	11,2%	2,7%	29,3%	75,5%	1,3%	73,5%	20,3%	22,1%	78,5%	35,5%	33,1%	39,7%	25,6%	27,5%	42,6%	45,3%
Des femmes	357	37,1	7,5%	60,9%	68,7%	35,2%	1,6%	81,9%	2,1%	32,9%	44,7%	0,8%	39,3%	35,1%	31,7%	42,6%	46,3%	27,9%	25,0%
Un peu des deux	276	28,7	29,6%	27,9%	28,6%	35,6%	22,9%	16,8%	24,3%	46,9%	33,2%	20,8%	25,2%	31,8%	28,6%	31,8%	26,2%	29,5%	29,7%
<i>Est-ce un avantage pour se sentir bien dans l'entreprise -</i>																			
	660	68,5	66,7%	70,0%	69,5%	74,8%	62,1%	71,4%	60,8%	71,5%	72,4%	63,8%	69,5%	67,6%	72,8%	70,5%	72,2%	57,4%	60,2%
<i>Pensez-vous que dans les métiers que vous préparez :</i>																			
<i>[Les conditions de travail seront bonnes]</i>																			
	748	77,7	73,4%	81,1%	80,2%	77,4%	74,9%	80,3%	72,0%	69,1%	87,9%	79,2%	83,0%	72,9%	87,9%	86,4%	78,3%	61,5%	61,7%
<i>[L'ambiance sera agréable]</i>																			
	815	84,6	87,2%	82,6%	82,1%	84,4%	87,8%	80,3%	85,7%	84,1%	85,4%	90,8%	88,5%	81,2%	91,5%	91,5%	84,0%	78,7%	70,3%
<i>[Le travail sera intéressant]</i>																			
	862	89,5	88,8%	90,1%	90,9%	90,4%	87,1%	93,7%	86,2%	92,8%	84,9%	88,5%	91,6%	87,6%	98,7%	98,3%	93,6%	77,0%	63,3%
<i>[Le travail sera conciliable avec la vie personnelle (famille, loisirs)]</i>																			
	640	66,5	66,4%	66,5%	72,7%	53,3%	70,2%	68,9%	67,2%	53,1%	71,4%	74,6%	71,3%	62,2%	80,8%	73,9%	62,6%	54,9%	51,6%
<i>Quelle image ont vos parents du métier que vous préparez -</i>																			
Plutôt positive	778	80,8	78,6%	82,6%	81,6%	79,6%	80,9%	87,4%	82,0%	81,6%	71,9%	79,2%	81,7%	80,0%	88,4%	90,3%	81,2%	74,6%	59,4%
Plutôt négative	49	5,1	5,1%	5,1%	5,3%	6,3%	3,8%	3,4%	1,6%	5,8%	8,5%	6,9%	5,7%	4,5%	2,7%	2,8%	5,1%	5,7%	11,7%
NSP	136	14,1	16,3%	12,4%	13,1%	14,1%	15,4%	9,2%	16,4%	12,6%	19,6%	13,8%	12,6%	15,5%	8,9%	6,8%	13,7%	19,7%	28,9%
<i>Quelle image ont vos professeur(e)s du métier que vous préparez -</i>																			
Plutôt positive	697	72,4	71,3%	73,2%	73,3%	72,2%	71,5%	78,2%	70,4%	73,9%	65,3%	73,1%	71,3%	73,3%	82,1%	75,0%	74,1%	56,6%	62,5%
Plutôt négative	38	3,9	5,4%	2,8%	3,2%	2,2%	6,3%	2,9%	4,8%	1,9%	3,5%	8,5%	3,8%	4,1%	2,2%	2,3%	3,2%	5,7%	9,4%
NSP	228	23,7	23,3%	24,0%	23,5%	25,6%	22,3%	18,9%	24,9%	24,2%	31,2%	18,5%	24,9%	22,5%	15,6%	22,7%	22,7%	37,7%	28,1%
<i>De manière générale diriez-vous que le métier que vous préparez est valorisé -</i>																			
	687	71,3	71,8%	71,0%	76,2%	64,4%	71,5%	69,7%	69,8%	75,8%	68,3%	73,8%	73,5%	69,4%	77,7%	83,0%	78,6%	58,2%	39,1%
<i>En stage, les situations suivantes m'ont déjà posé difficultés :</i>																			
<i>[Accomplir des tâches répétitives]</i>																			

Jamais	358	37,2	38,5%	36,1%	37,2%	38,9%	35,7%	39,9%	38,1%	38,2%	35,2%	32,3%	36,6%	37,6%	56,3%	25,0%	31,9%	43,4%	27,3%	
rarement	344	35,7	35,9%	35,6%	34,8%	34,1%	38,2%	32,4%	33,9%	35,3%	36,2%	44,6%	37,7%	33,9%	26,3%	47,7%	36,7%	30,3%	38,3%	
souvent	193	20	19,6%	20,4%	20,3%	20,4%	19,4%	20,6%	20,6%	19,8%	20,6%	17,7%	20,3%	19,8%	11,2%	22,7%	23,3%	22,1%	21,9%	
Toujours	68	7,1	6,1%	7,9%	7,8%	6,7%	6,6%	7,1%	7,4%	6,8%	8,0%	5,4%	5,3%	8,6%	6,3%	4,5%	8,0%	4,1%	12,5%	
<i>[Accomplir des tâches répétitives qui nécessitent une posture pénible (rester assis, à genoux)]</i>																				
Jamais	254	26,4	30,5%	23,0%	23,8%	27,8%	28,2%	18,5%	29,6%	25,6%	33,7%	26,2%	27,6%	25,3%	42,4%	15,3%	21,7%	24,6%	26,6%	
rarement	326	33,9	34,5%	33,3%	36,9%	29,3%	34,2%	33,2%	33,9%	40,1%	27,6%	34,6%	35,8%	32,2%	30,8%	49,4%	29,7%	34,4%	27,3%	
souvent	307	31,9	29,4%	33,9%	29,4%	37,0%	30,4%	38,7%	28,6%	28,5%	29,6%	33,1%	30,2%	33,3%	19,6%	31,3%	38,7%	35,2%	34,4%	
Toujours	76	7,9	5,6%	9,7%	9,9%	5,9%	7,2%	9,7%	7,9%	5,8%	9,0%	6,2%	6,4%	9,2%	7,1%	4,0%	9,9%	5,7%	11,7%	
<i>[Accomplir des tâches dans un environnement sale, vétuste, bruyant]</i>																				
Jamais	389	40,4	37,8%	42,5%	37,7%	54,1%	32,0%	46,2%	33,9%	42,5%	44,7%	29,2%	41,3%	39,6%	56,7%	36,4%	31,3%	45,9%	34,4%	
rarement	315	32,7	31,5%	33,7%	37,7%	26,7%	32,0%	35,7%	32,8%	32,4%	30,7%	30,8%	32,5%	32,9%	24,1%	41,5%	38,3%	23,8%	30,5%	
souvent	198	20,6	24,0%	17,8%	18,7%	15,2%	27,3%	12,6%	25,4%	19,3%	20,6%	30,0%	20,1%	21,0%	12,9%	19,9%	22,7%	23,8%	26,6%	
Toujours	61	6,3	6,8%	6,0%	5,9%	4,1%	8,8%	5,5%	7,9%	5,8%	4,0%	10,0%	6,2%	6,5%	6,3%	2,3%	7,7%	6,6%	8,6%	
<i>[Accomplir des tâches sans autonomie]</i>																				
Jamais	352	36,6	35,7%	37,3%	37,4%	42,2%	30,7%	34,5%	30,2%	39,1%	45,7%	31,5%	34,0%	38,8%	57,6%	25,0%	28,1%	41,0%	32,0%	
rarement	407	42,3	45,5%	39,7%	41,2%	38,5%	46,7%	44,5%	46,6%	38,2%	36,7%	46,9%	44,2%	40,6%	28,1%	57,4%	46,6%	37,7%	39,8%	
souvent	161	16,7	15,2%	18,0%	16,3%	17,0%	16,9%	17,2%	15,9%	19,3%	13,1%	18,5%	17,2%	16,3%	11,2%	15,9%	20,1%	17,2%	18,8%	
Toujours	43	4,5	3,7%	5,1%	5,1%	2,2%	5,6%	3,8%	7,4%	3,4%	4,5%	3,1%	4,6%	4,3%	3,1%	1,7%	5,1%	4,1%	9,4%	
<i>[Accomplir des tâches qui nécessitent d'être en relation avec des client(e)s]</i>																				
Jamais	401	41,6	44,8%	39,1%	40,1%	45,2%	40,4%	42,4%	45,5%	41,5%	42,7%	33,1%	41,5%	41,8%	63,8%	25,0%	38,3%	38,5%	36,7%	
rarement	288	29,9	31,2%	28,8%	29,4%	25,6%	34,2%	27,3%	35,4%	26,1%	30,2%	32,3%	29,8%	30,0%	17,0%	48,3%	27,2%	29,5%	34,4%	
souvent	168	17,4	16,6%	18,2%	17,1%	18,1%	17,2%	16,8%	13,8%	16,4%	19,6%	22,3%	19,0%	16,1%	8,9%	21,0%	19,5%	19,7%	20,3%	
Toujours	106	11	7,5%	13,9%	13,4%	11,1%	8,2%	13,4%	5,3%	15,9%	7,5%	12,3%	9,7%	12,2%	10,3%	5,7%	15,0%	12,3%	8,6%	
Après votre bac pro si possible vous souhaitez (une seule réponse possible) :																				
Entrer sur le marché du travail	247	25,6	35,0%	18,2%	17,4%	28,5%	32,9%	17,6%	29,6%	24,6%	24,6%	37,7%	28,5%	23,1%	22,3%	21,6%	31,9%	39,3%	8,6%	
Poursuivre vos études par une formation de même niveau ou inférieure (bac pro CAP ou toute formation professionnelle)	130	13,5	11,2%	15,4%	17,4%	13,7%	8,8%	18,5%	7,4%	15,5%	13,1%	10,8%	13,5%	13,5%	11,2%	18,2%	16,0%	10,7%	7,8%	
Poursuivre vos études dans l'enseignement supérieur dans le même domaine	322	33,4	27,7%	38,0%	39,3%	25,6%	33,2%	39,1%	36,5%	30,0%	30,7%	28,5%	32,9%	33,9%	45,5%	43,2%	31,0%	20,5%	17,2%	
Poursuivre vos études dans l'enseignement supérieur dans un autre domaine	116	12	11,2%	12,7%	8,8%	17,4%	11,3%	10,1%	12,7%	11,1%	16,6%	9,2%	9,1%	14,7%	8,0%	4,0%	6,7%	8,2%	46,9%	
Ne sais pas	83	8,6	9,3%	8,1%	8,3%	8,5%	9,1%	5,0%	9,5%	9,7%	11,1%	8,5%	9,9%	7,5%	6,7%	9,1%	8,0%	10,7%	10,9%	
autre	65	6,7	5,6%	7,7%	8,8%	6,3%	4,7%	9,7%	4,2%	9,2%	4,0%	5,4%	6,2%	7,3%	6,3%	4,0%	6,4%	10,7%	8,6%	
<i>Si vous commencez à travailler immédiatement après votre bac pro, Quel statut ?</i>																				
Ouvrier-ère, employé(e)	642	66,7	54,5%	76,4%	78,1%	71,1%	49,5%	83,6%	55,0%	77,3%	62,8%	41,5%	63,6%	69,4%	65,2%	72,7%	67,1%	72,1%	54,7%	
Technicien(ne), profession intermédiaire	124	12,9	17,2%	9,4%	9,1%	8,9%	20,7%	8,8%	16,9%	8,2%	10,1%	26,2%	13,0%	12,7%	14,7%	13,6%	11,5%	10,7%	14,1%	

Technicien(ne) supérieur, Cadre	82	8,5	11,9%	5,8%	5,1%	5,2%	15,4%	3,4%	14,3%	1,9%	10,6%	16,9%	10,6%	6,7%	9,4%	5,7%	7,7%	4,9%	16,4%
Chef(fe) d'entreprise	115	11,9	16,3%	8,4%	7,8%	14,8%	14,4%	4,2%	13,8%	12,6%	16,6%	15,4%	12,8%	11,2%	10,7%	8,0%	13,7%	12,3%	14,8%
<i>Si vous commencez à travailler immédiatement après votre bac pro, quel niveau de salaire net mensuel pensez-vous obtenir -</i>																			
Le SMIC	361	37,5	25,2%	47,4%	46,5%	40,4%	24,5%	59,7%	31,2%	43,5%	25,6%	14,6%	30,2%	43,9%	33,9%	44,9%	33,9%	40,2%	39,8%
Entre 1200 et 1500 euros	418	43,4	47,1%	40,4%	40,4%	43,3%	47,0%	37,0%	46,6%	46,4%	42,2%	47,7%	48,8%	38,6%	46,4%	46,0%	46,6%	40,2%	29,7%
Entre 1500 et 2000 euros	133	13,8	20,0%	8,8%	9,4%	11,5%	21,0%	2,1%	18,0%	7,7%	22,6%	25,4%	15,0%	12,7%	15,6%	7,4%	12,8%	13,9%	21,9%
Plus de 2000 euros	51	5,3	7,7%	3,4%	3,7%	4,8%	7,5%	1,3%	4,2%	2,4%	9,5%	12,3%	6,0%	4,7%	4,0%	1,7%	6,7%	5,7%	8,6%
<i>Vous êtes :</i>																			
Une fille	429	44,5	0,0%	100,0%	90,1%	62,6%	8,8%	95,0%	11,6%	61,4%	76,9%	4,6%	54,3%	56,5%	52,7%	60,8%	61,7%	41,0%	51,6%
<i>Quel est votre âge -</i>																			
15	10	1	0,9%	1,1%	1,6%	1,1%	0,3%	2,1%	0,5%	1,4%	0,5%	0,0%	2,2%	0,0%	0,9%	1,1%	1,6%	0,0%	0,8%
16	171	17,8	17,0%	18,4%	17,6%	19,3%	16,6%	21,0%	15,3%	10,1%	23,6%	18,5%	36,0%	1,6%	21,0%	22,7%	15,3%	14,8%	14,1%
17	313	32,5	30,3%	34,3%	33,2%	34,4%	30,1%	33,6%	31,7%	29,0%	38,7%	27,7%	39,3%	26,5%	33,5%	31,3%	31,6%	37,7%	29,7%
18	1	0,1	0,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,3%	0,0%	0,5%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,2%	0,4%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
18	301	31,3	31,0%	31,5%	32,4%	31,9%	29,5%	30,3%	28,0%	35,7%	30,7%	31,5%	14,8%	45,9%	24,6%	29,0%	33,2%	31,1%	41,4%
19	107	11,1	11,2%	11,0%	11,2%	10,0%	11,9%	10,5%	12,7%	16,4%	5,0%	10,8%	4,9%	16,7%	12,5%	10,2%	10,9%	14,8%	7,0%
20	43	4,5	5,8%	3,4%	3,7%	2,2%	7,2%	2,1%	6,9%	6,3%	1,0%	7,7%	1,8%	6,9%	4,0%	5,1%	5,4%	1,6%	4,7%
21+	17	1,7	3,3%	0,4%	0,3%	1,2%	4,1%	0,4%	4,2%	1,0%	0,5%	3,9%	1,0%	2,4%	3,0%	0,6%	1,9%	0,0%	2,4%
<i>Quelle est votre nationalité -</i>																			
Française d'origine	691	71,8	66,7%	75,8%	74,6%	78,9%	62,4%	84,5%	70,9%	84,1%	58,8%	50,0%	70,2%	73,1%	69,6%	79,5%	69,0%	79,5%	64,1%
Française par acquisition	62	6,4	5,8%	6,9%	7,2%	5,2%	6,6%	4,2%	4,8%	4,8%	10,6%	9,2%	7,1%	5,9%	5,8%	6,3%	6,7%	7,4%	6,3%
Étrangère	84	8,7	11,0%	6,9%	7,0%	6,7%	12,5%	5,5%	10,1%	3,4%	12,1%	16,2%	9,9%	7,6%	12,5%	4,0%	10,5%	3,3%	9,4%
Double nationalité	109	11,3	13,8%	9,4%	9,9%	8,1%	15,7%	5,0%	12,7%	7,7%	15,6%	20,0%	11,0%	11,6%	11,2%	10,2%	10,5%	8,2%	18,0%
NVPD	17	1,8	2,8%	0,9%	1,3%	1,1%	2,8%	0,8%	1,6%	0,0%	3,0%	4,6%	1,8%	1,8%	0,9%	0,0%	3,2%	1,6%	2,3%
<i>Où est né votre père -</i>																			
France	540	56,1	52,4%	59,0%	56,1%	65,6%	48,0%	71,8%	55,0%	78,3%	27,1%	37,7%	51,7%	60,0%	55,4%	65,9%	55,3%	63,1%	39,1%
Maghreb	133	13,8	12,8%	14,6%	15,5%	12,6%	12,9%	13,0%	16,9%	4,8%	25,6%	6,9%	15,0%	12,7%	13,4%	14,8%	13,1%	15,6%	13,3%
Autre Afrique	76	7,9	7,0%	8,6%	9,9%	4,4%	8,5%	2,5%	3,2%	2,4%	19,1%	16,2%	10,4%	5,7%	8,9%	4,5%	7,7%	6,6%	12,5%
Europe	72	7,5	8,6%	6,6%	7,2%	7,4%	7,8%	6,3%	5,8%	8,7%	7,0%	10,8%	8,4%	6,7%	7,6%	6,3%	8,3%	5,7%	8,6%
Asie	56	5,8	7,0%	4,9%	5,3%	3,3%	8,5%	2,9%	9,0%	1,9%	9,0%	7,7%	6,0%	5,7%	3,6%	3,4%	7,3%	4,1%	10,9%
proche orient	33	3,4	4,7%	2,4%	2,4%	1,9%	6,0%	1,3%	2,6%	1,0%	4,5%	10,8%	2,6%	4,1%	4,5%	1,7%	3,8%	2,5%	3,9%
Autre	53	5,5	7,5%	3,9%	3,5%	4,8%	8,5%	2,1%	7,4%	2,9%	7,5%	10,0%	6,0%	5,1%	6,7%	3,4%	4,5%	2,5%	11,7%
<i>Quelle est la situation de votre père -</i>																			
Travaille	675	70,1	73,4%	67,4%	65,8%	73,0%	72,7%	75,2%	72,5%	66,2%	63,8%	73,1%	72,6%	67,8%	69,6%	75,0%	69,3%	69,7%	66,4%
Au chômage	75	7,8	6,3%	9,0%	8,6%	8,1%	6,6%	5,9%	7,4%	9,2%	10,6%	5,4%	7,3%	8,2%	7,6%	6,3%	9,6%	4,9%	8,6%
Retraité	68	7,1	5,4%	8,4%	10,2%	5,6%	4,7%	7,6%	3,2%	6,3%	11,1%	6,9%	8,4%	5,9%	8,0%	6,8%	5,8%	8,2%	7,8%
Père au foyer ayant déjà travaillé	17	1,8	1,4%	2,1%	2,1%	1,9%	1,3%	2,9%	1,6%	1,0%	2,0%	0,8%	1,3%	2,2%	2,2%	1,1%	1,6%	1,6%	2,3%
Père au foyer n'ayant jamais travaillé	2	0,2	0,2%	0,2%	0,0%	0,4%	0,3%	0,0%	0,5%	0,0%	0,5%	0,0%	0,0%	0,4%	0,0%	0,0%	0,6%	0,0%	0,0%
En formation	5	0,5	0,9%	0,2%	0,3%	0,7%	0,6%	0,4%	0,5%	1,0%	0,0%	0,8%	0,4%	0,6%	0,4%	0,0%	1,0%	0,8%	0,0%

Décédé	48	5	4,0%	5,8%	5,6%	4,4%	4,7%	2,9%	4,2%	7,7%	5,0%	5,4%	4,6%	5,3%	4,9%	4,5%	4,8%	7,4%	3,9%
NVPD, NSP	73	7,6	8,4%	6,9%	7,5%	5,9%	9,1%	5,0%	10,1%	8,7%	7,0%	7,7%	5,3%	9,6%	7,1%	6,3%	7,3%	7,4%	10,9%
<i>Quelle est la profession de votre père -</i>																			
Ouvrier	146	15,2	14,0%	16,1%	15,5%	13,3%	16,3%	14,3%	16,9%	10,6%	19,1%	15,4%	14,6%	15,7%	14,7%	20,5%	13,4%	15,6%	12,5%
Employé	273	28,3	27,5%	29,0%	31,0%	28,1%	25,4%	31,9%	19,0%	27,5%	29,6%	34,6%	30,0%	26,9%	27,7%	30,1%	30,0%	25,4%	25,8%
Technicien, agent de maîtrise, VRP, profession intermédiaire	76	7,9	8,2%	7,7%	8,3%	7,4%	7,8%	8,8%	9,0%	7,2%	7,5%	6,2%	7,9%	7,8%	11,6%	6,3%	6,1%	7,4%	8,6%
Cadre, ingénieur, profession libérale, professeur	91	9,4	12,1%	7,3%	5,6%	10,7%	12,9%	10,5%	15,9%	8,2%	4,0%	8,5%	10,6%	8,4%	8,0%	8,5%	10,2%	9,0%	11,7%
Artisan, commerçant, chef d'entreprise	129	13,4	14,2%	12,7%	11,2%	17,8%	12,2%	15,5%	12,2%	15,0%	11,1%	12,3%	13,5%	13,3%	15,6%	10,8%	13,7%	12,3%	13,3%
Agriculteur	18	1,9	1,9%	1,9%	1,1%	2,6%	2,2%	0,4%	3,7%	4,3%	0,5%	0,0%	1,1%	2,5%	1,8%	3,4%	1,6%	1,6%	0,8%
Je ne sais pas	107	11,1	9,6%	12,4%	14,2%	9,3%	9,1%	10,5%	8,5%	10,6%	15,6%	10,0%	12,4%	10,0%	8,5%	9,7%	12,1%	13,9%	12,5%
<i>Quel est le niveau d'études de votre père -</i>																			
Études primaires	76	7,9	7,2%	8,4%	8,6%	5,6%	9,1%	8,4%	8,5%	4,8%	8,5%	10,0%	7,9%	7,8%	8,0%	9,7%	7,7%	5,7%	7,8%
3e (brevet des collèges)	101	10,5	9,6%	11,2%	11,0%	11,5%	9,1%	10,5%	7,9%	10,1%	13,1%	10,8%	10,8%	10,2%	9,8%	11,4%	10,2%	11,5%	10,2%
CAP/BEP	162	16,8	16,6%	17,0%	18,2%	17,4%	14,7%	20,6%	15,3%	24,6%	7,5%	13,8%	14,1%	19,2%	20,1%	18,2%	17,9%	15,6%	7,8%
Lycée (sans le BAC)	43	4,5	3,7%	5,1%	5,1%	4,8%	3,4%	4,2%	3,7%	4,8%	6,0%	3,1%	5,3%	3,7%	4,5%	6,3%	3,2%	4,1%	5,5%
Baccalauréat	115	11,9	14,7%	9,7%	9,4%	14,1%	13,2%	13,4%	15,3%	9,7%	10,6%	10,0%	13,9%	10,2%	11,6%	10,8%	12,8%	14,8%	9,4%
Études supérieures	88	9,1	9,3%	9,0%	7,2%	10,0%	10,7%	13,0%	12,7%	6,3%	5,0%	7,7%	10,4%	8,0%	10,7%	6,8%	9,9%	4,1%	12,5%
Je ne sais pas	257	26,7	26,6%	26,8%	27,5%	26,3%	26,0%	21,8%	22,2%	23,2%	37,2%	31,5%	27,6%	25,9%	23,2%	26,1%	26,2%	29,5%	32,0%
<i>Où est née votre mère -</i>																			
France	569	59,1	56,9%	60,9%	57,5%	69,6%	52,0%	73,5%	60,8%	80,2%	31,2%	39,2%	55,8%	62,0%	56,7%	68,2%	56,9%	68,9%	46,9%
Maghreb	113	11,7	10,5%	12,7%	14,2%	11,5%	9,1%	10,1%	11,6%	6,8%	23,1%	5,4%	13,9%	9,8%	12,1%	12,5%	12,8%	10,7%	8,6%
Autre Afrique	75	7,8	6,3%	9,0%	9,9%	4,8%	7,8%	2,9%	3,2%	1,4%	20,1%	14,6%	10,6%	5,3%	8,5%	5,1%	6,7%	4,9%	15,6%
Europe	65	6,7	7,2%	6,4%	5,9%	5,9%	8,5%	6,7%	4,8%	5,8%	5,0%	13,8%	7,3%	6,3%	8,0%	6,8%	5,8%	5,7%	7,8%
Asie	55	5,7	6,8%	4,9%	5,3%	3,3%	8,2%	2,1%	9,0%	2,4%	9,5%	6,9%	5,7%	5,7%	5,4%	2,8%	7,3%	2,5%	9,4%
proche orient	33	3,4	4,9%	2,2%	2,1%	1,9%	6,3%	1,3%	2,6%	1,4%	3,5%	11,5%	2,4%	4,3%	4,0%	1,7%	4,5%	2,5%	3,1%
Autre	53	5,5	7,5%	3,9%	5,1%	3,0%	8,2%	3,4%	7,9%	1,9%	7,5%	8,5%	4,2%	6,7%	5,4%	2,8%	6,1%	4,9%	8,6%
<i>Quelle est la situation de votre mère -</i>																			
Travaille	647	67,2	66,4%	67,8%	67,4%	69,6%	64,9%	76,5%	64,0%	69,1%	57,8%	66,2%	68,7%	65,9%	69,2%	73,3%	65,2%	73,8%	53,9%
Au chômage	65	6,7	5,4%	7,9%	7,5%	7,0%	5,6%	6,3%	6,9%	7,2%	8,5%	3,8%	6,0%	7,5%	3,1%	5,7%	9,3%	5,7%	9,4%
Retraité	9	0,9	0,5%	1,3%	1,1%	0,7%	0,9%	1,3%	0,5%	0,0%	1,5%	1,5%	1,5%	0,4%	1,8%	0,6%	1,0%	0,0%	0,8%
Père au foyer ayant déjà travaillé	102	10,6	11,2%	10,1%	11,0%	10,0%	10,7%	8,4%	13,2%	12,6%	11,1%	6,9%	10,6%	10,6%	11,6%	10,8%	9,6%	11,5%	10,2%
Père au foyer n'ayant jamais travaillé	54	5,6	5,1%	6,0%	6,1%	5,2%	5,3%	4,2%	3,7%	4,3%	9,0%	7,7%	6,0%	5,3%	3,6%	5,1%	7,0%	3,3%	8,6%
En formation	9	0,9	0,7%	1,1%	0,5%	1,5%	0,9%	0,4%	1,1%	1,0%	1,5%	0,8%	0,7%	1,2%	0,9%	1,7%	0,3%	0,8%	1,6%
Décédé	12	1,2	1,2%	1,3%	1,3%	0,7%	1,6%	1,7%	1,1%	1,0%	0,5%	2,3%	1,8%	0,8%	3,1%	0,0%	1,0%	0,0%	1,6%
NVPD, NSP	65	6,7	9,6%	4,5%	5,1%	5,2%	10,0%	1,3%	9,5%	4,8%	10,1%	10,8%	4,9%	8,4%	6,7%	2,8%	6,7%	4,9%	14,1%
<i>Quelle est la profession de votre mère -</i>																			
Ouvrier	65	6,7	8,6%	5,2%	3,2%	8,5%	9,4%	3,8%	10,6%	8,7%	4,0%	7,7%	6,2%	7,3%	4,5%	6,3%	7,0%	10,7%	7,0%
Employé	497	51,6	45,5%	56,6%	57,2%	53,3%	43,6%	66,4%	41,3%	51,7%	46,7%	46,9%	53,0%	50,4%	58,0%	52,8%	49,8%	54,1%	40,6%
Technicien, agent de maîtrise, VRP, profession intermédiaire	47	4,9	4,9%	4,9%	5,3%	3,0%	6,0%	3,4%	6,3%	5,3%	4,5%	5,4%	4,4%	5,3%	3,1%	6,3%	5,8%	4,9%	3,9%
Cadre, ingénieur, profession libérale, professeur	66	6,9	7,5%	6,4%	6,7%	6,7%	7,2%	8,0%	9,5%	6,3%	5,5%	3,8%	6,4%	7,3%	7,1%	10,2%	5,8%	6,6%	4,7%

Artisan, commerçant, chef d'entreprise	38	3,9	4,2%	3,7%	4,0%	4,4%	3,4%	5,5%	3,2%	3,9%	3,0%	3,8%	3,5%	4,3%	3,1%	4,5%	3,5%	5,7%	3,9%
Agriculteur	12	1,2	1,6%	0,9%	0,8%	1,1%	1,9%	0,0%	3,2%	1,9%	1,0%	0,0%	1,1%	1,4%	0,4%	1,7%	1,6%	1,6%	0,8%
Je ne sais pas	107	11,1	11,9%	10,5%	10,2%	11,9%	11,6%	5,9%	11,6%	12,1%	15,6%	11,5%	12,8%	9,6%	10,3%	10,2%	11,8%	8,2%	14,8%
<i>Quel est le niveau d'études de votre mère -</i>																			
Études primaires	70	7,3	6,3%	8,1%	8,3%	6,3%	6,9%	8,0%	6,3%	5,3%	9,0%	7,7%	7,5%	7,1%	6,3%	8,0%	9,9%	2,5%	6,3%
3e (brevet des collèges)	88	9,1	7,0%	10,9%	9,4%	11,5%	6,9%	8,4%	5,3%	11,6%	11,1%	9,2%	8,2%	10,0%	8,5%	8,5%	8,0%	13,9%	9,4%
CAP/BEP	163	16,9	13,8%	19,5%	19,3%	19,3%	12,2%	21,0%	10,1%	24,6%	11,6%	15,4%	12,8%	20,6%	17,4%	20,5%	16,0%	21,3%	9,4%
Lycée (sans le BAC)	59	6,1	6,3%	6,0%	7,2%	7,0%	4,1%	8,0%	4,2%	6,3%	7,0%	3,8%	7,5%	4,9%	4,0%	6,3%	7,0%	7,4%	6,3%
Baccalauréat	162	16,8	20,0%	14,2%	13,6%	17,8%	19,7%	18,9%	23,8%	14,5%	12,1%	13,8%	19,6%	14,3%	17,4%	18,2%	16,9%	14,8%	15,6%
Études supérieures	127	13,2	12,4%	13,9%	13,6%	12,6%	13,2%	18,1%	18,0%	14,0%	6,5%	6,2%	12,4%	13,9%	14,3%	14,2%	11,2%	15,6%	12,5%
Je ne sais pas	217	22,5	23,5%	21,7%	22,2%	19,6%	25,4%	14,7%	21,7%	17,9%	32,2%	30,8%	25,4%	20,0%	22,3%	21,6%	23,3%	19,7%	25,0%
<i>Combien de frères et sœurs avez-vous -</i>																			
0	57	5,9	5,4%	6,4%	6,4%	7,0%	4,4%	9,2%	3,2%	7,2%	3,0%	6,2%	5,5%	6,3%	7,1%	6,8%	5,4%	4,9%	4,7%
1	276	28,7	31,0%	26,8%	24,6%	31,5%	31,0%	33,6%	32,8%	30,9%	16,6%	28,5%	29,6%	27,8%	30,8%	35,8%	25,9%	31,1%	19,5%
2	250	26	24,9%	26,8%	23,5%	31,9%	23,8%	26,9%	25,4%	27,5%	26,6%	21,5%	23,2%	28,4%	24,6%	21,0%	26,5%	27,9%	32,0%
3	158	16,4	16,6%	16,3%	19,0%	13,0%	16,3%	12,6%	17,5%	13,5%	24,1%	14,6%	18,5%	14,5%	14,7%	18,8%	16,6%	13,9%	18,0%
4+	222	23,1	22,1%	23,8%	26,5%	16,7%	24,5%	17,6%	21,2%	20,8%	29,6%	29,2%	23,2%	22,9%	22,8%	17,6%	25,6%	22,1%	25,8%
<i>Lorsque vous êtes au lycée, vous habitez</i>																			
Avec mes parents (ou l'un des deux)	711	73,8	70,4%	76,6%	77,3%	69,3%	73,7%	83,2%	62,4%	42,0%	96,0%	90,0%	78,4%	69,8%	72,3%	78,4%	71,2%	77,9%	72,7%
En foyer/internat	150	15,6	17,9%	13,7%	12,8%	24,1%	11,6%	4,6%	16,9%	49,3%	0,0%	3,8%	11,9%	18,8%	13,8%	16,5%	16,6%	15,6%	14,8%
En appartement seul ou en couple	49	5,1	6,3%	4,1%	2,9%	3,7%	8,8%	5,9%	13,8%	2,4%	1,0%	1,5%	3,3%	6,7%	4,9%	4,0%	5,4%	2,5%	8,6%
Autre	53	5,5	5,4%	5,6%	7,0%	3,0%	6,0%	6,3%	6,9%	6,3%	3,0%	4,6%	6,4%	4,7%	8,9%	1,1%	6,7%	4,1%	3,9%
<i>À quelle distance du lycée se situe votre principal domicile (hors internat et hébergement la semaine)</i>																			
Moins de 20 kms	383	39,8	41,5%	38,4%	38,0%	35,6%	45,5%	37,4%	42,3%	17,4%	56,8%	50,0%	42,2%	37,6%	41,1%	35,2%	38,3%	40,2%	46,9%
Entre 20 et 50 kms	343	35,6	33,1%	37,6%	37,7%	32,6%	35,7%	49,6%	34,9%	26,1%	28,6%	36,9%	39,1%	32,5%	37,5%	40,3%	36,4%	32,0%	27,3%
Plus de 50 et moins de 100 kms	167	17,3	16,6%	18,0%	18,4%	22,2%	11,9%	10,1%	14,3%	41,5%	9,5%	8,5%	13,0%	21,2%	14,7%	20,5%	18,8%	18,0%	13,3%
Plus de 100 kms	70	7,3	8,9%	6,0%	5,9%	9,6%	6,9%	2,9%	8,5%	15,0%	5,0%	4,6%	5,7%	8,6%	6,7%	4,0%	6,4%	9,8%	12,5%
<i>Exercez-vous une activité rémunérée en plus de votre bac pro -</i>																			
	180	18,7	20,0%	17,6%	17,9%	21,9%	16,9%	21,8%	16,9%	20,3%	16,1%	16,9%	12,8%	23,9%	17,9%	16,5%	20,4%	18,0%	19,5%
<i>Durant le primaire (CP-CM2) avez-vous redoublé -</i>																			
Aucune classe	705	73,2	69,7%	76,0%	74,9%	76,3%	68,7%	79,8%	69,3%	72,9%	72,9%	67,7%	76,8%	70,0%	75,4%	76,1%	70,6%	78,7%	66,4%
Une fois	240	24,9	27,3%	23,0%	24,1%	21,9%	28,5%	19,7%	28,6%	24,2%	26,1%	28,5%	21,6%	27,8%	22,8%	22,7%	27,5%	20,5%	29,7%
plus d'une fois	18	1,9	3,0%	0,9%	1,1%	1,9%	2,8%	0,4%	2,1%	2,9%	1,0%	3,8%	1,5%	2,2%	1,8%	1,1%	1,9%	0,8%	3,9%
<i>Durant le collège (6e - 3e), avez-vous redoublé -</i>																			
Aucune classe	678	70,4	70,2%	70,6%	68,7%	73,3%	69,9%	66,0%	68,3%	66,7%	80,4%	72,3%	72,4%	68,6%	72,3%	73,3%	71,9%	56,6%	72,7%
Une fois	268	27,8	28,0%	27,7%	29,7%	24,4%	28,5%	33,6%	30,2%	31,4%	16,1%	26,2%	25,8%	29,6%	26,3%	25,6%	26,5%	41,0%	24,2%
plus d'une fois	16	1,7	1,9%	1,5%	1,6%	1,9%	1,6%	0,4%	1,6%	1,9%	3,0%	1,5%	1,8%	1,6%	1,3%	1,1%	1,6%	2,5%	2,3%
<i>Avez-vous déjà redoublé au lycée -</i>																			
Aucune classe	855	88,8	87,6%	89,7%	89,8%	92,2%	84,6%	89,9%	81,0%	91,3%	91,5%	90,0%	89,6%	88,0%	90,2%	90,9%	86,9%	93,4%	83,6%
Une fois	92	9,6	10,3%	9,0%	9,1%	6,3%	12,9%	9,2%	16,4%	7,2%	7,0%	7,7%	9,5%	9,6%	7,6%	9,1%	10,9%	6,6%	13,3%
plus d'une fois	16	1,7	2,1%	1,3%	1,1%	1,5%	2,5%	0,8%	2,6%	1,4%	1,5%	2,3%	0,9%	2,4%	2,2%	0,0%	2,2%	0,0%	3,1%

ISSN : 1776-3177
Marseille, 2016.