



Mesure et analyse des discriminations d'accès à l'apprentissage

RAPPORT D'ÉVALUATION

Rapport réalisé par CEREQ – CERTOP – CLERSE – LPS-DT
Sous la direction de Prisca KERGOAT

Ministère de l'Éducation Nationale

Direction de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et de la Vie Associative

Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire

Mission d'animation du Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse - MAFEJ

95, avenue de France – 75650 Paris CEDEX 13

www.experimentation.jeunes.gouv.fr



Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE

Le présent rapport a été réalisé sous la responsabilité scientifique de Prisca Kergoat et la coordination de Emmanuel Sulzer, avec la participation de Benoit Cart, Valérie Capdevielle-Mougnibas, Valérie Ilardi, Benjamin Saccomanno, Marie-Hélène Toutin, et la collaboration ponctuelle de Rachel Bavdek, Maxime Ferrer, Dominique Maillard et Fanette Merlin.

INTRODUCTION

Cette évaluation a été financée par le Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse dans le cadre de l'appel à projets [APDISCRI lancé en 2014](#) par le Ministère chargé de la jeunesse.

Le Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse est destiné à favoriser la réussite scolaire des élèves et améliorer l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de moins de vingt-cinq ans. Il a pour ambition de tester de nouvelles politiques de jeunesse grâce à la méthodologie de l'expérimentation sociale. A cette fin, il impulse et soutient des initiatives innovantes, sur différents territoires et selon des modalités variables et rigoureusement évaluées. Les conclusions des évaluations externes guideront les réflexions nationales et locales sur de possibles généralisations ou extensions de dispositifs à d'autres territoires.

Les résultats de cette étude n'engagent que leurs auteurs, et ne sauraient en aucun cas engager le Ministère.

Ministère de l'Éducation nationale
Direction de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et de la Vie Associative
Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire
Mission d'Animation du Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse
95, avenue de France – 75650 Paris CEDEX 13

FICHE SYNTHÉTIQUE

Intitulé du projet : MADAA, mesure et analyse des discriminations d'accès à l'apprentissage

Mots clés : apprenti, lycée professionnel, discrimination, injustice, genre

Structures porteuses des projets :

CEREQ : Emmanuel Sulzer, ingénieur de recherche

CERTOP : Prisca Kergoat, maîtresse de conférences

CLERSE : Benoit Cart, Marie-Hélène Toutin, ingénieurs d'études

LPS-DT : Valérie Capdevielle, maîtresse de conférences

Durée d'expérimentation : 36 mois

Date de remise du rapport d'évaluation : 30 juin 2017

RÉSUMÉ

Le projet « Mesure et analyse des discriminations d'accès à l'apprentissage » a été mené de 2014 à 2017 par une équipe de chercheurs issus du Céreq et des laboratoires CERTOP, CLERSE et LPS-DT sous la direction scientifique de Prisca Kergoat. L'objectif du projet était de comprendre pourquoi certains jeunes potentiellement candidats à une formation par apprentissage peinent, voire échouent, à intégrer cette filière de formation, et le rôle que peut jouer la dimension des discriminations dans un tel processus. Dans cette optique, un dispositif méthodologique complexe, mêlant approches quantitatives, qualitatives et statistique publique a été mis en œuvre, avec notamment le recueil de 2000 questionnaires et de 25 entretiens. L'analyse de ces données donne à voir, dans un premier temps, un clivage qui se creuse au fil du temps entre la population des apprentis et celles de lycéens professionnels, à filière de formation équivalente. Si les apprentis sont mécaniquement plus masculins du fait du petit nombre de filières d'apprentissage accessibles aux jeunes femmes au niveau secondaire (hormis la coiffure-esthétique et accessoirement la vente), ils sont aussi d'une origine sociale un peu moins « populaire » que les lycéens, et aussi moins souvent héritiers de l'immigration postcoloniale. Ces différences sociologiques entre les groupes apprentis et lycéens ne sont pas sans effet sur les parcours des jeunes, car elles sous-tendent : d'une part des écarts de ressources familiales qui vont se répercuter sur la possibilité pour le jeune d'accéder à un contrat d'apprentissage (ou d'y accéder avec plus ou moins de facilité une fois ce choix arrêté), et le cas échéant de devoir se replier sur une formation sous statut scolaire ; d'autre part des différences culturelles en matière de rapport au système scolaire et au projet professionnel : les apprentis mettent en avant la vocation et valorisent un métier étayé et matérialisé par l'histoire familiale, les lycéens - candidat.es à l'apprentissage - valorisent le travail. L'insistance sur le rapport salarial (la stabilité de l'emploi, le salaire, les conditions de travail) révèle la volonté de rompre avec des situations familiales marquées par le chômage et la précarité des emplois. Ces résultats mettent en exergue le poids des socialisations familiales. Alors que les apprentis pénètrent un univers connu, souvent expérimenté et valorisé par la famille, les élèves, plus souvent confrontés à des orientations contrariées, tentent d'introduire un univers inconnu, dont ils et elles ne connaissent que peu les règles et les conventions.

Cette recherche, tout en pointant l'existence tant de discriminations que d'autodiscriminations dans l'accès à l'apprentissage, incite surtout à mettre en exergue le caractère multifactoriel des rapports sociaux de classe, de genre et d'origine qui vont s'entremêler pour contribuer à reléguer les élèves les moins dotés dans les segments les plus dominés de l'enseignement professionnel, au sein duquel les jeunes apprentis semble constituer une nouvelle « élite des réprouvés ».

NOTE DE SYNTHÈSE (6 PAGES MAXIMUM)

1 - Objectifs du projet

Le projet MADAA avait notamment pour objectif d'identifier « le chiffre noir de l'apprentissage et de la statistique publique ». Faute de mesure précise, il est à l'heure actuelle difficile de quantifier le nombre de jeunes, exclus de l'apprentissage, alors qu'ils souhaitaient y faire leur entrée et qui ont de fait reporté leur choix sur des formations professionnelles sous statut scolaire. Il s'agissait donc d'analyser quantitativement et qualitativement les discriminations d'accès à l'apprentissage pour des jeunes s'orientant vers l'enseignement secondaire professionnel. Nous avons principalement cherché à :

- Quantifier le nombre de jeunes candidats à l'apprentissage qui n'accèdent pas à ce dispositif de formation et repérer les publics les plus vulnérables en la matière
- Identifier les formes de discriminations à l'œuvre dans l'accès à l'apprentissage, qui ont pour effet d'exclure certains publics
- Mesurer l'impact de chacune de ces dimensions en mobilisant à la fois une analyse des données administratives existantes et les résultats d'une enquête spécifique construite à cet effet
- Comprendre les liens entre ces différentes dimensions et leurs modalités de mises en œuvre à partir d'une analyse croisée des entretiens menées auprès des jeunes de leurs familles, intermédiaires d'orientation en collèges, lycées professionnels et CFA, personnels de missions locales, chefs d'entreprise et responsables des ressources humaines.

2 - Méthodologie

Une méthodologie mixte de recherche a été mise en œuvre, consiste à interroger et analyser les deux types de public de la voie professionnelle, les élèves de LP et les apprenti.es. Les outils mobilisés sont : des questionnaires sur 4 zones géographiques (Occitanie, Ile de France, PACA, et Lille) N= 2033 (1043 lycéens, 889 apprenti.es) ; des typologies de deux publics, élèves et apprenti.es ; des entretiens semi-directifs (Toulouse et Paris) N= 25. Pour les questionnaires, l'objectif était un échantillon de 2000 jeunes soit 1000 élèves en LP et 1000 apprentis en CFA répartis dans les quatre régions (Occitanie, Ile-de-France, Hauts-de-France, PACA). La question initiale nous a conduits à rechercher des publics comparables dans l'une et l'autre voie de formation. Pour ce faire, nous avons sélectionné des spécialités de formation où les flux d'élèves inscrits en apprentissage et en voie scolaire sont suffisants (au moins 100 jeunes en CFA et 100 jeunes en LP) séparément pour chaque région et niveau de formation ; Cette démarche a conduit à retenir les diplômes suivants : CAP vente (employé de vente ou employé de commerce multi-spécialités) ; CAP maintenance des véhicules automobiles ; CAP coiffure ; Bac Pro commerce ; Bac Pro maintenance des véhicules automobiles. A ces populations ont été administrés 2 questionnaires « jumeaux » (apprentis et lycéens) comportant les rubriques suivantes : identification filière, parcours et orientation ; expériences scolaires antérieures et actuelle et vécu des situations pro ; pratiques de recherche de contrat d'apprentissage / de stage ; sentiment d'injustice dans différents espaces sociaux (école, espace public, quartier, famille, etc.) ; identification enquêté et variables sociales

Des filtres figuraient dans le questionnaire lycéens pour repérer et interroger : ceux qui auraient préféré entrer en apprentissage ; ceux qui auraient préféré l'apprentissage et ont démarché pour être apprenti ; les discriminations rencontrées par ces derniers

Au total nous avons recueilli 889 questionnaires apprentis et 1043 questionnaires lycéens valides qui ont fait l'objet d'analyses statistiques et typologiques.

3 - Résultats

Les résultats de l'enquête invitent à rompre avec l'illusion d'homogénéité du public de l'enseignement professionnel. L'analyse quantitative permet de distinguer des apprenti.es dont l'accès à l'entreprise était prévu et anticipé (31 %), des apprenti.es qui ont cherché sur de longues périodes et qui ont réussi à trouver l'entreprise (69 %) ; des lycéen.nes qui auraient souhaité être apprenti.e, mais qui n'ont pas trouvé d'entreprise (30 %) ; parmi eux ou elles 44 % ont cherché sur de longues périodes et 56 % se sont rapidement découragé.es. Enfin des lycéen.nes qui n'ont jamais envisagé ce mode de formation parce qu'ils privilégiaient une formation en école (42 %) ou parce qu'ils ne connaissaient pas ce dispositif (28 %). La typologie permet, quant à elle, de distinguer 9 profils de jeunes (4 pour les apprenti.es ; 5 pour les lycéen.nes) qui entretiennent des rapports tant complexes que différents à la formation professionnelle. La comparaison entre les groupes lycéen.nes et ceux des apprenti.es révèle l'importance des différences inter et intra groupes. En effet, lycéen.nes et apprenti.es se distinguent par leur âge, leur itinéraire scolaire, mais aussi par leurs caractéristiques sociales : une sous-représentation des filles et des jeunes issus de l'immigration maghrébine et subsaharienne, qui constitue un trait caractéristique de l'histoire de l'apprentissage français. Contrairement aux lycées généraux et technologiques et, dans une moindre mesure, aux lycées professionnels, en apprentissage la mixité quantitative est loin d'être acquise¹. Aux côtés des permanences cohabitent des transformations, les apprenti.es sont aujourd'hui issus de milieux plus favorisés que les lycéen.nes. Les dernières données produites avant la réforme Seguin de 1987 sur l'apprentissage montraient que les apprenti.es étaient plus souvent de parents ouvriers que les élèves de CET (Collège '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 technologique². Au début des années 90, ces deux premières populations tendent à se rapprocher : le taux d'inactivité des mères est comparable³, 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 moins⁴. Ces résultats rencontrent la thèse défendue par Ugo Palheta (2012) selon laquelle « *une fraction importante des classes populaires est soumise à un processus de reproductivité* » (p. 27). Les données extraites de l'enquête « Génération » le confirment : la distribution des élèves dans le champ de la formation professionnelle initiale inverse la hiérarchie traditionnellement établie entre les deux modes de formation que sont

¹ Au nombre de 134 284 en 2015, les filles représentent 32 % du public apprenti (DEPP, 2016). Ce taux de féminisation est le maximum jamais atteint, même si dans les faits il n'évolue guère depuis maintenant 40 ans, puisqu'il avait déjà atteint un record historique en 1992, avec 30,5 % de filles (DEPP, 1993).

² Données sociales de l'INSEE, cf. Appay B., 1982.

³ Les sociologues de l'éducation ont montré qu'en France les enfants qui ont une mère active et/ou instruite (même modestement) connaissent une meilleure réussite scolaire (Duru-Bellat M., et Henriot-van Zanten A., 1992).

⁴ Enquête menée par Sylvie Lemaire (1996) à partir d'un panel d'élèves et d'apprentis entrés en 1989 en sixième.

l'enseignement en LP d'une part et l'apprentissage d'autre part. Ce processus peut se lire au prisme des orientations souhaitées : alors que 30% des lycéen.nes souhaitaient entrer en apprentissage, seul.es 6 % des apprenti.es privilégiaient une entrée en LP. Comment donner sens et forme à ces configurations ? Pourquoi les un.es accèdent à l'apprentissage alors que les autres n'y parviennent pas ? Les résultats permettent d'avancer l'idée selon laquelle, aux côtés des mécanismes subjectifs, il existe des mécanismes structurels qui conduisent à dessiner un champ des possibles.

Le temps des orientations

Si les élèves qui privilégiaient le LP affirment qu'il est difficile d'apprendre en travaillant, les candidat.es à l'apprentissage expriment clairement qu'ils avaient envie de travailler et de quitter l'école. Ces résultats confirment la littérature sur l'apprentissage, l'importance du « désamour » à l'école (Moreau, 2003) et donnent sens et forme à l'orientation professionnelle. Un refus de l'école et une valorisation du travail semblent faire l'unanimité, même si cette valorisation du travail prend des sens différents. Alors que les apprenti.es mettent en avant la vocation et valorisent un métier étayé et matérialisé par l'histoire familiale, les lycéen.nes - candidat.es à l'apprentissage - valorisent le travail. L'insistance sur le rapport salarial (la stabilité de l'emploi, le salaire, les conditions de travail) révèle la volonté de rompre avec des situations familiales marquées par le chômage et la précarité des emplois. Ces résultats mettent en exergue le poids des socialisations familiales. Alors que les apprenti.es pénètrent un univers connu, souvent expérimenté et valorisé par la famille, les élèves, plus souvent confrontés à des orientations contrariées, tentent d'introduire un univers inconnu, dont ils et elles ne connaissent que peu les règles et les conventions.

Le temps de la recherche

Si un tiers des apprenti.es ont pu compter sur le réseau familial et trouver une place dès la première entreprise contactée, pour les autres, la recherche d'un maître d'apprentissage s'avère être une longue suite d'épreuves. L'importance du temps de recherche (près de 30% des lycéen.nes et des apprenti.es déclarent y passer plus de trois mois) et le nombre d'entreprises contacté (un.e candidat.e sur 4 a contacté entre 20 et 50 entreprises) sont des premiers indicateurs des difficultés rencontrées. Si apprenti.es et lycéen.nes déploient des pratiques similaires (porte à porte par exemple) et sont aidé.es pour construire leur CV et rédiger leur lettre de motivation les récits des apprenti.es font davantage ressortir le soutien familial (conseils sur la posture à adopter lors de l'entretien, achat et choix de vêtements, aide au déplacement). Ce soutien est d'autant plus important que la présentation de soi auprès d'un maître d'apprentissage s'avère déterminante, d'autant plus pour les filles qui recherchent une place en esthétique ou en coiffure. Leur présentation doit répondre à un certain nombre de codes et de conventions variant selon les métiers, mais aussi selon les entreprises. Il en est de même quant à l'aide apportée aux déplacements. La possibilité d'être véhiculé d'une entreprise à une autre s'avère déterminante sur les territoires où les entreprises sont éloignées les unes des autres. L'épreuve ultime, telle qu'elle est mise en mot par des adolescent.es, est la confrontation à l'employeur, la crainte « de ne pas être à la hauteur », la peur de se ridiculiser. Les refus successifs (souvent non motivés), sont producteurs de souffrance, de remise en cause. Ces obstacles expliquent le découragement et l'exclusion rapide du dispositif des candidat.es à l'apprentissage (56 %) qui, après quelques tentatives de recherche, se sont replié.es vers le LP. Des lycéen.nes qui, tant dans le questionnaire que lors des entretiens, expriment le manque de ressources institutionnelles et familiales. Ils et elles « ne savaient pas comment s'y prendre » (73 %) ou

se définissent comme « timides » (56 %). L'analyse quantitative permet de relever que ces candidat.es sont un peu plus jeunes, sont issus de milieux plus populaires et sont moins souvent français d'origine. Des résultats qui tendent à montrer que ces candidat.es s'auto excluent autant qu'ils et elles sont exclues du dispositif d'apprentissage. Un processus dialectique qui souligne l'importance, pour un public adolescent, d'un accompagnement lors de la recherche d'un maître d'apprentissage. De fait, la confrontation au marché du travail, quand elle s'effectue seule, est vouée à l'échec.

Le temps de la formation

La signature d'un contrat d'apprentissage comme l'entrée en LP mènent à la découverte d'un métier, à la confrontation au travail, à des situations pouvant être vécues sous le mode de la délivrance, du plaisir comme de la déception et de la souffrance. Ainsi, les situations de formation confrontent précocement à une position, celle du futur.e travailleur.se d'exécution, mais aussi à un statut particulier, celui de l'apprenti.e (ou du stagiaire) occupant le bas de l'échelle hiérarchique. Le statut d'apprenti, salarié.e de l'entreprise, conduit bien plus que le statut de stagiaire à se confronter au travail, à s'insérer dans des équipes et à découvrir les rapports de pouvoir. L'affectation à des tâches, relevant du « *sale boulot* », renvoie autant à l'apprentissage des contenus de métier qu'à la division sociale et sexuelle du travail. Dans ce contexte l'analyse des ruptures de contrat relève tout à la fois de situations de brimades et de disqualification auxquelles sont soumis les apprenti.es, mais aussi d'une connaissance progressive du monde du travail qui leur permet, progressivement, de déployer des pratiques de résistance, de contourner voire de s'affronter aux contraintes, quitte à en venir à la décision de rompre leur contrat.

Des discriminations qui traversent la totalité de l'expérience de la formation professionnelle

15 % des répondants, qu'ils soient apprenti.es ou lycéen.nes, déclarent avoir subi des discriminations lors de la recherche d'un contrat d'apprentissage. Cela peut apparaître peu (les discriminations déclarées touchant moins de deux individus sur dix), cela peut apparaître important (au regard des victimes, des adolescent.es), mais ce résultat est similaire à ceux de différentes enquêtes dont l'enquête « Génération », présentée et analysée en amont. L'enquête qualitative permet d'avancer que ce taux de discrimination est très certainement sous-estimé. Une des raisons avancées est qu'une des premières caractéristiques des discriminations ressenties est la difficulté à les objectiver et donc à les identifier. Et si c'est vrai des discriminations sur le genre, cela l'est encore plus concernant les discriminations raciales. Alors que les employeurs, voire les enseignant.es, vont mettre en mot, et en pratique, des stéréotypes de genre, les propos racistes ne sont que très rarement tenus devant l'élève ou le candidat.e ; dans ces cas, la discrimination ne peut souvent qu'être soupçonnée ou rester dans le domaine du non-dit.

Le focus auprès des jeunes déclarant des discriminations permet de souligner que les discriminations ressenties traversent la totalité de l'expérience de la formation professionnelle. En premier lieu sont cités l'école et le collège, où environ un quart des candidats à l'apprentissage disent avoir été victimes de discrimination ou d'injustice. Les lycéen.nes davantage que les apprenti.es, mettent en mot une orientation contrariée reposant sur des stéréotypes de classe (essentiellement les garçons issus de l'immigration) ou de genre (pour les filles). Un même sentiment de discrimination est vécu également lors de la recherche d'un contrat d'apprentissage (ou d'un stage), confrontant les filles minoritaires et les jeunes issus de l'immigration maghrébine ou subsaharienne à des refus successifs.

Injustices et inégalités

Si les jeunes interrogés ne se saisissent peu de la notion de discrimination, ils et elles décrivent des situations relevant d'un sentiment d'injustice (c'est le cas de près de la moitié des candidat.es à l'apprentissage, 46 %). Ce sentiment d'injustice prend donc naissance au collège (dans le cadre de l'orientation) et va être alimenté tout au long de l'expérience de formation. Les données recueillies attestent de la co-construction des phénomènes de discriminations et de leur l'inscription dans les rapports sociaux de classe, de sexe, de race et de génération qui ne se cumulent pas, mais s'entremêlent et s'interpénètrent. Face aux processus d'orientation, nombre.us expriment la disqualification intellectuelle, l'impossibilité de décider de son métier et la grande difficulté à devoir construire, dès l'adolescence, un projet professionnel. Lors de la recherche d'un contrat et des situations de formation, ce sont les injonctions dont ils et elles sont l'objet qui structurent les récits. Ils et elles doivent se muer en adultes autonomes et responsables dans l'objectif premier d'assurer leur employabilité. Les pratiques des employeurs comme ceux des enseignant.es valorisent des manières d'être et de faire, des dispositions sociales (posture, expression, codes vestimentaires, maquillage et coiffure pour les filles) qui conduisent des très jeunes adultes à performer leur genre, à se détacher de leur culture d'origine et à tenir une place, celle du travailleur d'exécution, tout en devant, et c'est d'autant plus remarquable pour les filles, s'extraire de leur classe d'origine.

Les enjeux d'une recherche

L'apprentissage est-il un bien public (Moreau, 2015) ? Son accès est non seulement sélectif, mais profondément inégalitaire. Parce qu'il ne peut y avoir apprentissage que si une entreprise décide de recruter un apprenti et de lui verser un salaire, le moment clé du dispositif est celui de l'accès à l'entreprise qui conditionne l'accès à la formation. Ces résultats démontrent que la sélection pour l'accès à l'emploi s'effectue, en amont, dès l'entrée en formation. La soi-disant « performance » de l'apprentissage en matière d'insertion professionnelle⁵ tient pour beaucoup à l'éviction des jeunes non qualifiés et issus des milieux les plus précarisés, ainsi que des filles et des jeunes issus de l'immigration maghrébine, turque ou subsaharienne. En reléguant aux formations professionnelles scolarisées les populations les plus fragilisées face à l'emploi, l'apprentissage permet une insertion professionnelle qui est mécaniquement et sans grand effort supérieure à celle des jeunes issus des lycées professionnels.

⁵ CÉREQ, Dossier de presse : « 2007-2010. Premiers pas dans la vie active. Le diplôme : un atout gagnant pour les jeunes face à la crise », 7 avril 2011 ; également Bref (Bulletin de recherche emploi-formation du CÉREQ), n°283, mars 2011.

PLAN DU RAPPORT

INTRODUCTION	12
I- UNE QUESTION CENTRALE A L'INTERSECTION DES POLITIQUES EDUCATIVES ET DE CELLES DE L'EMPLOI	13
II- PISTES DE RECHERCHE ET REVUE DE LA LITTERATURE	14
III- CADRE THEORIQUE ET PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE	20
TITRE 1 - PENSER UN DISPOSITIF METHODOLOGIQUE ORIGINAL	23
I- UNE APPROCHE COMPREHENSIVE MOBILISANT UNE METHODOLOGIE MIXTE	23
II- LES RAISONS D'UNE MECONNAISSANCE	24
III- CONSTRUCTION DU QUESTIONNAIRE ET MODE DE PASSATION	25
IV- UNE ETUDE COMPARATIVE AVEC L'ENQUETE GENERATION	27
V- ENQUETE QUALITATIVE, LES ENTRETIENS COMPREHENSIFS	28
VI- ANALYSE DU PROCESSUS D'ORIENTATION EN CLASSE DE TROISIEME	29
TITRE 2 - UNE EXPLORATION STATISTIQUE PREALABLE	29
I- SELECTION DES POPULATIONS POUR L'ENQUETE ADMINISTREE	29
II- PREMIERS ELEMENTS DE COMPARAISON AVEC L'ENQUETE GENERATION	39
TITRE 3 – EXPOSE DES RESULTATS	52
I-PRESENTATION DE LA POPULATION	52
II - ANALYSE QUANTITATIVE DE LA POPULATION INTERROGEE ET DETERMINATION DE SOUS POPULATIONS	67
III - ANALYSE TYPOLOGIQUE	81
IV - ANALYSE QUALITATIVE AUPRES DES JEUNES	97
CONCLUSION GENERALE	211
BIBLIOGRAPHIE	217
ANNEXES	229

RAPPORT D'ÉVALUATION

INTRODUCTION

Prisca Kergoat

Ce rapport de recherche, commandité et financé par le Fonds d'Expérimentation de la Jeunesse (FEJ), fait suite à un appel à projet (2014) sur « *La Mise en évidence de discrimination envers les jeunes* » et s'inscrit dans l'axe thématique 2 : « *Discrimination dans l'accès à l'apprentissage dans l'enseignement professionnel secondaire* ».

La recherche pluridisciplinaire, Sociologie / Psychologie / Economie, a été mise en œuvre, entre 2014 et 2017, par le CÉREQ et trois laboratoires de recherche : le Centre d'Étude et de Recherche Travail, Organisation, Pouvoir (CERTOP - UMR 5044), l'équipe d'accueil Psychologie de la Socialisation. Développement et Travail (LPS-DT) et le Centre Lillois d'Études et de Recherches Sociologiques et Économiques (CLERSÉ - UMR 8019).

Centrée sur l'analyse des discriminations d'accès à l'apprentissage, l'étude empirique mise en œuvre vise à identifier ce que Laurence et Sébastien Ramé (1995) ainsi que Gilles Moreau (2003) nomment « *le chiffre noir de l'apprentissage et de la statistique publique* ». En effet, si la question de la discrimination est travaillée en sciences sociales, elle porte essentiellement sur la question de l'accès à l'emploi, au logement ou à la santé. Aucune enquête statistique ne permet de prendre la mesure précise du nombre de jeunes qui, n'ayant pu trouver d'employeur les acceptant comme apprenti.e.s, se rabattent sur les formations professionnelles scolarisées ou sur tout autre type de dispositif d'éducation voire d'insertion.

L'enseignement professionnel constitue un segment du système éducatif français spécifique, et relativement méconnu⁶. Il suscite peu l'intérêt des chercheurs en sciences humaines et sociales⁷ et des pouvoirs publics⁸. 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 apprenti.e.s et des élèves de lycées professionnels (LP), les conditions d'accès à la formation ouvrière et employée restent très peu explorées. Cette méconnaissance, que notre enquête a pour ambition de lever, s'avère d'autant plus paradoxale qu'elle constitue un enjeu central des politiques publiques.

⁶ « Méconnu » au sens étymologique (pas connu) et au sens usuel du terme (déprécié).

⁷ Notons cependant l'existence, ces dernières années, de deux numéros spéciaux consacrés à l'apprentissage : « Les formations par apprentissage et la production des inégalités ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, n°2, vol 44, 2015 et « Les formations par apprentissage. Quels enjeux pour la formation des ouvrier.es et des employé.es ? », *Revue française de pédagogie*, n°183, 2013.

⁸ Sauf quand il s'agit de communiquer sur la recrudescence des incivilités et des violences scolaires.

I- UNE QUESTION CENTRALE A L'INTERSECTION DES POLITIQUES EDUCATIVES ET DE CELLES DE L'EMPLOI

L'accès à l'apprentissage s'avère être une question incontournable au regard de la valorisation politique et sociale de l'apprentissage qui, initiée dès les années 80, fait de ce mode de formation le fer-de-lance de la lutte contre le chômage des jeunes.

À l'aube des années 80, les formations délivrées apparaissaient surannées, car liées à des secteurs artisanaux anciens où les grands bouleversements technologiques étaient absents. À cette première considération qualitative s'ajoutaient les taux d'échec au diplôme et d'abandon en cours de formation (45 % pour le premier, entre 10 % et 15 % pour le second⁹). Ces données sont cependant à relativiser au regard du public : l'apprentissage recueillait les enfants en difficulté scolaire (55 % provenaient des formations préprofessionnelles fortement dévalorisées) et issus des milieux les plus défavorisés : les trois quarts des apprenti.e.s appartenaient à des familles où le père est ouvrier, employé, salarié agricole ou personnel de service¹⁰. Bien que l'apprentissage arrive en dernière place de la hiérarchie scolaire, il n'en demeure pas moins qu'il permettait à des jeunes d'acquérir un CAP et, au-delà, un métier et une qualification qu'ils n'auraient sans doute pas pu obtenir autrement. En effet, les anciens apprenti.e.s accédaient bien plus souvent à un emploi qualifié que les jeunes sortis de l'école sans être diplômés¹¹.

Face à ce constat, la réforme de 1987, dite loi Seguin, va opérer un choix. L'objectif poursuivi ne sera pas tant de restaurer ce mode de formation (en revalorisant la qualification ouvrière, les métiers manuels et leurs conditions d'exercice, en consolidant les secteurs où il existe déjà, mais où il n'est que très peu développé¹²), mais de le « moderniser » en l'ouvrant vers le haut. Il s'agit dès lors de favoriser son extension aux grandes entreprises et d'étendre les formations à de nouveaux secteurs d'activité et à des niveaux supérieurs (aux formations de techniciens puis à celles des ingénieurs). La réforme de 1987 est l'aboutissement d'un compromis entre différents acteurs : les entreprises qui recherchent une main d'œuvre dotée d'une formation plus adaptée en termes de niveaux et de contenus de formation à leurs nouveaux besoins, et l'Education nationale qui poursuit un objectif de valorisation de la formation professionnelle et d'élévation du niveau de formation. C'est ainsi que la loi de 1987 est suivie de près par la loi d'orientation de juillet 1989, qui fixe l'objectif de 80 % d'une classe d'âge au niveau bac pour l'an 2000. De même, elle s'articule aux différents projets de rénovation de l'enseignement professionnel, qui prônent un rapprochement entre école et entreprise, comme c'est le cas par la création du baccalauréat professionnel en 1985 et par la généralisation de l'« alternance » comme principe éducatif et d'insertion sur le marché du travail. Dans ce contexte, l'apprentissage est perçu comme un outil particulièrement adapté pour accompagner le tournant opéré dans les années 1980 : placer

⁹ Cf. Combes M.C, 1988.

¹⁰ Cf. Appay B., 1982.

¹¹ Cf. Appay B., 1982.

¹² Contrairement à une opinion répandue, seule une minorité d'entreprises artisanales (environ 12 %) forment des apprenti.e.s (Combes M.C, 1988).

les préoccupations de l'emploi au cœur même du système éducatif. Ainsi l'idée, selon laquelle l'insertion professionnelle des jeunes est favorisée, à la fois, par le rapprochement de l'école avec l'entreprise et par l'élévation du niveau de formation, est devenue aujourd'hui indiscutable (Tanguy, 2002). Sur fond d'une critique sociale de l'école et d'une valorisation de l'apprentissage, cette volonté politique s'inscrit dans trois registres : celui de l'adéquation entre formation et emploi, celui de l'élévation des niveaux de formation et enfin, celui des compétences et de l'entreprise formatrice¹³. Dès lors, l'apprentissage fait l'objet d'un très large consensus : la création d'une supposée filière de formation (du CAP au diplôme d'ingénieur), associée à la possibilité de signer jusqu'à trois contrats d'apprentissage successifs, favoriserait la promotion sociale, la mixité des formations et des métiers et, in fine, l'insertion professionnelle.

Si l'on croit en l'hypothèse qui sous-tend cette recherche, cette forte valorisation sociale et économique aurait un impact, tant sur le nombre de jeunes qui souhaitent entrer en apprentissage, que sur les pratiques de sélection et de hiérarchisation déployées par l'école et par les entreprises.

Si ce chiffre noir n'est jamais mesuré, la littérature existante pointe les obstacles rencontrés par les jeunes pour accéder à ce dispositif de formation et ses effets en matière de sélection et de hiérarchisation des publics de la formation professionnelle initiale. Ces travaux offrent des pistes de recherche pour penser les modalités d'entrée en apprentissage.

II- PISTES DE RECHERCHE ET REVUE DE LA LITTÉRATURE

1. L'inégale répartition géographique de l'apprentissage

La possibilité d'entrer en apprentissage apparaît d'abord dépendante de conditions objectives résultant à la fois de l'inégale répartition géographique de l'apprentissage entre les Régions, mais aussi du rapport entre l'offre et la demande de contrats d'apprentissage, particulièrement tributaire des spécificités économiques de chaque secteur professionnel. La loi quinquennale du 20/12/1993, mise en place dans le cadre de la loi de 1987, a confirmé la décentralisation de la formation professionnelle dont la responsabilité a été transmise aux Régions. Cette décentralisation a entraîné de grandes disparités entre les Régions, liées notamment à l'environnement économique local de chacune d'elles (Maillard, Romani, 2014). Toutes n'offrent pas un accès à l'ensemble des secteurs d'activités, ni le même nombre de formations. Tous niveaux de formation confondus, l'apprentissage est fortement développé en termes d'effectifs dans les régions de l'Ouest, du Sud, du Sud-Ouest et en Île-de-France. Cette dernière région concentre 19 % de l'ensemble des apprenti.e.s de France.

¹³ Cette volonté politique est très largement relayée par l'intermédiaire de différentes campagnes médiatiques. Citons à titre d'exemple : « *L'apprentissage. Obtenez un bac avec mention emploi* » (campagne de l'UIMM) ; « *Arrêtons le gâchis. Cet homme veut être jardinier, mais il n'obtient aucun entretien parce qu'il n'a qu'un diplôme de sociologie. Laissons leurs chances aux compétences* » (campagne ADIA) ; « *Quand la fac est finie on cherche. Quand l'apprentissage est fini on trouve. L'apprentissage, la solution est sous nos yeux* » (campagne du Fonds national de promotion et de communication de l'artisanat).

De la même façon, certaines régions privilégient de façon très nette l'apprentissage de niveau V et dans le même temps négligent l'apprentissage supérieur, alors que d'autres régions font le choix inverse en formant un nombre très faible de CAP et baccalauréat professionnel tout en développant les formations supérieures.

2. La diversité de l'organisation du monde de l'apprentissage

En dépit du consensus affiché et des politiques publiques fortement incitatives depuis presque 30 ans, la participation des entreprises à l'apprentissage reste limitée. Un tiers seulement des entreprises françaises accueille des apprenti.e.s (32 %). À titre de comparaison, les apprenti.e.s d'outre-Rhin sont recrutés par 60 % des entreprises (Chambre de Commerce et d'Industrie, 2006). En 2005, moins de 2 % des entreprises ont signé 21 000 contrats d'apprentissage (Amila, De Stefano, 2005). Selon Arrighi (2013), sur le plan économique, beaucoup d'entreprises n'ont pas intérêt ou pas la possibilité d'accueillir des jeunes en formation dans le cadre de leur activité de production. L'apprentissage n'intéresse en définitive que des contextes productifs très particuliers, soit parce que les apprenti.e.s peuvent s'y révéler rentables à court terme et que l'existence d'un turn-over ne pose pas véritablement de difficultés (services à la personne, métiers de bouche, etc.), soit parce que leur recrutement s'inscrit dans une politique d'investissement à long terme en matière de gestion des ressources humaines visant à procurer à l'entreprise le personnel qualifié dont elle a besoin.

Notons que les politiques en matière de recrutement s'avèrent fortement différenciées selon les secteurs et la diversité de leur tradition en matière d'apprentissage, la taille des entreprises et les métiers concernés. De même, les formations et métiers préparés répondent à une véritable hiérarchisation : alors que des formations comme la coiffure ou l'électromécanique sont très demandées, d'autres telles que les métiers de la viande, du bâtiment ou du textile le sont beaucoup moins.

Gilles Moreau (2003) montre ainsi que l'offre de places d'apprenti.e.s ne s'ajuste qu'inégalement à la demande et que ce phénomène tend à se détériorer avec le temps : si l'on compare à sept ans d'intervalle (1988-1995), la proportion des candidats à un CAP, qui contactent dix entreprises ou plus, est passée de 18 % à 21 % (29,5 % pour les bac pro) et la part de ceux, qui trouvent en plus d'un mois, est passée de 27 % à 40 % (42 % pour les bac pro). Celui-ci souligne également que si les apprenti.e.s disent aujourd'hui avoir choisi l'apprentissage, ils sont de plus en plus nombreux à déclarer ne pas avoir choisi leur métier et à vivre ainsi une orientation contrariée.

3. L'importance et la spécificité des formations de niveau V et du CAP

Alors que les lycées professionnels ont été confrontés à une crise structurelle de recrutement, l'apprentissage 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, par une augmentation de ses effectifs. Cette augmentation des effectifs s'explique surtout par une offre de formation accrue dans les filières de l'enseignement supérieur. Néanmoins, même si les formations de niveau V ont vu leurs effectifs stagner, elles continuent (avec le niveau IV) à attirer le plus grand nombre d'apprenti.e.s. Est-ce la création d'une filière d'apprentissage, qui contribue dès lors à dessiner deux publics bien distincts ? En effet, les apprenti.e.s du « bas » ne sont pas les apprenti.e.s du « haut ». Gilles Moreau (2003) montre combien les apprenti.e.s du « bas » n'ont ni les mêmes caractéristiques scolaires ni les mêmes origines sociales que les apprenti.e.s du « haut ». Le bac professionnel dessine un véritable plafond de verre, freinant toute possibilité de promotion par la voie des diplômes. En effet, seul 12 % des apprenti.e.s du « haut » étaient des apprenti.e.s du « bas » ; ceux-ci s'apparentent davantage à des étudiants et privilégient la poursuite d'études (Kergoat, 2010).

4. Le rôle majeur joué par les caractéristiques sociales et la réussite scolaire

Outre les conditions objectives qui contribuent à façonner le marché de l'apprentissage, ces différentes études mettent aussi en avant d'autres processus de hiérarchisation, plus liés aux spécificités des publics candidats à l'apprentissage :

- Les parcours des apprenti.e.s du secondaire sont étroitement marqués par leur origine socioculturelle et leurs antécédents scolaires. Ils cumulent de nombreux stigmates sociaux (fécondité et divorcialité plus fortes, etc.) et scolaires (faible niveau de qualification et absence de diplôme des ascendants, etc.), qui hypothéqueraient considérablement leurs possibilités de réussite. Ce constat doit être cependant nuancé à deux égards : d'abord les apprenti.e.s préparant un CAP ou un Bac pro ont beaucoup plus souvent que les autres des parents artisans, commerçants ou chefs d'entreprise, leur histoire familiale génère une socialisation favorable à l'apprentissage (Moreau, 2003). Soulignons ensuite que les apprenti.e.s d'aujourd'hui connaissent moins l'« échec scolaire », sont un peu plus âgés et issus de familles plus stabilisées dans l'emploi que leurs prédécesseurs des années 70 et 80. Suite à la massification du chômage et à la forte valorisation sociale de l'apprentissage, tout semble indiquer un effet de substitution des publics (au moins pour certaines spécialités et niveaux de formation). Les CET et les LEP (ancêtres des Lycées professionnels), formant jusqu'aux années 80 l'aristocratie ouvrière, accueillent aujourd'hui ceux et celles dont l'apprentissage ne veut pas (Kergoat, 2010 ; Moreau, 2008).

- Différents auteurs ont depuis longtemps repéré que l'apprentissage était un monde masculin et « blanc » ; les filles et les jeunes issus de l'immigration maghrébine et subsaharienne y sont sous-représentés (Lemaire, 1996 ; Moreau, 2003). Ces derniers sont

cantonnés dans quelques spécialités (Arrighi, Gasquet, 2010) et connaissent de plus grandes difficultés d'insertion sur le marché du travail (Arrighi, 2013), phénomène qui n'est pas enrayé par l'extension à l'enseignement supérieur. Gilles Moreau (op. cit.) et Valérie Capdevielle-Mougnibas (2010) relèvent que la file d'attente s'avère d'autant plus longue que le candidat est de sexe féminin. En effet, le cantonnement des filles dans un nombre limité de métiers génère une sursélection de ces dernières et, a contrario, une sous-sélection des garçons : elles éprouvent plus de difficultés à trouver une entreprise d'accueil (elles sont deux fois plus nombreuses à avoir dû contacter cinq entreprises pour trouver un maître d'apprentissage) et celles qui y parviennent ont un niveau scolaire plus élevé que les garçons (elles sont plus souvent issues de la troisième générale et ont moins souvent redoublé).

- Enfin, il ne faut pas négliger l'impact de l'âge. En effet certains employeurs privilégient les apprenti.e.s plus âgés¹⁴, considérés comme plus matures (Kergoat, 2010 ; Riot, 2009), et les plus jeunes ne peuvent accéder à des formations qui impliquent un âge minimum légal (conduite de machines dangereuses, travail de nuit, intervention sur des patients, etc.).

5. Le rôle des entreprises et des établissements de formation

Ces différents processus de hiérarchisation (versus de sélection) soulignent aussi la nécessité d'observer les pratiques concrètes des employeurs en matière de recrutement des apprenti.e.s. Les enquêtes qui décrivent la recherche d'un maître d'apprentissage par un jeune sont rares. Elles supposent en effet une observation *in situ* des recrutements d'apprenti.e.s comme l'a faite Prisca Kergoat pour trois grandes entreprises françaises (2002). À partir de l'analyse des pratiques des employeurs, elle montre l'importance de la sélection opérée, souligne l'originalité des dispositifs de recrutement, insiste sur la place accordée aux dispositions sociales des candidats et développe l'idée selon laquelle les pratiques observées sont l'objet d'une coproduction des établissements de formation et des entreprises (Kergoat, 2010). Christian Imdorf (2014) s'intéresse aux discours et aux processus de légitimation permettant aux employeurs de petites entreprises de privilégier l'un ou l'autre sexe. Citons également une récente enquête de Marie-Hélène Jacques (2016), qui, à partir du suivi d'une cohorte de 18 collégiens qui souhaitent poursuivre leur formation en apprentissage, cherche à repérer les processus à l'œuvre et à comprendre les ressources (familiales et scolaires) dont disposent les « élus ». Enfin, une étude de Valérie Capdevielle-Mougnibas (2013¹⁵), sur des maîtres d'apprentissage dans de petites entreprises, souligne l'importance des représentations de l'apprenti.e et des modes d'exercice de la fonction tutorale, dans les modes de recrutement.

¹⁴ Il semblerait que la loi de 2013 qui ouvre l'apprentissage aux personnes reconnues travailleur handicapé sans limite d'âge rencontre de ce fait un certain succès.

¹⁵ Capdevielle-Mougnibas V. (coord.) : *Quelle place pour les apprenti.e.s-salariés dans les petites entreprises ? Représentations de l'apprenti.e et rapport à la fonction de tuteur des artisans-maîtres d'apprentissage dans l'apprentissage salarié de niveau V*. Financement : Conseil régional Midi-Pyrénées (2011-2013)

6. Des politiques qui n'atteignent pas leurs objectifs

Comme le résume Jean-Jacques Arrighi (2013), la politique de stimulation de l'apprentissage consomme actuellement chaque année, plus de quatre milliards d'euros au budget de l'Etat et des Régions c'est-à-dire plus de 75 % de la dépense publique consacrée à l'emploi des jeunes. À ces sommes s'ajoutent les sommes collectées auprès des entreprises par l'intermédiaire de la taxe d'apprentissage, soit à peu près 1,8 milliards d'€, dont 1,14 milliards d'euros reviennent aux centres de formation d'apprenti.e.s directement ou indirectement. Enfin, l'apprentissage bénéficie aussi de reversement de fonds collectés au titre de la professionnalisation. Or, comme le souligne l'auteur, si l'apprentissage connaît une progression importante (passage de 293 512 en 1995 à 405 882 apprenti.e.s en 2015¹⁶), il ne s'est absolument pas développé qualitativement là où il aurait pu être le plus utile socialement, c'est-à-dire pour l'accès à un premier niveau de qualification. Quant aux objectifs quantitatifs, ils ne sont toujours pas atteints. Malgré l'importance des politiques incitatives, ce dispositif de formation peine toujours à rassembler ces 500 000 apprenti.e.s qui, ne l'oublions pas, étaient déjà annoncés en 1995. Ces résultats révèlent la réticence des entreprises à prendre des engagements quant à la formation des jeunes et d'autant plus quand ils sont faiblement qualifiés (Kergoat, 2010).

7. Et les discriminations...

7.1. Des pratiques discriminatoires passées sous silence ?

De façon récurrente les enquêtes de terrain (Delavaud, Moreau, Poulain, 2008) comme les enquêtes statistiques (Arrighi, Gasquet, Joseph, 2009) indiquent une forte attractivité de l'alternance parmi les jeunes et leur famille. Elles pointent autant les obstacles à trouver une entreprise d'accueil (Kergoat, 2015) que les phénomènes de discrimination. L'enquête menée par Olivier Noel (2006) sur les stratégies discursives des élus et professionnels des chambres consulaires éclaire les logiques qui instituent un système de discrimination ethnique et raciale dans l'accès à l'apprentissage. De même manière, une analyse des rapports de pouvoir entre l'école et l'entreprise montre comment les discriminations prennent place, et parfois prennent sens, dans les rapports scolaires et plus particulièrement dans l'accès au stage (Dhume, 2014).

Pourtant, si les modalités d'entrée en apprentissage sont discutées, la question des discriminations est quant à elles très peu évoquée. Plusieurs explications peuvent être convoquées pour expliquer cet état de fait. En premier lieu, la thèse de l'auto élimination des filles et des jeunes issus de l'immigration maghrébine ou subsaharienne mène non seulement à faire endosser à l'individu la responsabilité des inégalités, mais aussi à dissimuler les pratiques des employeurs telles qu'elles se déploient lors des recrutements. À

¹⁶ Données du Ministère de l'Education nationale, Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, « Les apprenti.e.s », 2016.

cette première raison s'ajoute un obstacle épistémologique. Non seulement, comme cela a été indiqué en amont, aucune enquête statistique ne permet de prendre la mesure du nombre et du profil des jeunes qui ne parviennent pas à trouver de contrat d'apprentissage, mais aussi la pratique du testing, utilisée pour déceler les discriminations dans l'accès à l'emploi, au logement ou à la santé, ne peut être employée. La pratique du porte-à-porte rend de fait cette méthodologie caduque.

7.2. Les discriminations : tentative de définition

De la manière la plus univoque possible, les discriminations se définissent comme des différences de traitement, fondées sur des « critères illégitimes et prohibés » (Dhume, 2011). Patrick Simon (2014) définit l'acte de discriminer comme le fait de « *traiter différemment et négativement des personnes ou des groupes en raison de caractéristiques dépréciées ou discréditées qui leur sont attribuées* ». L'article 225-1 du code pénal énonce ces critères prohibés comme motif d'un traitement reconnu discriminatoire : « *Constitue une discrimination toute distinction opérée entre les personnes physiques à raison de leur origine, de leur sexe, de leur situation de famille, de leur grossesse, de leur apparence physique, de leur patronyme, de leur état de santé, de leur handicap, de leurs caractéristiques génétiques, de leurs mœurs, de leur orientation ou identité sexuelle, de leur âge, de leurs opinions politiques, de leurs activités syndicales, de leur appartenance ou de leur non-appartenance, vraie ou supposée, à une ethnie, une nation, une race ou une religion déterminée* ».

L'article 225-2 décline ensuite les situations concernées : « *Sera considéré comme discriminé celui ou celle qui fera l'expérience d'une situation au cours de laquelle il se verra refuser la fourniture d'un bien ou d'un service ; entraver l'exercice normal d'une activité économique quelconque ; refuser l'embauche, sanctionner ou licencier ; subordonner la fourniture d'un bien ou d'un service, l'accès à une offre d'emploi, une demande de stage ou une période de formation en entreprise à une condition fondée sur l'un des éléments visés à l'article 225-1 ; ou encore refuser l'accès à l'un des stages visés par le 2° de l'article L. 412-8 du code de la sécurité sociale.* »

En tant qu'enjeu de société la lutte contre la discrimination a connu une forte accélération au cours des années 1990, générant entre autres sa mise à l'agenda politique, la création d'institutions dédiées, le durcissement législatif. En 2002, Didier Fassin estimait ainsi que, si la discrimination était « *jusqu'alors limitée dans ses usages à de rares affaires portées devant les tribunaux, le terme et l'idée qu'il recouvre ont désormais une place privilégiée dans le langage savant comme pour le sens commun, la "lutte contre la discrimination" tendant même à être proposée, dans les politiques publiques et les mouvements associatifs, comme un mot d'ordre plus réaliste et plus mobilisateur que les slogans rebattus de "la citoyenneté" et de "l'intégration"* » (Fassin 2002).

Malgré cette reconnaissance institutionnelle et une volonté de couvrir les situations concernées, le traitement des discriminations continue de se heurter à la dure réalité des pratiques cachées par ceux qui les opèrent, et à la difficile objectivation de la part de ceux qui les subissent.

L'approche juridique élabore des catégories légitimes de discrimination qui sont toutefois problématiques. La définition juridique des discriminations tend à réduire les discriminations à deux catégories : les discriminations directes (acte volontaire, intentionnellement discriminatoire) et les discriminations indirectes (l'intentionnalité discriminatoire ne peut être mise en évidence), en rendant invisible toute discrimination de nature systémique. De même, elle tend à occulter une dimension pourtant fondamentale qui est celle de l'origine sociale et de l'appartenance de classe.

Les discriminations à l'œuvre ne sont pas le produit d'un hasard, elles ne sont pas non plus réductibles à des processus psychologiques ou individuels. Même si les discriminations peuvent prendre forme dans le cadre d'interactions sociales à travers des actes individuels, elles s'enracinent dans le fonctionnement du système social. C'est à partir de ce cadre théorique que nous avons favorisé une approche par les discriminations systémiques, qui sont constituées « *de processus invisibles d'assignation à une place dans la hiérarchie sociale en fonction d'un critère réel ou supposé. (...) Des processus qui agissent par le biais des discriminations indirectes et directes et en constituent en réalité le soubassement* » (Collectif Manouchian, 2012).

III- CADRE THEORIQUE ET PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE

Un des intérêts majeurs de cet appel d'offre est qu'il permet de discuter toute une littérature propre à la sociologie et à la psychologie de l'éducation, qui défend l'idée selon laquelle la sous-représentation historique des filles et des jeunes issus de l'immigration maghrébine et subsaharienne serait la résultante de mécanismes d'auto-élimination.

D'une part, leurs performances et aspirations scolaires permettraient d'éviter l'apprentissage et de privilégier la formation en école : le lycée professionnel offrant la possibilité de préparer des diplômes plus élevés et d'envisager, à plus ou moins brève échéance, une poursuite d'étude (Brinbaum, Kieffer, 2005 ; Caille et Lemaire, 2002 ; Paulin, 2008). D'autre part, et c'est sur cette seconde dimension que la littérature sociologique se focalise, la prédilection des filles pour les services et des jeunes issus de l'immigration maghrébine et subsaharienne pour les métiers de bureau (Palheta, 2012), spécialités moins représentées en apprentissage qu'en lycées professionnels, expliquerait leur sous-représentation en apprentissage comme leur confinement dans quelques spécialités de formation (Lemaire, 1996).

La position des filles (et des garçons) dans l'espace de formation prendrait dès lors racine dans leurs choix d'orientation : « *L'orientation est sexuée parce que filles et garçons ignorent en les évitant soigneusement les champs de savoirs et de compétences qui sont perçus comme convenant à l'autre sexe* » (Vouillot, 2007, p 104). Et si la division sexuée des choix d'orientation scolaire et professionnelle s'avère d'autant plus remarquable dans le cadre des formations professionnelles, c'est parce que c'est au moment de l'adolescence, période où l'identité se doit d'être confirmée par le regard d'autrui, que les jeunes doivent élaborer leur projet. De même, le refus des enfants issus de l'immigration maghrébine pour le travail

manuel serait la résultante d'une forte volonté de mobilité sociale et d'un refus de la condition sociale de leurs parents, marquée par l'occupation d'emploi subalterne à composante ouvrière (Beaud, 1996 ; Palheta, 2012).

Que cela soit par surcroît de mobilisation scolaire (Terrail, 1992), par choix raisonnés et raisonnables (Duru-Bellat, 1990), par intériorisation d'un habitus de genre (Baudelot et Establet, 1992) ou par « aspiration » (Zéroulou, 1988 ; Vallet et Caillé 1996), les sociologues s'accordent à penser que les filles et les jeunes issus de l'immigration maghrébine et subsaharienne s'auto-éliminent du dispositif d'apprentissage et que c'est dans le choix des métiers qu'il faut en rechercher la cause (Palheta, 2012). La prévalence accordée aux « goûts », à la « vocation », aux « motivations » et, dans un autre registre, aux « dispositions », pour donner sens et forme à la division ethnique et sexuée des filières et spécialités de formation et par-delà à la division sociale du marché du travail, est sans doute à mettre en relation avec l'évolution des recherches qui, depuis les années 80, tendent, comme le suggèrent l'analyse et les perspectives développées par Marie Duru-Bellat (1994), à expliquer les structures par les comportements individuels (Kergoat, 2014).

Sans nier les apports de la littérature précédemment citée, il s'agit dans le cadre de cette recherche d'éprouver l'hypothèse selon laquelle, aux côtés des processus subjectifs, il existe des mécanismes structurels, qui conduisent à dessiner un champ des possibles. Ces mécanismes concourraient, au sein du système éducatif comme sur le marché du travail, à exclure des publics des formations par apprentissage et à les orienter vers d'autres dispositifs de formation.

Dans le but de passer de l'autre côté du décor, il s'agit de proposer trois pistes.

Tout d'abord, sachant que les discriminations produisent des inégalités, mais que les inégalités ne sont pas uniquement la conséquence de discriminations, un des objectifs est de penser les rapports de pouvoir et de domination. Il s'agit dès lors d'avancer une analyse qui considère l'imbrication des rapports sociaux de sexe et de classe et de race voire de génération. C'est une démarche indispensable dans la mesure où les modes de formation, comme les spécialités de formation dans lesquelles sont cantonnés les jeunes, sont tout aussi féminisés, ethnicisés que populaires et que, de ce fait, l'emprise des normes de genre, de race et de classe interagissent, se renforcent et se coproduisent mutuellement (Kergoat, 1978).

Ensuite, et parce que l'apprentissage est situé au carrefour de l'éducation et du travail, il s'agit de désenclaver l'apprentissage de l'école pour, dans le sillage des travaux de Lucie Tanguy (2005), prendre la mesure des relations d'interdépendance entre la sphère éducative et la sphère productive. En effet, l'absence d'un champ d'études autonome pour penser la formation professionnelle, a très largement contribué à ce que les chercheurs empruntent leur cadre d'analyse à la sociologie ou à la psychologie de l'éducation. Ce modèle contribue à occulter tant le rôle de la sphère productive dans la production des inégalités que celui de la sphère éducative dans la production des discriminations.

Enfin, il s'agit de prendre acte que les inégalités et discriminations dans l'accès à l'apprentissage, font l'objet d'une coproduction à l'intersection des politiques publiques, de

la sphère éducative et de la sphère productive (Noël, 1999 ; Dhume, 2014b ; Kergoat, 2015). L'objectif est, à partir d'une analyse des pratiques, de repérer les chaînes de production comme leurs effets subjectifs et sociaux. Une perspective qui devrait permettre de caractériser les obstacles rencontrés par un public adolescent comme la manière dont ils et elles s'y confrontent.

Penser les inégalités comme les discriminations d'accès à l'apprentissage et mieux les caractériser nécessitent de penser un dispositif original. C'est à cette question que le chapitre suivant se consacre.

TITRE 1 - PENSER UN DISPOSITIF METHODOLOGIQUE ORIGINAL

Prisca Kergoat

I- UNE APPROCHE COMPREHENSIVE MOBILISANT UNE METHODOLOGIE MIXTE

Pour atteindre nos objectifs, nous avons choisi de privilégier une approche compréhensive fondée sur la mise en œuvre d'une méthodologie mixte en deux volets. Le premier volet renvoie à une enquête administrée, à une étude extensive par questionnaires à l'adresse de 1043 élèves de lycée professionnel et de 889 apprenti.e.s (questionnaires valides) sur quatre zones géographiques : Occitanie, Ile de France, PACA, et Hauts-de-France. Le second est une étude qualitative, par entretiens compréhensifs, auprès de 25 élèves et apprenti.e.s.

Afin de lever « le chiffre noir de l'apprentissage et de la statistique publique » nous avons pensé un dispositif comparatif entre deux populations entrées très récemment en formation professionnelle (dans les six mois précédents l'interrogation) : celle des élèves formés en LP et celle des apprenti.e.s formé.es en CFA¹⁷. Cette démarche comparative permet :

- 1) de repérer les élèves et les apprenti.e.s qui souhaitent (ou pas), entrer en apprentissage,
- 2) de mettre en relation les candidat.es à l'apprentissage qui y sont parvenu.es (ou pas) avec d'une part leurs parcours et leurs caractéristiques sociales et d'autre part avec les pratiques de recherche et les obstacles rencontrés,
- 3) de caractériser les formes de discrimination à l'œuvre ainsi que leurs effets tant subjectifs que sociaux.

Nous avons choisi de rompre avec un mode d'analyse classique des discriminations pour privilégier une perspective systémique fondée sur l'utilisation de la notion d'expérience et l'analyse de la diversité, tant des rapports à l'école et au travail, que des sentiments de discrimination et plus généralement d'injustice. La comparaison des pratiques de recherche, mises en œuvre par les deux groupes candidats à l'apprentissage, selon qu'ils aient réussi ou pas à entrer dans ce dispositif, offre l'opportunité d'envisager à la fois une lecture en négatif (nature des obstacles, des difficultés rencontrées, des pratiques les moins efficaces), mais aussi en positif (nature des ressources institutionnelles, familiales comme des pratiques mises en œuvre).

Avant même d'entrer dans le détail du dispositif méthodologique, il s'agit d'appréhender les raisons de cette méconnaissance. En effet, et outre les éléments retenus en amont, telle que la prégnance de la psychologie et la sociologie de l'éducation menant tant à l'éviction des inégalités produites par le marché du travail qu'à l'éviction des discriminations à l'école,

¹⁷ Rappelons qu'en France, la formation professionnelle initiale se compose de deux sous-ensembles. Le premier concerne les apprenti.e.s (sous contrat de travail et percevant un salaire) qui alternent une formation chez un employeur et des enseignements dispensés dans un centre de formation d'apprenti.e.s (CFA). Le second concerne des élèves (sous statut scolaire), formés principalement en LP qui sont amenés tout au long de leur formation à effectuer des stages dans différentes entreprises.

d'autres dimensions sont à prendre en compte, qui se sont avérées déterminantes pour penser le dispositif méthodologique.

II- LES RAISONS D'UNE MECONNAISSANCE

La première raison est que la statistique publique n'a pas intégré cette préoccupation et qu'elle ne cherche pas, à ce jour, à la mesurer. C'est par exemple le cas des données de la DEPP, qui lors des vœux d'orientation en fin de troisième n'intègre pas la question du souhait d'entrer en apprentissage. Une des raisons de ce désintérêt est très certainement à relier avec la volonté des politiques publiques à publiciser ce mode de formation en ne retenant qu'une seule dimension, celle de l'insertion professionnelle.

La deuxième raison, en lien avec la première, tient pour beaucoup au fait que pour le secondaire (ce n'est pas le cas du supérieur), les jeunes qui souhaitent rejoindre ce dispositif doivent d'abord trouver un maître d'apprentissage. L'inscription en Centre de formation d'apprenti.e (CFA) découlera de cette recherche¹⁸. De ce fait, les données statistiques du ministère de l'Éducation nationale ne comptabilisent pas les souhaits d'entrer en apprentissage.

La troisième est liée aux pratiques des candidats à l'apprentissage qui, pour trouver un employeur, priorisent essentiellement le porte-à-porte, ce qui rend la pratique du testing plus difficile à mettre en place. Or exclure le testing, méthode classiquement retenue pour mesurer les discriminations, pose la question de la méthode devant être utilisée pour les mesurer. À cette première difficulté s'en ajoute une seconde. Une partie non négligeable des jeunes sont mineurs ce qui pose la question de l'autorisation de la CNIL pour intégrer la question des caractéristiques ethniques.

La quatrième raison provient de la difficulté à comparer les publics. En 2011-2012, l'apprentissage en France métropolitaine et dans les DOM, tous niveaux de formation confondus, reste orienté vers les domaines de la production (59 %). Tous les métiers ne sont pas accessibles par la voie de l'apprentissage. Dès lors, des précautions sont à prendre pour comparer les deux publics que sont les apprenti.e.s et les élèves de lycée professionnel (Lhoste et Thomas, 2007). Cette comparaison peut néanmoins tout à fait se justifier pour le niveau V (CAP/BEP) qui présente une offre de formation relativement similaire, et s'avère possible pour le niveau IV (Moreau, 2003).

Enfin, la dernière difficulté renvoie au fait que le public apprenti.e est issu de dispositifs, de cursus ou de filières différenciées, rendant problématique la définition d'une population cible à suivre dans le temps. En effet, l'enquête SIFA de 2012-2013 révèle que les apprenti.e.s préparant un bac professionnel ne sont que 36 % à provenir du collège, 20 % du

¹⁸ Une enquête exploratoire auprès de la région Midi-Pyrénées montre que si la loi Cherpion devait permettre à un candidat à l'apprentissage de s'inscrire en CFA, avec le statut de stagiaire de la formation professionnelle, cette disposition n'est pas utilisée, en raison du fait que les CFA doivent financer l'accompagnement du jeune sur leurs fonds propres. Notons cependant que quelques CFA peuvent pratiquer une sélection dans des spécialités très demandées (Riot, 2008).

lycée général ou technologique, 19 % du lycée professionnel, sans compter ceux qui sont déjà passés par le marché du travail (6 %).

Comment, dès lors, penser un dispositif méthodologique qui permette de caractériser les inégalités d'accès à l'apprentissage ?

III- CONSTRUCTION DU QUESTIONNAIRE ET MODE DE PASSATION

Le questionnaire vise différents objectifs :

- mesurer et examiner les caractéristiques scolaires et sociales des jeunes, qui souhaitent accéder au dispositif et qui y sont parvenus (les apprenti.e.s), en explorant les raisons de leur réussite ;
- mesurer et examiner les caractéristiques scolaires et sociales des jeunes, qui auraient souhaité accéder au dispositif, mais qui n'y sont pas parvenus (les élèves de lycées professionnels), tout en appréhendant les raisons de leur échec¹⁹ ;
- mesurer et examiner les caractéristiques scolaires et sociales des jeunes, qui ne souhaitent pas entrer en apprentissage (les élèves de lycées professionnels) tout en caractérisant les raisons de cette décision.

Deux questionnaires « jumeaux » apprenti.e.s et lycéen.ne.s ont été construits afin d'appréhender cinq grandes dimensions (cf. annexe) :

- L'identification de la filière concernée, du parcours et du sens accordé à l'orientation ;
- Les expériences scolaires antérieures et actuelles ainsi que le vécu des situations de formation ;
- Les pratiques de recherche de contrat d'apprentissage et/ou de stage
- Le sentiment de discrimination / d'injustice (école, marché du travail, espace public, famille, etc.) ;
- L'identification des enquêté.es et de leurs caractéristiques sociales.

La construction de filtres au sein du questionnaire adressé aux élèves de LP a permis de distinguer et d'interroger :

- Ceux et celles qui auraient préféré entrer en apprentissage ;
- Ceux et celles qui préférant entrer en apprentissage ont recherché ou pas une entreprise d'accueil ;
- Les discriminations rencontrées par ces derniers.

Les questionnaires utilisés se sont appuyés sur deux instruments existants : un questionnaire issu d'une étude précédente « Du bien-être au sens de l'expérience des élèves et des enseignant.es de LP : une analyse genrée des conditions de vie, des rapports à la formation et au travail » (Coord. P. Kergoat, 2015) afin de questionner tant les parcours de formation,

¹⁹ Dans le cadre d'une enquête en cours sur le « bien-être » des élèves de lycées professionnels (Kergoat, Capdevielle-Mougnibas, Lemistre, Jarty, Coutinat), cette population a été estimée à 27 % (à partir d'un questionnaire distribué à 1000 élèves de LP). Mais ce résultat est sans doute sous-estimé, sachant que les formations étudiées n'étaient pas toutes envisageables par la voie de l'apprentissage.

les rapports à l'école que le sens de l'orientation. Nous avons également intégré les items relatifs au ressenti de la discrimination, tels qu'ils sont formulés et présentés dans l'enquête Génération du Céreq.

Une attention toute particulière aux codages des caractéristiques sociales

Une attention toute particulière a été prêtée à la caractérisation de l'origine ethnique et sociale des élèves et des apprenti.e.s.

En effet, et comme nous l'avons préalablement souligné, exclure la méthode du testing pose la question de la méthode devant être utilisée pour mesurer les discriminations ethniques. En effet, le lieu de naissance des parents n'est plus suffisant pour mesurer ce phénomène (les jeunes stigmatisés font aujourd'hui partie de la troisième génération). Pour tenter de contrer cette difficulté, la décision a été de croiser différents types d'interrogation afin de pouvoir les recouper : le lieu de naissance du jeune, celui de ses parents et de ses grands-parents, la langue parlée à la maison, le niveau acquis en français²⁰.

L'item « quel est votre prénom » intégré au questionnaire a pour principal intérêt de croiser cette variable avec les variables individuelles renseignées dans le questionnaire. Cette méthodologie est, par exemple, mise en œuvre dans le projet FEJ sur l'« Egalité des chances et management de la diversité » (AP2 097).

Sachant, qu'en France, il est interdit de collecter les « données à caractère personnel qui font apparaître directement ou indirectement, les origines raciales ou ethniques », les données collectées ont été validées par la CNIL.

Concernant la caractérisation de l'origine sociale des individus, et de la même manière que pour l'origine ethnique, différents types d'interrogation ont été croisés : la profession du père et de la mère, la situation professionnelle des deux parents ainsi que leurs niveaux d'études respectifs. À partir de ces différentes interrogations a été défini un indicateur global permettant de construire une cote sociale²¹.

La passation du questionnaire s'est effectuée dans les 39 établissements précédemment repérés, à l'aide de l'outil d'enquête en ligne Limesurvey. Les questionnaires valides comprennent 1043 lycéen.ne.s (497 filles et 546 garçons) et 889 apprenti.e.s (447 filles et 442 garçons). Pour chaque passation, un ou une chercheur.e était présent.e afin de présenter la recherche, de répondre aux questions (une présence d'autant plus précieuse lors du codage de la profession des parents) et de les inciter à se porter volontaires pour la passation des entretiens (dernier item du questionnaire). La plupart du temps, un ou deux

²⁰ Construction d'une variable permettant d'attribuer une zone géographique au passé migratoire de l'individu. La nomenclature retenue est agrégée : une première zone agrège l'Afrique (Maghrébine et sub-saharienne). La troisième zone agrège le reste des pays. Pour ne pas se faire piéger par les valeurs manquantes, on a attribué le code « France » aux jeunes sans origines migratoires supposées. Lorsque les différents lieux de naissance attachés à un individu renvoyaient sur plusieurs zones différentes, il y a eu un traitement au cas par cas pour une attribution unique.

²¹ Le plus haut niveau atteint dans l'un des registres (profession, niveau d'étude) est reporté. Cette cote sociale se décline en quatre milieux socioculturels contrastés : le milieu populaire très défavorisé, le milieu populaire défavorisé, le milieu intermédiaire et le milieu favorisé.

enseignants étaient présents dans la salle de cours et ont également contribué à renseigner les élèves et apprenti.e.s en demande d'aide et de précisions pour répondre. La durée de passation moyenne est située aux alentours de 40 minutes. Nous disposions généralement de plages horaires d'une heure que nous pouvions dépasser pour que les répondant.es puissent terminer leur questionnaire.

Pour mener l'analyse, différentes méthodes statistiques sont mobilisées :

- Des analyses statistiques et des exploitations économétriques « toutes choses égales par ailleurs²² » permettent de mesurer l'impact des dimensions relatives à la discrimination et, plus généralement, au sentiment d'injustice. Le moment de la recherche est aussi celui où se déclarent d'éventuelles discriminations. Grace à un modèle multifactoriel, les caractéristiques individuelles sont mises en relation avec les écarts de pratiques de recherche. Ces analyses permettent aussi de repérer des profils d'élèves et d'apprenti.e.s types en fonction des liens existant entre le sens de l'expérience scolaire, le sens de l'expérience de l'orientation, le sentiment de discrimination / d'injustice et d'identifier les facteurs et processus (dé)favorables à la recherche d'un contrat d'apprentissage.

- Une analyse par clusters permet, d'une part, de proposer des profils d'élèves et d'apprenti.e.s et, d'autre part, de sélectionner les individus à interroger (entretiens semi-directifs) en fonction de leur appartenance à un cluster. Les dimensions retenues du questionnaire font 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 d'une Classification Hiérarchique Ascendante (CHA) (Evrard, Pras & Roux, 2003). Celle-ci produit des suites de partitions en classes emboîtées, l'objectif étant le regroupement des observations en classes homogènes et différenciées.

IV- UNE ETUDE COMPARATIVE AVEC L'ENQUETE GENERATION

Afin de pouvoir comparer les résultats du questionnaire avec d'autres enquêtes existantes, nous avons mobilisé l'enquête 2013 du Céreq menée auprès de la Génération 2010 pour mettre en évidence les différences de profil entre les jeunes réalisant leur formation par apprentissage et ceux préparant leur diplôme en voie scolaire. Il s'agit de confronter les différences de ces deux publics en termes de caractéristiques sociodémographiques (sexe, âge, origines sociales, origines ethniques), mais aussi en termes de parcours scolaire (orientation en classe de troisième et vœu d'orientation après celle-ci). L'objectif est de parvenir à dénombrer et à caractériser le profil des jeunes qui auraient souhaité accéder à l'apprentissage et qui n'y sont pas parvenus.

²² 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. Des modèles « toutes choses égales par ailleurs » sont mobilisés pour saisir l'effet propre de chaque variable objective sur la variable expliquée.

L'échantillon se compose de 4 977 individus interrogés : 2 754 préparant un CAP (1 705 en apprentissage, 1 049 en voie scolaire) et 2 223 inscrits dans une formation de baccalauréat professionnel (539 en CFA, 1 684 en lycées professionnels).

V- ENQUETE QUALITATIVE, LES ENTRETIENS COMPREHENSIFS

La partie qualitative consiste à mener et à analyser des entretiens auprès de 13 lycéen.ne.s de 15 apprenti.e.s dans une visée compréhensive.

La question de l'expérience des élèves et des apprenti.e.s implique de saisir et de mettre en regard différentes dimensions : l'école et l'orientation, le travail et l'adolescence ; dimensions qui sont généralement traitées séparément tant par la sociologie que par la psychologie. L'approche mise en œuvre permet d'éclairer la complexité des déterminants et des processus engagés dans la recherche d'un contrat d'apprentissage, d'appréhender tant les conditions favorables que les obstacles et les éventuelles discriminations ressenties par les candidat.es à l'apprentissage. Il s'agit d'interroger les processus et les dynamiques qui président à la construction des expériences des élèves et des apprenti.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, 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.

À partir des résultats issus des questionnaires, nous avons mené des entretiens semi-directifs avec les sujets les plus caractéristiques des profils identifiés (cf. clusters).

Nous avons insisté plus particulièrement sur différentes dimensions : la trajectoire scolaire, l'orientation, les raisons du souhait d'entrer en apprentissage, les pratiques de recherche dont les obstacles et discriminations ressenties, l'histoire familiale ainsi que le vécu de la formation.

Le guide d'entretien comme la grille d'analyse s'articulent autour de trois grandes dimensions (cf. annexe) : 1) Pourquoi l'apprentissage ? 2) Comment ont-ils cherché un contrat ? 3) Pourquoi ont-ils décroché (ou pas) un contrat ? 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).

Tous les élèves et apprenti.e.s étaient des volontaires qui s'étaient désigné.es 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).

Les entretiens, d'une durée moyenne d'une heure trente ont été réalisés sur deux régions, Ile-de-France et Occitanie, au sein des établissements et durant les périodes de cours. Ils ont tous été enregistrés et retranscrits intégralement.

VI- ANALYSE DU PROCESSUS D'ORIENTATION EN CLASSE DE TROISIEME

Enfin, et dans l'optique de compléter l'analyse précédente, nous chercherons à mesurer l'intervention de l'équipe pédagogique sur la traduction des vœux d'orientation vers l'apprentissage.

Cette interrogation vise à mieux comprendre le mécanisme de formulation des vœux d'orientation vers l'apprentissage, exprimée par les jeunes et leurs familles. À partir des intentions d'orientation vers l'apprentissage exprimées en classe de troisième, nous examinerons l'intervention de l'équipe pédagogique (chef d'établissement, enseignants, conseiller d'orientation regroupés en conseil de classe) qui donne son avis sur ce souhait d'orientation, puis nous vérifierons si l'affectation décidée en formation de second cycle professionnel est respectée.

Il existe à ce sujet un module de recensement de cette procédure d'expression des vœux d'orientation en cours de développement à l'Éducation nationale, le module SDO « Suivi de l'orientation », utilisée dans l'académie de Grenoble et proposée par le Ministère aux autres académies. Le travail d'exploitation de cette base de données est exploratoire dans la mesure où elle est au début de son développement et qu'elle ne permet pas de connaître avec certitude l'affectation véritablement mise en œuvre : les inscriptions en apprentissage restent évidemment conditionnées au fait de trouver une entreprise d'accueil.

TITRE 2 - UNE EXPLORATION STATISTIQUE PREALABLE

I- SELECTION DES POPULATIONS POUR L'ENQUETE ADMINISTREE

Valérie Ilardi

La première phase de la démarche d'enquête du projet consiste à déterminer les bassins de formation sur lesquels l'enquête administrée est mise en œuvre. Plus précisément, il s'agit de repérer les spécialités de formation pour lesquelles une véritable alternative existe entre les deux voies de formation, au niveau V pour les classes de première année de CAP et au niveau IV pour les classes de première année en baccalauréat professionnel afin de sélectionner les établissements de formation susceptibles d'être enquêtés.

Cette étape de préparation et de ciblage des terrains pour l'enquête administrée en lycées professionnels et en centres de formation d'apprenti.e.s a mobilisé les données issues de la Base Centrale de Pilotage de l'Education Nationale, alimentée par la base SIFA (recensement des apprenti.e.s) et par la base Scolarité (recensement des lycéen.ne.s en voie professionnelle)²³. Les dernières données disponibles complètes à la date de la réalisation de cette première phase (juillet 2014) sont les effectifs inscrits en première année de formation lors de la rentrée 2012-2013 dans les académies suivantes : Lille, Toulouse, Aix-Marseille, Nice, Créteil, Versailles, Paris²⁴.

L'échantillon visé pour l'enquête quantitative est composé de 2000 jeunes en formation professionnelle, soit 1000 élèves scolarisés en lycée professionnel (en première année de CAP et de baccalauréat professionnel) et 1000 jeunes apprenti.e.s inscrits en CFA. Afin de pouvoir envisager de tester l'hypothèse de l'existence d'une éventuelle spécificité des formes de discrimination au sein de certaines spécialités de formation, il nous faut obtenir des effectifs suffisants dans chaque région et voie de formation. Il faut aussi tenir compte du fait que la totalité des effectifs recensés sur une région ne pourra pas être rencontrée. Ainsi, les effectifs des spécialités de formation sélectionnées devront atteindre à minima 100 élèves inscrits en voie scolaire et 100 jeunes inscrits en CFA (seuil fixé *ad hoc*).

Pour cela, deux temps sont nécessaires pour identifier les établissements de formation :

- 1) Repérage des spécialités de formation où les flux d'élèves inscrits en apprentissage et en lycées professionnels sont suffisants (au moins 100 apprenti.e.s et 100 élèves en voie scolaire) séparément pour chaque région et niveau de formation²⁵;
- 2) Pour chaque spécialité de formation retenue pour une région précise, on repère à ce stade les diplômes pour lesquels les effectifs sont en nombre significatif (en conservant le seuil de 100 apprenti.e.s et de 100 lycéen.ne.s professionnels) ; puis sélection des diplômes pour l'enquête administrée où les effectifs sont suffisants simultanément dans les quatre régions.

1. Sélection des spécialités de formation dans les formations de CAP

Dans cette première sous-section, nous mettons en œuvre les deux phases citées ci-dessus afin de sélectionner les spécialités de formation où les effectifs inscrits en CAP sont suffisants aussi bien en lycées professionnels que dans les formations préparant le diplôme de CAP par apprentissage ; puis nous affinons au sein de chaque spécialité de formation retenue par diplôme préparé.

▷ Mise en œuvre de l'étape 1

²³ D'autres sources de données alimentent la Banque Centrale de Pilotage. Dans le cadre de ce projet, seuls les univers « Apprenti.e.s » et « Les élèves du second degré et des classes post-bac » ont été explorés.

²⁴ Académies situées dans les régions Provence-Alpes-Côte d'Azur, Ile-de-France, et dans les anciennes régions Nord-Pas-de-Calais et Midi-Pyrénées (ancien découpage en vigueur lors de la phase 1).

²⁵ Tout d'abord, on met en œuvre les étapes 1) et 2) pour chaque région en sélectionnant uniquement les formations de CAP ; puis on réitère ces deux étapes en sélectionnant cette fois-ci uniquement les formations de baccalauréat professionnel

Comme indiqué précédemment, l'objectif de cette étape est de repérer indépendamment pour les quatre régions concernées les spécialités de formation²⁶ atteignant le seuil des 100 apprenti.e.s et 100 lycéen.ne.s professionnels.

Ainsi, dans les formations préparant un diplôme de CAP, six spécialités de formation atteignent simultanément dans les quatre régions à enquêter le nombre d'effectifs ciblés dans chaque voie de formation (lycées professionnels et CFA). Il s'agit des spécialités suivantes : agro-alimentaire, alimentation, cuisine (NSF 211), travail du bois et de l'ameublement (NSF 234), moteurs et mécanique auto (NSF 252), commerce, vente (NSF 312), accueil, hôtellerie, tourisme (NSF 334) et coiffure, esthétique et autres spécialités des services aux personnes (NSF 336).

Par ailleurs, les effectifs inscrits dans les formations préparant un CAP en énergie, génie climatique, un CAP dans le secteur du bâtiment, un CAP en structures métalliques, un CAP en électricité, électronique et un CAP dans le travail social sont suffisamment nombreux dans certaines régions seulement.

Tableau 1 : Effectifs inscrits en CFA et en lycées professionnels préparant un CAP à la rentrée 2012-2013

²⁶ Nomenclature des spécialités de formation sur 3 positions

Code de la spécialité	Intitulé de la spécialité de formation	Hauts-de-France		Occitanie		Provence-Alpes-Côte d'Azur		Ile-de-France	
		Effectifs apprentis	Effectifs scolaires	Effectifs apprentis	Effectifs scolaires	Effectifs apprentis	Effectifs scolaires	Effectifs apprentis	Effectifs scolaires
213	Forêts, espaces naturels, faunes sauvage, pêche	11	0	0	0	0	0	0	19
220	Spécialités pluritechnologiques des transformations	7	0	0	31	0	7	0	68
221	Agro-alimentaire, alimentation, cuisine	1065	558	890	228	1412	563	2463	704
222	Transformations chimiques et apparentées (y compris industrie pharmaceutique)	0	0	0	0	0	4	0	7
223	Métallurgie (y compris sidérurgie, fonderie, non-ferreux...)	0	22	2	30	4	46	47	101
224	Matériaux de construction, verre, céramique	0	9	0	0	6	12	3	54
225	Plasturgie, matériaux composites	0	0	0	7	9	8	0	8
226	Papier, carton	0	0	0	0	0	4	0	0
227	Energie, génie climatique (y compris énergie nucléaire, thermique, hydraulique, utilités : froid, climatisation, chauffage)	50	117	85	55	247	102	374	152
230	Spécialités pluritechnologiques, génie civil, construction, bois	16	26	14	0	12	60	24	84
231	Mines et carrières, génie civil, topographie	43	114	84	25	48	24	85	76
232	Bâtiment : construction et couverture	415	313	365	39	616	82	462	104
233	Bâtiment : finitions	347	359	415	67	889	133	1035	435
234	Travail du bois et de l'ameublement	168	200	253	150	274	271	449	367
240	Spécialités pluritechnologiques matériaux souples	3	17	1	17	3	17	7	74
241	Textile	2	0	0	0	0	0	0	31
242	Habillement (y compris mode, couture)	5	48	6	25	4	137	88	249
243	Cuirs et peaux	3	0	7	10	16	27	25	56
250	Spécialités pluritechnologiques mécanique-électricité (y compris maintenance mécano-électrique)	0	0	0	13	0	12	0	33
251	Mécanique générale et de précision, usinage	0	0	0	0	0	27	0	35
252	Moteurs et mécanique automobile	133	121	262	103	361	266	337	355
253	Mécanique aéronautique et spatiale	0	0	0	0	0	0	0	11
254	Structures métalliques (y compris soudure, carrosserie, coque bateau, cellule avion)	72	242	230	123	401	279	433	353
255	Electricité, électronique (non compris automatismes, productique)	57	345	128	119	401	351	426	719
311	Transport, manutention, magasinage	132	90	149	31	78	233	691	91
312	Commerce, vente	316	686	377	321	406	388	619	1180
321	Journalisme et communication (y compris communication graphique et publicité)	0	7	1	2	6	0	0	0
322	Techniques de l'imprimerie et de l'édition	18	72	22	13	13	68	0	132
323	Techniques de l'image et du son, métiers connexes du spectacle	5	0	3	61	12	22	23	65
331	Santé	0	0	0	11	0	15	0	14
332	Travail social	136	0	35	46	133	270	293	439
334	Accueil, hôtellerie, tourisme	208	583	237	168	380	316	422	612
335	Animation culturelle, sportive et de loisirs	0	0	0	0	0	0	9	0
336	Coiffure, esthétique et autres spécialités des services aux personnes	382	429	238	379	572	729	1420	1074
340	Spécialités plurivalentes des services à la collectivité	0	0	0	9	0	0	7	0
343	Nettoyage, assainissement, protection de l'environnement	19	198	29	11	12	42	102	21
344	Sécurité des biens et des personnes, police, surveillance (y compris hygiène et sécurité)	5	183	18	24	17	123	63	89

Lecture : les effectifs surlignés en bleu atteignent le seuil de 100.

Champ : effectifs inscrits en première année de CAP à la rentrée 2012-2013 dans les académies de Lille, Toulouse, Aix-Marseille, Nice, Créteil, Versailles et Paris

Source : Banque Centrale de Pilotage, DEPP

▷ Exécution de l'étape 2

À l'issue de la première étape, nous affinons notre analyse selon le diplôme préparé pour chaque spécialité de formation retenue dans chaque région. Les effectifs d'élèves inscrits en lycées professionnels et en CFA sont en nombre suffisants pour les diplômes de CAP « cuisine », CAP « maintenance des véhicules automobiles » (option motocycles, véhicules industriels et véhicules particuliers) et CAP « employé de vente » (option A, B, C et D confondues) et ce dans les quatre régions d'intérêt c'est-à-dire en Hauts-de-France, Occitanie, Provence-Alpes-Côte d'Azur et Ile-de-France (tableau 2).

Tableau 2 : Effectifs inscrits en CFA et en lycées professionnels préparant un CAP à la rentrée 2012-2013 dans les spécialités retenues lors de la première étape

Code de la spécialité	Intitulé de la spécialité de formation	Intitulé du diplôme	Hauts-de-France		Occitanie		Provence-Alpes-Côte d'Azur		Ile-de-France	
			Effectifs apprentis	Effectifs scolaires	Effectifs apprentis	Effectifs scolaires	Effectifs apprentis	Effectifs scolaires	Effectifs apprentis	Effectifs scolaires
221	Agro-alimentaire, alimentation, cuisine	AGENT POLYVALENT DE RESTAURATION	47	410	9	127	8	280	20	307
		BOUCHER	203	0	125	0	175	0	145	0
		BOULANGER	189	0	164	0	255	9	424	0
		CHARCUTIER TRAITEUR	90	0	25	0	8	0	23	0
		CHOCOLATIER CONFISEUR	40	13	22	0	29	0	62	11
		CONDUITE DE SYSTEMES INDUSTRIELS OPTION 1 AGRO-ALIMENTAIRE	0	0	0	0	0	24	0	0
		CUISINE	244	135	356	101	580	196	942	298
		GLACIER FABRICANT	9	0	0	0	3	3	0	0
		PATISSIER	243	0	189	0	354	51	847	88
227	Energie, génie climatique	FROID ET CLIMATISATION					101	73	14	43
		INSTALLATEUR THERMIQUE					146	29	360	109
232	Bâtiment : construction et couverture	CONSTRUCTEUR EN BETON ARME DU BATIMENT	0	10					26	0
		COUVREUR	168	33					126	17
		MACON	247	260					295	79
		TAILLEUR DE PIERRE-MARBRIER DU BATIMENT ET DE LA DECORATION	0	10					15	8
233	Bâtiment : finitions	CARRELEUR MOSAISTE	35	83			71	7	11	36
		CONSTRUCTEUR D'OUVRAGE DU BATIMENT EN ALUMINIUM, VERRE ET MATERIAUX DE SYNTHESE	9	0			99	25	15	28
		ETANCHEUR DU BATIMENT ET DES TRAVAUX PUBLICS	8	0			0	0	6	0
		INSTALLATEUR SANITAIRE	60	98			421	56	804	230
		MONITEUR EN ISOLATION THERMIQUE ET ACOUSTIQUE	0	0			4	0	0	0
		PEINTRE APPLIQUEUR DE REVETEMENTS	108	144			200	33	176	122
		PLATRIER-PLAQUISTE	103	34			77	12	7	0
		SOLIER MOQUETTISTE	24	0			3	0	6	0
		STAFFEUR ORNEMANISTE	0	0			14	0	10	19
234	Travail du bois et de l'ameublement	ARTS DU BOIS OPTION A : SCULPTEUR ORNEMANISTE	0	3	0	15	0	25	0	0
		ARTS DU BOIS OPTION B: TOURNEUR	0	0	0	13	0	0	0	0
		ARTS DU BOIS OPTION C: MARQUETEUR	0	0	0	15	0	18	3	0
		<i>Sous total ARTS DU BOIS (OPTIONS A, B ET C)</i>	0	3	0	43	0	43	3	0
		CHARPENTIER BOIS	8	0	115	21	51	0	92	17
		CHARPENTIER DE MARINE	0	0	0	0	0	15	0	0
		CONSTRUCTEUR BOIS	19	0	6	12	1	10	27	0
		EBENISTE	11	48	3	42	20	71	38	95
		ENCADREUR	0	0	0	0	0	0	11	0
		MENUISIER EN SIEGES	0	0	0	13	0	0	0	0
		LUTHERIE	1	6	0	0	1	0	0	0
		MENUISIER FABRICANT DE MENUISERIE, MOBILIER ET AGENCEMENT	76	97	92	0	144	121	224	206
		MENUISIER INSTALLATEUR	53	46	37	19	57	11	54	49

(suite du tableau 2)

252	Moteurs et mécanique auto	MAINTENANCE DES MATERIELS OPTION MATERIELS DE PARCS ET JARDINS	13	8	14	7	9	8	1	54
		MAINTENANCE DES MATERIELS OPTION MATERIELS DE TRAVAUX PUBLICS ET DE MANUTENTION	4	0	9	0	0	8	7	13
		MAINTENANCE DES MATERIELS OPTION TRACTEURS ET MATERIELS AGRICOLES	16	10	24	0	4	0	4	2
		<i>Sous total MAINTENANCE DES MATERIELS (toutes options)</i>	33	18	47	7	13	16	12	69
		MAINTENANCE DES VEHICULES AUTOMOBILES OPTION MOTOCYCLES	17	25	16	14	60	8	20	22
		MAINTENANCE DES VEHICULES AUTOMOBILES OPTION VEHICULES INDUSTRIELS	16	0	15	19	30	38	49	27
		MAINTENANCE DES VEHICULES AUTOMOBILES OPTION VEHICULES PARTICULIERS	67	78	184	63	236	174	256	230
		<i>Sous total MAINTENANCE DES VEHICULES AUTOMOBILES (toutes options)</i>	100	103	215	96	326	220	325	279
254	Structures métalliques	REPARATION ET ENTRETIEN DES EMBARCATIONS DE PLAISANCE	0	0	0	0	22	30	0	7
		CONSTRUCTION DES CARROSSERIES			2	0	0	0	0	0
		FERRONIER			0	10	13	36	0	0
		MECANICIEN CELLULES D'AERONEFS			15	0	0	12	0	0
		PEINTURE EN CARROSSERIE			64	29	73	41	127	68
		REALISATION EN CHAUDRONNERIE INDUSTRIELLE			0	10	8	35	6	71
		REPARATION DES CARROSSERIES			91	59	195	60	163	112
SERRURIER METALLIER			58	15	112	95	137	102		
255	Electricité, électronique	ELECTRICIEN SYSTEMES D'AERONEFS			0	0	0	6	0	10
		METIERS DE L'ENSEIGNE ET DE LA SIGNALIETIQUE			0	9	0	14	0	7
		PREPARATION ET REALISATION D'OUVRAGES ELECTRIQUES			128	110	401	331	426	702
312	Commerce, vente	EMPLOYE DE COMMERCE MULTI-SPECIALITE	4	437	40	198	29	55	47	593
		EMPLOYE DE VENTE SPECIALISE OPTION A: PRODUITS ALIMENTAIRES	186	110	147	29	154	41	176	72
		EMPLOYE DE VENTE SPECIALISE OPTION B: PRODUITS D'EQUIPEMENT COURANT	48	17	126	25	153	230	132	451
		EMPLOYE DE VENTE SPECIALISE OPTION C: SERVICES A LA CLIENTELE	0	16	0	40	0	0	0	12
		EMPLOYE DE VENTE SPECIALISE OPTION D: LIBRAIRIE-PAPETERIE-PRESSE	0	0	0	9	0	0	15	22
		<i>Sous total EMPLOYE DE VENTE (OPTIONS A, B, C ET D)</i>	234	143	273	103	307	271	323	557
		FLEURISTE	74	61	56	14	63	62	230	11
		POISSONNIER	4	0	0	0	7	0	19	0
		VENDEUR MAGASINIER EN PIECES DE RECHANGE ET EQUIPEMENTS AUTOMOBILES	0	45	8	6	0	0	0	19
332	Travail social	PETITE ENFANCE					133	270	293	439
334	Accueil, hôtellerie, tourisme	ASSISTANT(E) TECHNIQUE EN MILIEUX FAMILIAL ET COLLECTIF	0	501	8	89	13	158	11	326
		RESTAURANT	167	22	173	65	326	116	388	211
		SERVICES EN BRASSERIE-CAFE	38	50	50	11	32	25	23	46
		SERVICES HOTELIERS	3	10	6	3	9	17	0	29
336	Coiffure, esthétique et autres spécialités de services aux personnes	COIFFURE	350	261	215	244	487	408	1112	482
		ESTHETIQUE COSMETIQUE PARFUMERIE	32	168	23	135	85	321	308	592

Lecture : les effectifs surlignés en bleu atteignent le seuil de 100 et les zones grisées correspondent aux régions pour lesquelles les effectifs inscrits dans cette spécialité de formation ne sont pas suffisants. Par exemple, les effectifs de la spécialité agro-alimentaire, alimentation, cuisine sont suffisants pour les quatre régions alors que ceux de la spécialité énergie, génie climatique ne le sont pas pour les régions Hauts-de-France et Occitanie.

Champ : effectifs inscrits en première année de CAP à la rentrée 2012-2013 dans les académies de Lille, Toulouse, Aix-Marseille, Nice, Créteil, Versailles et Paris dans les spécialités où on dénombre pour une région donnée au moins 100 apprenti.e.s et 100 lycéen.ne.s professionnels

Source : Banque Centrale de Pilotage, DEPP

Le tableau 3 recense les diplômés de CAP où coexistent de manière significative apprentissage et voie scolaire. Un des principaux objets de cette étude s'attire à identifier les différentes formes de discriminations d'accès aux formations en apprentissage, qui ont pour effet d'exclure certains publics comme notamment les filles ou les jeunes issus de l'immigration. C'est pour cela que nous convenons de cibler les spécialités de formation où ces deux publics sont assez représentés afin de pouvoir analyser leurs parcours scolaires ainsi que leurs choix d'orientation.

De ce fait, au niveau V, nous ciblons les spécialités de formation suivantes pour le terrain de l'enquête administrée auprès des apprenti.e.s et des lycéen.ne.s professionnels : CAP « maintenance des véhicules automobiles » (toutes options), CAP « employé de vente spécialisé » (options A, B, C et D), CAP « employé de commerce multi-spécialité » et CAP « coiffure ». Ces trois spécialités de formation ont pour particularité d'être fortement liées : en effet, les filles représentent moins de 3% des jeunes inscrits dans la filière automobile, et inversement moins de 10% des jeunes préparant un CAP « coiffure » sont des garçons ; tandis que la filière commerce est quant à elle, une formation plutôt mixte. Ainsi, de par cette raison, nous écartons la possibilité d'interroger les jeunes en CAP « cuisine », mais aussi de par le fait qu'il n'y a pas de différence notable concernant l'origine géographique des jeunes en CFA et en lycées professionnels dans cette spécialité (tableau 4).

Tableau 3 : Effectifs inscrits en CFA et en lycées professionnels préparant un CAP à la rentrée 2012-2013 dans les spécialités retenues à l'issue de la deuxième étape

Code de la spécialité	Intitulé de la spécialité de formation	Intitulé du diplôme	Hauts-de-France		Occitanie		Provence-Alpes-Côte d'Azur		Ile-de-France	
			Effectifs apprentis	Effectifs scolaires	Effectifs apprentis	Effectifs scolaires	Effectifs apprentis	Effectifs scolaires	Effectifs apprentis	Effectifs scolaires
221	Agro-alimentaire, alimentation, cuisine	CUISINE	244	135	356	101	580	196	942	298
252	Moteurs et mécanique auto	MAINTENANCE DES VEHICULES AUTOMOBILES OPTION MOTOCYCLES	17	25	16	14	60	8	20	22
		MAINTENANCE DES VEHICULES AUTOMOBILES OPTION VEHICULES INDUSTRIELS	16	0	15	19	30	38	49	27
		MAINTENANCE DES VEHICULES AUTOMOBILES OPTION VEHICULES PARTICULIERS	67	78	184	63	236	174	256	230
		Sous total MAINTENANCE DES VEHICULES AUTOMOBILES (toutes options)	100	103	215	96	326	220	325	279
312	Commerce, vente	EMPLOYE DE COMMERCE MULTI-SPECIALITE	4	437	40	198	29	55	47	593
		EMPLOYE DE VENTE SPECIALISE OPTION A: PRODUITS ALIMENTAIRES	186	110	147	29	154	41	176	72
		EMPLOYE DE VENTE SPECIALISE OPTION B: PRODUITS D'EQUIPEMENT COURANT	48	17	126	25	153	230	132	451
		EMPLOYE DE VENTE SPECIALISE OPTION C: SERVICES A LA CLIENTELE	0	16	0	40	0	0	0	12
		EMPLOYE DE VENTE SPECIALISE OPTION D: LIBRAIRIE-PAPETERIE-PRESSE	0	0	0	9	0	0	15	22
		Sous total EMPLOYE DE VENTE (OPTIONS A, B, C ET D) et EMPLOYE DE COMMERCE MULTI-SPECIALITE	238	580	313	301	336	326	370	1150
336	Coiffure	COIFFURE	350	261	215	244	487	408	1112	482

Champ : effectifs inscrits en première année de CAP à la rentrée 2012-2013 dans les académies de Lille, Toulouse, Aix-Marseille, Nice, Créteil, Versailles et Paris dans les spécialités où on dénombre simultanément pour les quatre régions à enquêter au moins 100 apprenti.e.s et 100 lycéen.ne.s professionnels

Source : Banque Centrale de Pilotage, DEPP

Tableau 4 : Part des filles et des jeunes issus de l'immigration²⁷

Code de la spécialité	Intitulé de la spécialité de formation	Intitulé du diplôme	Part de filles (%)		Part de jeunes issus de l'immigration (%)	
			Apprentis	Scolaires	Apprentis	Scolaires
221	Agro-alimentaire, alimentation, cuisine	CAP CUISINE	25	33	77	76
252	Moteurs et mécanique auto	CAP MAINTENANCE DES VEHICULES AUTOMOBILES (toutes options)	2	3	79	52
312	Commerce, vente	CAP EMPLOYE DE VENTE (OPTIONS A, B, C ET D) et EMPLOYE DE COMMERCE MULTI-SPECIALITE	78	62	82	59
336	Coiffure	CAP COIFFURE	90	93	80	70

Champ : effectifs inscrits en première année de CAP à la rentrée 2012-2013 en France métropolitaine

Source : Banque Centrale de Pilotage, DEPP pour le calcul de la part des filles ; enquête 2013 auprès de la Génération 2010 (Céreq) pour le calcul de la part des jeunes issus de l'immigration)

2. Sélection des spécialités de formation dans les formations de baccalauréat professionnel

De manière identique au repérage des spécialités de formation mis en œuvre dans la sous-partie 1.1.1 pour le niveau V, nous réitérons dans cette sous-section le même processus pour le ciblage des spécialités de formation en baccalauréat professionnel.

▷ Mise en œuvre de l'étape 1

Au niveau IV, seulement deux spécialités de formation atteignent un nombre suffisant d'effectifs en apprentissage et en voie scolaire (au moins 100 jeunes dans chaque voie de formation) pour pouvoir être enquêtés dans les quatre régions de notre étude. Il s'agit de la filière automobile et de la filière commerce, spécialités repérées également au niveau V.

²⁷ Pour le calcul de la part des filles dans les différents CAP sélectionnés nous utilisons la BCP.

Malheureusement, cette base de données ne contient pas d'information concernant l'origine géographique du jeune hormis certains éléments sur sa nationalité (nationalité française, autre nationalité d'un pays membre de l'Union Européenne, nationalité d'un pays hors de l'Union Européenne). Pour le calcul de cet indicateur sur l'origine géographique du jeune, nous exploitons l'enquête 2013 auprès de la Génération 2010 du Céreq. Est considéré comme issu de l'immigration un jeune dont au moins un de ses deux parents est né à l'étranger.

Tableau 5 : Effectifs inscrits en CFA et en lycées professionnels préparant un baccalauréat professionnel à la rentrée 2012-2013

Code de la spécialité	Intitulé de la spécialité de formation	Hauts-de-France		Occitanie		Provence-Alpes-Côte d'Azur		Ile-de-France	
		Effectifs apprentis	Effectifs scolaires	Effectifs apprentis	Effectifs scolaires	Effectifs apprentis	Effectifs scolaires	Effectifs apprentis	Effectifs scolaires
200	Technologies industrielles fondamentales (génie industriel et procédés de transformation, spécialités à dominante fonctionnelle)	0	46	0	22	0	71	0	151
201	Technologies de commandes des transformations industrielles (automatismes et robotique industriels, informatique industrielle)	34	28	0	0	0	32	1	41
220	Spécialités pluritechnologiques des transformations	6	29	8	34	11	57	24	44
221	Agro-alimentaire, alimentation, cuisine	19	87	6	64	0	54	116	63
223	Métallurgie (y compris sidérurgie, fonderie, non-ferreux...)	0	0	0	0	0	0	0	11
224	Matériaux de construction, verre, céramique	0	17	0	0	0	13	0	27
225	Plasturgie, matériaux composites	9	14	0	11	0	10	0	12
227	Energie, génie climatique (y compris énergie nucléaire, thermique, hydraulique, utilités : froid, climatisation, chauffage)	67	326	25	162	59	243	207	566
230	Spécialités pluritechnologiques, génie civil, construction, bois	0	128	0	173	0	174	37	435
231	Mines et carrières, génie civil, topographie	40	93	12	66	17	120	58	169
232	Bâtiment : construction et couverture	14	231	5	84	9	120	82	114
233	Bâtiment : finitions	19	182	4	45	7	79	12	130
234	Travail du bois et de l'ameublement	27	341	0	126	4	171	26	410
240	Spécialités pluritechnologiques matériaux souples	0	0	0	3	0	0	0	11
241	Textile	4	0	0	0	0	0	0	0
242	Habillement (y compris mode, couture)	4	168	0	148	0	243	9	613
243	Cuirs et peaux	0	0	0	7	0	11	12	66
250	Spécialités pluritechnologiques mécanique-électricité (y compris maintenance mécano-électrique)	99	500	31	291	53	660	133	899
251	Mécanique générale et de précision, usinage	30	165	37	158	6	104	36	311
252	Moteurs et mécanique auto	136	636	164	394	275	519	578	720
253	Mécanique aéronautique et spatiale	10	0	18	24	29	24	98	49
254	Structures métalliques (y compris soudure, carrosserie, coque bateau, cellule avion)	117	264	40	69	57	124	167	197
255	Electricité, électronique (non compris automatismes, productive)	119	1843	92	966	114	1705	721	4711
300	Spécialités plurivalentes des services	0	0	0	0	1	0	0	0
311	Transport, manutention, magasinage	25	0	19	0	22	0	125	0
312	Commerce, vente	237	2680	196	1133	300	1653	1092	5477
314	Comptabilité, gestion	6	824	0	425	11	1284	56	3737
321	Journalisme et communication (y compris communication graphique et publicité)	10	121	0	73	12	43	132	344
322	Techniques de l'imprimerie et de l'édition	4	41	11	22	24	75	45	238
323	Techniques de l'image et du son, métiers connexes du spectacle	0	29	0	23	0	34	0	261
324	Secrétariat, bureautique	25	1009	0	513	38	1136	127	2995
330	Spécialités plurivalentes sanitaires et sociales	0	151	0	17	0	167	0	760
331	Santé	10	0	26	0	85	0	74	0
334	Accueil, hôtellerie, tourisme	64	686	6	278	79	473	630	861
336	Coiffure, esthétique et autres spécialités des services aux personnes	0	191	6	162	12	197	14	353
343	Nettoyage, assainissement, protection de l'environnement	0	173	16	16	0	49	30	90
344	Sécurité des biens et des personnes, police, surveillance (y compris hygiène et sécurité)	0	51	0	0	0	58	6	97

Lecture : les effectifs surlignés en bleu atteignent le seuil de 100.

Champ : effectifs inscrits en première année de baccalauréat professionnel à la rentrée 2012-2013 dans les académies de Lille, Toulouse, Aix-Marseille, Nice, Créteil, Versailles et Paris

Source : Banque Centrale de Pilotage, DEPP

▷ **Exécution de la phase 2**

Tableau 6 : Effectifs inscrits en CFA et en lycées professionnels préparant un baccalauréat professionnel à la rentrée 2012-2013 dans les spécialités retenues à l'issue de la première étape

Code de la spécialité	Intitulé de la spécialité de formation	Intitulé du diplôme	Hauts-de-France		Occitanie		Provence-Alpes-Côte d'Azur		Ile-de-France	
			Effectifs apprentis	Effectifs scolaires	Effectifs apprentis	Effectifs scolaires	Effectifs apprentis	Effectifs scolaires	Effectifs apprentis	Effectifs scolaires
227	Energie, génie climatique (y compris énergie nucléaire, thermique, hydraulique, utilités : froid, climatisation, chauffage)	TECHNICIEN DE MAINTENANCE DES SYSTEMES ENERGETIQUES ET CLIMATIQUES							117	226
		TECHNICIEN D'INSTALLATION DES SYSTEMES ENERGETIQUES ET CLIMATIQUES							90	340
250	Spécialités pluritechnologiques mécanique-électricité (y compris maintenance mécano-électrique)	MAINTENANCE DES EQUIPEMENTS INDUSTRIELS							133	658
		MAINTENANCE NAUTIQUE							0	10
		MICROTECHNIQUES							0	231
252	Moteurs et mécanique auto	MAINTENANCE DES VEHICULES AUTOMOBILES OPTION MOTOCYCLES	12	32	16	52	36	53	77	86
		MAINTENANCE DES VEHICULES AUTOMOBILES OPTION VEHICULES INDUSTRIELS	7	67	12	21	11	87	72	27
		MAINTENANCE DES VEHICULES AUTOMOBILES OPTION VEHICULES PARTICULIERS	90	475	74	242	228	318	398	530
		<i>Sous total MAINTENANCE DES VEHICULES AUTOMOBILES (toutes options)</i>	109	574	102	315	275	458	547	643
		MAINTENANCE DES MATERIELS OPTION A: AGRICOLES	15	21	18	18	0	11	11	18
		MAINTENANCE DES MATERIELS OPTION B: TRAVAUX PUBLICS ET MANUTENTION	9	41	42	48	0	50	20	39
		MAINTENANCE DES MATERIELS OPTION C: PARCS ET JARDINS	3	0	2	13	0	0	0	20
254	Structures métalliques (y compris soudure, carrosserie, coque bateau, cellule avion)	OUVRAGES DU BATIMENT-METALLERIE	20	44					0	65
		REPARATION DES CARROSSERIES	39	220					88	132
		TECHNICIEN EN AEROSTRUCTURE	0	0					22	0
		TECHNICIEN EN CHAUDRONNERIE INDUSTRIELLE	58	0					57	0
255	Electricité, électronique (non compris automatismes, productique)	AERONAUTIQUE OPTION MECANICIEN, SYSTEMES-AVIONIQUE	0	0			0	0	9	23
		ELECTROTECHNIQUE ENERGIE EQUIPEMENTS COMMUNICANTS	119	1284			96	969	602	3090
		SYSTEMES ELECTRONIQUES NUMERIQUES	0	460			18	636	70	1395
		TECHNICIEN DU FROID ET DU CONDITIONNEMENT DE L'AIR	0	99			0	100	40	203
312	Commerce, vente	ACCUEIL-RELATION CLIENTS ET USAGERS	22	0	13	0	24	0	298	0
		COMMERCE	212	2354	183	797	265	1047	749	3819
		POISSONNIER-ECAILLER-TRAITEUR	0	0	0	0	0	0	13	0
		VENTE (PROSPECTION-NEGOCIATION-SUIVI DE CLIENTELE)	3	326	0	336	11	606	32	1658
324	Secrétariat, bureautique	SECRETARIAT							127	2995
334	Accueil, hôtellerie, tourisme	COMMERCIALISATION ET SERVICES EN RESTAURATION							8	0
		RESTAURATION							622	861

Lecture : les effectifs surlignés en bleu atteignent le seuil de 100 et les zones grisées correspondent aux régions pour lesquelles les effectifs inscrits dans cette spécialité de formation ne sont pas suffisants. Par exemple, les effectifs de la spécialité « moteurs et mécanique auto » sont suffisants pour les quatre régions alors que ceux de la spécialité énergie, génie climatique ne le sont pas pour les régions Hauts-de-France, Occitanie et Provence-Alpes-Côte d'Azur.

Champ : effectifs inscrits en première année de baccalauréat professionnel à la rentrée 2012-2013 dans les académies de Lille, Toulouse, Aix-Marseille, Nice, Créteil, Versailles et Paris dans les spécialités où on dénombre pour une région donnée au moins 100 apprenti.e.s et 100 lycéen.ne.s professionnels

Source : Banque Centrale de Pilotage, DEPP

À l'issue de cette deuxième phase d'analyse, nous retenons les spécialités de formation suivantes pour le terrain de l'enquête administrée en centre de formation d'apprenti.e.s et en lycées professionnels : bac pro « maintenance des véhicules automobiles » (toutes options confondues) et bac pro « commerce », seules spécialités où les effectifs sont assez nombreux pour pouvoir être interrogés.

Pour résumer, l'enquête de terrain visant à identifier et à analyser les différentes formes de discriminations d'accès à l'apprentissage sera réalisée au niveau V dans les formations de CAP « maintenance des véhicules automobiles » (toutes options), CAP « employé de vente spécialisé » (options A, B, C et D), CAP « employé de commerce multi-spécialité » et CAP « coiffure » ; et au niveau IV en bac pro « maintenance des véhicules automobiles » et en bac pro « commerce ».

II- PREMIERS ELEMENTS DE COMPARAISON AVEC L'ENQUETE GENERATION

Valérie ILARDI

Afin de pouvoir comparer les résultats de l'enquête de terrain avec d'autres enquêtes existantes, nous avons mobilisé l'enquête 2013 du Céreq menée auprès de la Génération 2010 pour mettre en évidence les différences de profil entre les jeunes réalisant leur formation par apprentissage et ceux préparant leur diplôme en voie scolaire. Il s'agit de confronter les différences de ces deux publics en termes de caractéristiques sociodémographiques (sexe, âge, origines sociales, origines ethniques), mais aussi en termes de parcours scolaire (orientation en classe de troisième et vœu d'orientation après celle-ci).

1. L'enquête 2013 auprès de la Génération 2010

Au printemps 2013, le Céreq a interrogé un échantillon national de jeunes sortis de formation initiale en 2009-2010 sur leurs premiers pas dans la vie active. Les 33 500 jeunes qui ont répondu sont représentatifs des 708 000 qui, cette année-là, ont quitté pour la première fois le système éducatif, à tous les niveaux de formation. Son objectif est d'étudier l'accès à l'emploi des jeunes et leur trajectoire professionnelle, en fonction de la formation suivie et d'autres caractéristiques individuelles (genre, origine sociale, etc.). Des données portant sur le parcours scolaire à partir de questions posées aux individus telles que leur(s) éventuel(s) redoublement(s) lors des études primaire, la classe de troisième suivie, la classe suivie après la classe de troisième, leur(s) vœu(x) d'orientation après le collège sont également disponibles à partir de cette enquête. Celles-ci permettent ainsi une meilleure compréhension des différents parcours de formation des jeunes au regard de leurs caractéristiques individuelles. La « Génération 2010 » concerne les « primo sortants » de formation initiale en 2009 -2010 (année scolaire). Les sortants de formation qui avaient déjà interrompu leurs études au moins un an avant l'année scolaire considérée sont hors champ. Tous les niveaux et domaines de formations sont concernés.

De façon plus précise, les critères d'éligibilité (conditions cumulatives) pour être dans le champ retenu, nommé ensuite « champ Céreq », sont les suivants :

- avoir été inscrit dans un établissement de formation en France (Métropolitaine + DOM) durant l'année scolaire 2009 -2010
- avoir quitté le système éducatif entre octobre 2009 et octobre 2010 ;
- ne pas avoir interrompu ses études durant une année ou plus avant l'année scolaire 2009 - 2010 (sauf pour raison de santé) ;
- ne pas avoir repris ses études pendant l'année qui a suivi l'entrée sur le marché du travail ;

- avoir 35 ans ou moins en 2010 ;
- être localisé en France (Métropolitaine + DOM) au moment de l'enquête (ce qui exclut donc notamment les personnes poursuivant des études à l'étranger ou y allant pour un premier emploi).

Tableau 7 : Répartition des jeunes de la Génération 2010

Classe de sortie en 2010	Effectifs (pondérés)	Répartition (%)	Part de femmes (%)	Part d'apprentis (%)
Non diplômé	22 898	3,2	42,5	0,0
CAP-BEP-MC	140 768	19,9	40,2	45,0
<i>CAP-BEP-MC industriel</i>	<i>78 816</i>	<i>11,1</i>	<i>15,1</i>	<i>55,8</i>
<i>CAP-BEP-MC tertiaire</i>	<i>61 952</i>	<i>8,8</i>	<i>72,1</i>	<i>31,1</i>
BAC PRO-BT-BP	111 016	15,7	45,8	34,8
<i>BAC PRO-BT-BP industriel</i>	<i>49 488</i>	<i>7,0</i>	<i>14,9</i>	<i>45,2</i>
<i>BAC PRO-BT-BP tertiaire</i>	<i>61 528</i>	<i>8,7</i>	<i>70,6</i>	<i>26,6</i>
Baccalauréat technologique	31 859	4,5	51,7	0,0
<i>Baccalauréat technologique industriel</i>	<i>7 102</i>	<i>1,0</i>	<i>14,7</i>	<i>0,0</i>
<i>Baccalauréat technologique tertiaire</i>	<i>24 757</i>	<i>3,5</i>	<i>62,2</i>	<i>0,0</i>
Baccalauréat général	22 970	3,2	56,2	0,0
Bac +2 à bac +4	260 289	36,8	53,0	11,7
Bac +5 et plus	118 067	16,7	53,5	10,4
Ensemble des sortants de l'enseignement secondaire	329 511	46,5	44,4	31,0
Ensemble des sortants de l'enseignement supérieur	378 356	53,5	53,1	11,4
Ensemble de la Génération	707 867	100,0	49,1	20,5

Source : enquête 2013 auprès de la génération 2010

Champ : ensemble de la génération

En 2010, 708 000 jeunes sont sortis du système éducatif : 3 % d'entre eux ont quitté l'école à un niveau inférieur ou égal à la classe de troisième, 43 % préparaient un diplôme de niveau V et IV et un peu plus d'un jeune sur deux (54 %) était inscrit dans l'enseignement supérieur.

Les jeunes sortants de l'enseignement secondaire sont issus majoritairement de la voie professionnelle (82 %). Approximativement, un jeune sur deux préparait un CAP ou un BEP²⁸, et un tiers d'entre eux étaient inscrits en baccalauréat professionnel. La part de jeunes sortants d'un baccalauréat technologique ou général reste assez faible, la poursuite d'études étant fréquente après l'obtention de ces diplômes.

Les garçons sont un peu plus nombreux que les filles à arrêter leurs études secondaires. 56 % des jeunes sortants de l'enseignement secondaire sont des hommes. Ils sont également davantage présents dans l'enseignement professionnel et plus particulièrement au niveau V où 60 % des jeunes préparant un CAP ou un BEP sont des garçons. Les filles quant à elles préparent un peu plus souvent un baccalauréat général. A tous les niveaux de diplôme, les

²⁸ La rénovation du baccalauréat professionnel s'étant déroulée entre les rentrées 2009 et 2011, cette enquête réalisée au printemps 2013 auprès des jeunes sortant de formation initiale en 2010 inclut ainsi un certain nombre de jeunes sortant de BEP et de baccalauréat professionnel « en 4 ans » (ancienne version avec deux années de BEP suivies de deux années de baccalauréat professionnel).

spécialités de formation restent très liées au genre. A la sortie du secondaire, les filles sont massivement issues des filières tertiaires : parmi les sortants d'un CAP-BEP ou d'un baccalauréat professionnel tertiaire, sept sur dix sont des filles. Ce constat peut également être établi pour le baccalauréat technologique tertiaire (62 % de femmes). A l'inverse, les spécialités industrielles restent très masculines, la part des hommes au sein de ces spécialités étant d'environ 85 %.

Par ailleurs, un jeune sur cinq ayant achevé sa formation initiale en 2010 a réalisé ses études en apprentissage²⁹. L'apprentissage concerne davantage le secondaire, un tiers des jeunes sortants de ce niveau de formation ont réalisé leur formation par apprentissage. Cette filière de formation est beaucoup plus présente au niveau V, un jeune sur deux préparant ainsi un CAP ou un BEP en apprentissage (45 %). Néanmoins, le taux d'apprentissage est loin d'être négligeable au niveau IV où un peu plus d'un tiers des jeunes bacheliers professionnels sont apprentis. Il reste cependant beaucoup plus développé dans les spécialités industrielles aussi bien au niveau V qu'au niveau IV.

Construction de l'échantillon d'analyse

Afin de pouvoir comparer les caractéristiques des jeunes lycéens professionnels et des jeunes apprentis, nous devons construire un échantillon d'analyse qui permette une comparaison robuste de ces deux populations.

Première étape : nous sélectionnons dans un premier temps uniquement les sortants d'une classe de CAP et d'un baccalauréat professionnel, populations ciblées lors du terrain de l'enquête administrée du projet. Toutes les spécialités de formation sont retenues dans cette première étape. Nous obtenons ainsi un échantillon de 6974 enquêtés dont 3346 jeunes inscrits en CAP (1952 en CFA, 1394 en lycées professionnels) et 3628 inscrits en baccalauréat professionnel (674 en CFA, 2954 en lycées professionnels). Ces jeunes sortent du système éducatif en 2010 mais ne sortent pas forcément d'une classe terminale, ils peuvent par exemple quitter le système éducatif en première année de CAP ou de baccalauréat professionnel sans pour autant avoir obtenu leur diplôme.

Seconde étape : Pour comparer de manière optimale les apprentis et les lycéens professionnels, nous nous concentrons exclusivement sur les spécialités où les formations peuvent être réalisées aussi bien en voie scolaire qu'en apprentissage et où les effectifs sont en nombre suffisant pour pouvoir réaliser des croisements sur différents critères d'analyse.

Ainsi, les spécialités retenues sont les suivantes :

- Spécialités plurivalentes de l'agronomie et de l'agriculture ;
- Agroalimentaire, alimentation, cuisine ;
- Spécialités pluri-technologiques, génie civil, construction, bois ;
- Bâtiment : construction, couverture ;
- Bâtiment : finitions ;
- Travail du bois et de l'ameublement ;

²⁹ Plus précisément, il s'agit des jeunes ayant réalisé leur dernière année de formation en apprentissage.

- Moteurs et mécanique auto ;
- Structures métalliques (y compris soudure, carrosserie, coque bateau, cellule avion) ;
- Electricité, électronique ;
- Commerce, vente ;
- Accueil, hôtellerie, tourisme ;
- Coiffure, esthétique et autres spécialités des services aux personnes.

L'échantillon final se compose de 4977 individus interrogés : 2754 préparant un CAP (1705 en apprentissage, 1049 en voie scolaire) et 2223 inscrits dans une formation de baccalauréat professionnel (539 en CFA, 1684 en lycées professionnels).

Quelles différences entre les apprentis et les lycéens professionnels ?

Afin de pouvoir analyser par la suite les parcours scolaires et les choix d'orientation des jeunes, il est nécessaire au préalable de s'intéresser aux différents profils des jeunes qui entrent en apprentissage et ceux qui préparent leur diplôme par voie scolaire. Plus précisément, il s'agit des jeunes ayant réalisé leur dernière année de formation en apprentissage.

Même si l'apprentissage a connu au cours des dernières décennies des transformations notables avec notamment le développement de l'apprentissage dans les formations supérieures, l'apprentissage reste depuis toujours très présent dans l'enseignement secondaire et plus particulièrement au niveau V dans les spécialités de production et de transformation avec un public essentiellement masculin. En effet, plus des deux tiers des jeunes préparant un CAP réalisent leur cursus en apprentissage, alors que moins d'un quart des jeunes bacheliers professionnels suivent leur formation dans cette filière. L'apprentissage apparaît comme une filière de formation dominante dans les spécialités industrielles : 70 % d'entre elles sont suivies par apprentissage contre 56 % en voie scolaire (respectivement 31 % et 15 % au niveau IV). Au niveau V comme au niveau IV, les garçons sont ainsi plus « attirés » que les filles par cette filière de formation : plus d'un sur deux sont inscrits dans une formation par apprentissage pouvant ainsi concerner plus de sept jeunes sur dix inscrits en CAP ; ce qui n'est le cas que pour un tiers des filles issues de l'enseignement secondaire professionnel. Par ailleurs, les jeunes sortant d'une classe de CAP ou de BEP en 2010 sont moins âgés de deux ans en moyenne que les jeunes sortant de baccalauréat professionnel, sans différence entre apprentis et lycéens professionnels.

Filles dans les spécialités tertiaires, filières industrielles fortement masculines : effet de spécialités ou discrimination de genre ?

L'apprentissage est donc très représenté dans les spécialités industrielles, et concerne majoritairement les hommes qui sont davantage présents dans ces filières industrielles. On peut donc émettre l'hypothèse que les filles sont moins présentes dans les formations en apprentissage car celles-ci sont moins nombreuses à préparer un diplôme dans le domaine industriel et sont davantage intéressées par les filières tertiaires. Autrement dit, nous pouvons

constater une surreprésentation des filles dans les spécialités tertiaires et une spécialisation des garçons dans les filières industrielles où l'apprentissage y est fortement développé.

Cependant, ce constat soulève la question suivante : les filles sont-elles moins concernées par l'apprentissage parce qu'elles sont davantage présentes dans les spécialités tertiaires où l'apprentissage y est beaucoup plus faible ou sont-elles moins souvent apprenties à cause d'éventuelles difficultés ou discriminations qu'elles pourraient rencontrer à l'entrée de cette voie de formation ?

Dans la littérature sociologique, l'éviction des filles des formations en apprentissage s'explique par la prédilection des filles pour les spécialités tertiaires. Or les travaux menés par P. Kergoat (2014), sur la production des normes de genre en apprentissage à partir des données de la DEPP, infirment cette hypothèse démontrant ainsi que les filles dans les spécialités industrielles sont toujours moins représentées dans les formations par apprentissage.

Nous allons donc essayer dans cette partie de tester cette hypothèse à partir des données issues de l'enquête Génération en reproduisant la démarche utilisée par P. Kergoat et en mettant en parallèle les résultats issus de cette approche (tableau 2) avec d'autres indicateurs (tableau 3) visant soit à renforcer ces constats soit à les nuancer.

Tableau 8 : Répartition des jeunes entre formations en CFA et en lycées professionnels (en %)

Diplômes préparés	CFA			Lycée professionnel		
	Garçons	Filles	Ecart (en points de %)	Garçons	Filles	Ecart (en points de %)
Niveau V	73	27	46	49	51	-2
Industriel	91	9	82	77	23	54
Tertiaire	29	71	-42	27	73	-46
Niveau IV	59	41	18	51	49	2
Industriel	88	12	76	83	17	66
Tertiaire	21	79	-58	33	67	-34
Filière industrielle (niveaux V et IV)	90	10	80	79	21	58
Filière tertiaire (niveaux V et IV)	26	74	-48	30	70	-40
Ensemble	69	31	38	61	39	22

Source : enquête 2013 auprès de la Génération 2010

Champ : sortants de l'enseignement secondaire professionnel où coexistent de manière significative apprentissage et voie scolaire

Note de lecture : 73% des jeunes préparant un diplôme de niveau V par apprentissage sont des garçons.

Le tableau ci-dessus met clairement en évidence une surreprésentation des filles dans les filières tertiaires et une sous-représentation de celles-ci dans les spécialités dites industrielles. Plus précisément, lorsque l'on compare la répartition des filles au sein des deux voies de formation selon le diplôme préparé, même quand celles-ci préparent un diplôme de spécialité industrielle où l'apprentissage y est fortement développé, elles restent néanmoins plus nombreuses à être présentes en lycées professionnels (21 %) qu'en CFA (10 %) ; alors que

pour les garçons ils réalisent davantage leur formation en apprentissage (90 %) plutôt qu'en voie scolaire (79 %). Ce résultat infirme donc bien l'hypothèse issue de la littérature selon laquelle les filles seraient moins nombreuses à être apprenties parce qu'elles s'inscrivent dans des spécialités où l'apprentissage est moins présent ; car même lorsqu'elles sont inscrites dans des spécialités où l'apprentissage est important, ces dernières y accèdent beaucoup moins que les garçons et se retrouvent ainsi plus souvent à suivre leur formation en voie scolaire.

Raisonnons maintenant à niveau de diplôme et spécialité donnés pour masquer un éventuel effet dû à la spécialité de formation (tableau 3). Dans les spécialités industrielles où la part des filles avoisine les 12 %, celles-ci sont moins nombreuses à préparer leur formation par apprentissage, 44 % d'entre elles, alors que 57 % de leurs homologues masculins sont inscrits dans cette voie de formation. Ceci nous confirme donc bien le postulat selon lequel les filles ont un accès plus difficile aux spécialités relevant de la production que les garçons (tous modes de formation confondus), cet écart étant d'autant plus prononcé dans les formations par apprentissage. Nous pouvons donc dire que l'apprentissage reproduit et renforce les effets de la division sexuelle du travail.

Dans les spécialités tertiaires, les deux méthodes mises en œuvre pour comparer la répartition des jeunes selon leur genre et leur voie de formation révèlent que, dans ces spécialités de formation, les filles s'orientent plus souvent en lycées professionnels, car au sein de ces spécialités l'apprentissage n'y est pas développé autant que dans les filières industrielles. Mais nous pouvons cependant constater qu'elles accèdent plus aisément à l'apprentissage que les garçons inscrits dans ces formations tertiaires : 43 % des filles préparant un diplôme du tertiaire réalisent leur formation en apprentissage alors que moins d'un tiers des garçons préparant ces mêmes diplômes sont des apprentis (tableau 3). Parallèlement, ce constat peut également être effectué à partir des résultats du tableau 2, les filles privilégiant le domaine tertiaire sont plus représentées en apprentissage (74 %) qu'en voie scolaire (70 %).

Tableau 9 : Répartition des filles et des garçons selon le diplôme et la voie de formation (en %)

Classe de sortie en 2010	Taux d'apprentissage (%)	Part de filles au sein de la classe de sortie (%)	Part de garçons au sein de la classe de sortie (%)	Parmi les filles, part de celles qui sont en ...		Parmi les garçons, part de ceux qui sont en ...	
				apprentissage (%)	LP (%)	apprentissage (%)	LP (%)
Niveau V	54	32	68	44	56	58	42
Industriel	59	12	88	41	59	62	38
Tertiaire	43	69	31	45	56	43	57
Niveau IV	43	39	61	43	57	42	58
Industriel	49	12	88	50	50	49	51
Tertiaire	36	69	31	42	59	23	77
Filière industrielle	55	12	88	44	56	57	43
Filière tertiaire	40	69	31	43	57	32	68
Ensemble	49	35	65	43	57	52	48

Source : enquête 2013 auprès de la Génération 2010

Champ : sortants de l'enseignement secondaire professionnel où coexistent de manière significative apprentissage et voie scolaire

Note de lecture : parmi les filles qui préparent un diplôme de niveau V industriel, 54,4% d'entre elles suivent leur cursus en apprentissage et 45,6% en lycées professionnels

L'apprentissage n'est pas neutre du point de vue des origines sociales et ethniques

Ces résultats mis en évidence précédemment confirment des constats connus de la littérature à savoir que l'apprentissage est sélectif, à l'instar du marché du travail, et exclut en partie certaines catégories de jeunes telles que les femmes ou les jeunes issus de l'immigration (Moreau, 2008 ; Arrighi et Gasquet, 2010).

Même si plus de 95 % des jeunes de notre échantillon d'analyse sont nés en France, il s'avère que les jeunes nés à l'étranger sont plus nombreux à préparer leur diplôme en lycée professionnel. Si l'on prend en compte le pays de naissance des parents et pas uniquement celui du jeune, 22 % des jeunes sont issus de l'immigration³⁰. Cependant, il apparaît très clairement que les formations en apprentissage semblent moins ouvertes à ces derniers : un quart des lycéens professionnels sont d'origine immigrée alors qu'ils représentent moins de 20 % des jeunes dans les formations par apprentissage.

Par ailleurs, le pays d'origine joue également un certain rôle dans le processus de sélection des jeunes pour intégrer ces formations en CFA : les jeunes originaires d'Europe du Sud obtiennent ainsi plus souvent un contrat d'apprentissage en comparaison avec les jeunes d'origine maghrébine mais aussi avec les jeunes français d'origine. En effet, les jeunes ayant des origines migratoires provenant de l'Europe du Sud sont plus souvent apprentis : 58% d'entre eux sont en apprentissage contre 51 % pour les jeunes français. Ce sont les seuls

³⁰ Est considéré comme issu de l'immigration un jeune dont au moins un des deux parents est né à l'étranger, sans critère de nationalité.

répondants d'origine étrangère à être plus nombreux à suivre leur formation en CFA plutôt qu'en lycées professionnels et ce principalement dans la filière industrielle. Les jeunes originaires d'Europe du sud valorisent plus que les autres les études professionnelles et leurs débouchés (Brinbaum, Guégnard, 2012) alors que les jeunes maghrébins préfèrent davantage s'orienter vers des filières longues et générales (Brinbaum, Kieffer, 2005). A l'inverse, les jeunes originaires du Maghreb sont deux fois plus présents en voie scolaire.

Par ailleurs, les jeunes apprentis et lycéens professionnels ne proviennent pas toujours de milieux sociaux similaires. Plus d'un jeune sur deux (57 %) sortant de l'enseignement professionnel, qu'il soit apprenti ou lycéen professionnel, provient d'un milieu populaire défavorisé. Les jeunes en apprentissage bénéficient cependant de meilleures conditions sociales que les jeunes en voie scolaire : leurs pères sont plus souvent en emploi au moment de leur sortie du système éducatif, comparé aux jeunes lycéens professionnels pour qui seulement un quart d'entre eux ont leur père en emploi ; et ils sont également plus nombreux à avoir leurs deux parents en activité alors que les lycéens professionnels ont plus souvent leurs deux parents dans une situation hors de l'emploi. Ces écarts s'expliquent en grande partie par le fait que les mères des jeunes inscrits en voie scolaire sont davantage mères au foyer.

En croisant les origines géographiques et les origines sociales, il s'avère que les jeunes issus de l'immigration proviennent plus souvent d'un milieu populaire défavorisé, aussi bien pour les jeunes en CFA que pour ceux en lycées professionnels, même si les apprentis d'origine immigrée sont plus nombreux à avoir grandi au sein d'un milieu social intermédiaire ou favorisé comparé aux jeunes issus de l'immigration en voie scolaire. En effet, toutes filières de formation confondues, les jeunes d'origine immigrée déclarent moins souvent leurs pères en emploi et plus souvent leurs mères au foyer lorsqu'ils sortent du système scolaire en 2010. Cependant, il s'avère qu'un quart d'entre eux ne savent pas renseigner la situation professionnelle de leurs pères au moment de l'arrêt de leurs études, ces derniers étant ni retraités, ni décédés. Les apprentis issus de l'immigration demeurent également plus avantagés que les jeunes immigrés en voie scolaire.

En distinguant les niveaux de formation, force est de constater que les jeunes bacheliers professionnels sont davantage issus d'un milieu social plus aisé comparé aux jeunes visant un diplôme du niveau V : leurs parents étant plus souvent en emploi et leurs mères étant moins nombreuses à être mères au foyer, et ce quel que soit leur origine ethnique.

2. Parcours scolaire et choix d'orientation

Comme évoqué dans la section précédente et comme l'ont démontré de nombreux travaux ces dernières années, l'apprentissage n'est pas neutre du point de vue des origines sociales, géographiques et du genre. Les filles, les jeunes issus de l'immigration ou provenant d'un milieu populaire ou défavorisé ont moins de chances d'accéder à des formations par apprentissage. Se pose alors la question du parcours scolaire de ces sous-populations afin de mieux identifier les différents processus d'orientation qui sont intervenus et de comprendre comment ceux-ci ont pu impacter leurs parcours scolaire après le collège.

La classe de troisième

Près des deux tiers des jeunes sortant de l'enseignement professionnel secondaire en 2010 ont suivi une classe de troisième générale, un peu plus d'un sur deux ont été scolarisés dans une classe de troisième « classique », c'est -à-dire sans option particulière, et environ 10 % des jeunes ont suivi une troisième générale avec option DP6 ou DP3. De fait, un tiers des jeunes sortant de classe de CAP, BEP ou de baccalauréat professionnel en 2010 ont suivi soit une classe de troisième technologique, soit une troisième d'insertion, soit une classe de troisième en SEGPA, qu'ils aient été par la suite orientés en apprentissage ou en lycées professionnels. Pas de différences significatives selon le genre ou l'origine migratoire n'ont été observées.

Cependant, en distinguant niveaux et spécialités de formation, il s'avère que les jeunes sortant d'une formation de niveau V ont plus souvent suivi une classe de troisième d'insertion, technologique ou une troisième SEGPA, qu'ils aient été par la suite en apprentissage ou en voie scolaire. Ces jeunes ont donc davantage eu des difficultés scolaires lors de leurs études primaires ou durant le collège (plus particulièrement les lycéens professionnels) comparé aux jeunes bacheliers professionnels, ces derniers ayant suivi plus massivement une classe de troisième générale. Par ailleurs, les jeunes préparant un diplôme de la filière industrielle, qu'ils aient réalisé leur formation par apprentissage ou non, sont plus nombreux à avoir suivi une classe de troisième « spécialisée », alors que les jeunes inscrits dans les spécialités tertiaires ont plus souvent suivi une classe de troisième générale.

Quelle orientation après la classe de troisième ?

Au niveau de l'enseignement secondaire, l'orientation à la fin du collège et plus précisément à la fin de la classe de troisième constitue un des premiers paliers importants en matière d'orientation, contraignant ainsi les élèves et leurs familles à effectuer des choix d'orientation. Les processus d'orientation et de sélection impactent fortement le parcours scolaire des jeunes, ces derniers pouvant pour une certaine partie d'entre eux, préparer un diplôme pour lequel ils n'ont pas manifesté un intérêt particulier. Ces décisions d'orientation vont souvent à l'encontre de leurs premiers vœux d'orientation et de leurs souhaits en matière de formation professionnelle, ce qui peut avoir des répercussions sur les conditions d'entrée sur le marché du travail.

L'orientation en fin de classe de troisième constitue ainsi l'un des premiers temps de sélection des élèves au sein du système éducatif. Plus des trois quarts des jeunes sortant de l'enseignement professionnel secondaire en 2010 ont suivi une classe de CAP ou de BEP après la classe de troisième ; un jeune sur deux s'est inscrit dans une classe de CAP ou de BEP en lycées professionnels ; un quart d'entre eux en CFA ; environ 11 % des jeunes ont suivi une seconde générale ou technologique. Le reste des jeunes n'ont soit pas suivi de classe de 3^e ou en ont suivi une à l'étranger (3 %), ou soit ont intégré une classe expérimentale de 1^{ère} année de bac pro en 3 ans. Il est important de rappeler que pour les jeunes sortant de formation initiale en 2010, la rénovation de la voie professionnelle n'était pas encore terminée et la possibilité de préparer un baccalauréat professionnel en trois ans à l'issue de la classe de troisième n'était offerte qu'à un nombre très limité de jeunes présents dans des sections « expérimentales ». Les filles sont cependant légèrement plus nombreuses à suivre une seconde générale ou technologique, les garçons étant davantage présents en apprentissage.

Par ailleurs, un peu plus d'un jeune sur deux sortant d'une formation par apprentissage se sont directement orientés en apprentissage après la classe de troisième. Néanmoins, 27 % d'entre eux ont suivi préalablement une formation avant d'entrer en apprentissage par la suite, alors que plus des trois quarts des jeunes sortant d'un lycée professionnel ont intégré directement leur formation par voie scolaire à l'issue de la classe de troisième. Les jeunes issus de l'immigration ont plus souvent intégré directement une formation de CAP ou de BEP en lycées professionnels. Les apprentis sont donc en moyenne plus âgés que les jeunes en lycées professionnels : certains ne se sont pas orientés directement en CFA, et ont donc par conséquent suivi une année supplémentaire en lycée professionnel après la 3^e avant de commencer leur formation par apprentissage.

Tableau 10 : Classe suivie après la 3^e (en %)

Classe suivie après la 3 ^e	Seconde générale ou technologique	1 ^{ère} année de CAP ou de BEP en apprentissage	1 ^{ère} année de CAP ou de BEP en LP	1 ^{ère} année de bac pro en 3 ans	N'a pas suivi de classe de 3 ^e ou à a suivi une classe de 3 ^e à l'étranger ¹
Apprentis	11	58	25	1	5
Lycéens professionnels	9	7	78	3	3
Garçons	8	33	52	3	4
Filles	12	22	62	1	3
Français d'origine	11	32	51	2	4
Issus de l'immigration	6	27	60	4	3
Ensemble	11	53	23	2	3

¹ y compris ne sait pas, ne veut pas dire

Source : enquête 2013 auprès de la Génération 2010

Champ : sortants de l'enseignement secondaire professionnel où coexistent de manière significative apprentissage et voie scolaire

Note de lecture : 27% des jeunes ayant réalisé leur dernière année de formation par apprentissage ont intégré une 1^{ère} année de CAP ou de BEP en apprentissage directement après leur classe de 3^e.

Une orientation contrariée pour près d'un jeune sur cinq

En moyenne, 79 % des jeunes déclarent que leur orientation après la classe de 3^e correspondait à leur premier vœu, ce taux étant identique pour les filles comme pour les garçons ; à l'inverse 1 jeune sur 5 a été orientés vers une formation qui ne correspondait pas à leur premier choix.

Tableau 11 : Choix d'orientation selon la classe suivie après la 3^e (en %)

	Seconde générale ou technologique		Première année de CAP, BEP ou Baccalauréat professionnel en LP		Première année de CAP, BEP ou Baccalauréat professionnel en CFA		Autre classe
	Conforme	Non conforme	Conforme	Non conforme	Conforme	Non conforme	
Genre							
Garçons	7	1	39	13	29	6	4
Filles	10	2	45	17	18	4	3
Voie de formation							
En apprentissage	8	3	19	8	47	10	5
En voie scolaire	7	2	61	19	5	2	3
Origine géographique							
Français d'origine	9	2	41	13	27	5	4
Issu de l'immigration	5	1	41	21	20	7	3
Origine sociale							
Populaire défavorisé	6	2	37	15	25	6	10
Populaire	7	2	46	11	23	6	6
Intermédiaire	9	2	40	13	22	5	10
Favorisé	16	1	40	12	22	4	5

Source : enquête 2013 auprès de la Génération 2010

Champ : sortants de l'enseignement secondaire professionnel où coexistent de manière significative apprentissage et voie scolaire

Note de lecture : 17% des filles ont suivi une classe de seconde générale ou technologique après leur classe de 3^e non conformément à leur premier vœu d'orientation.

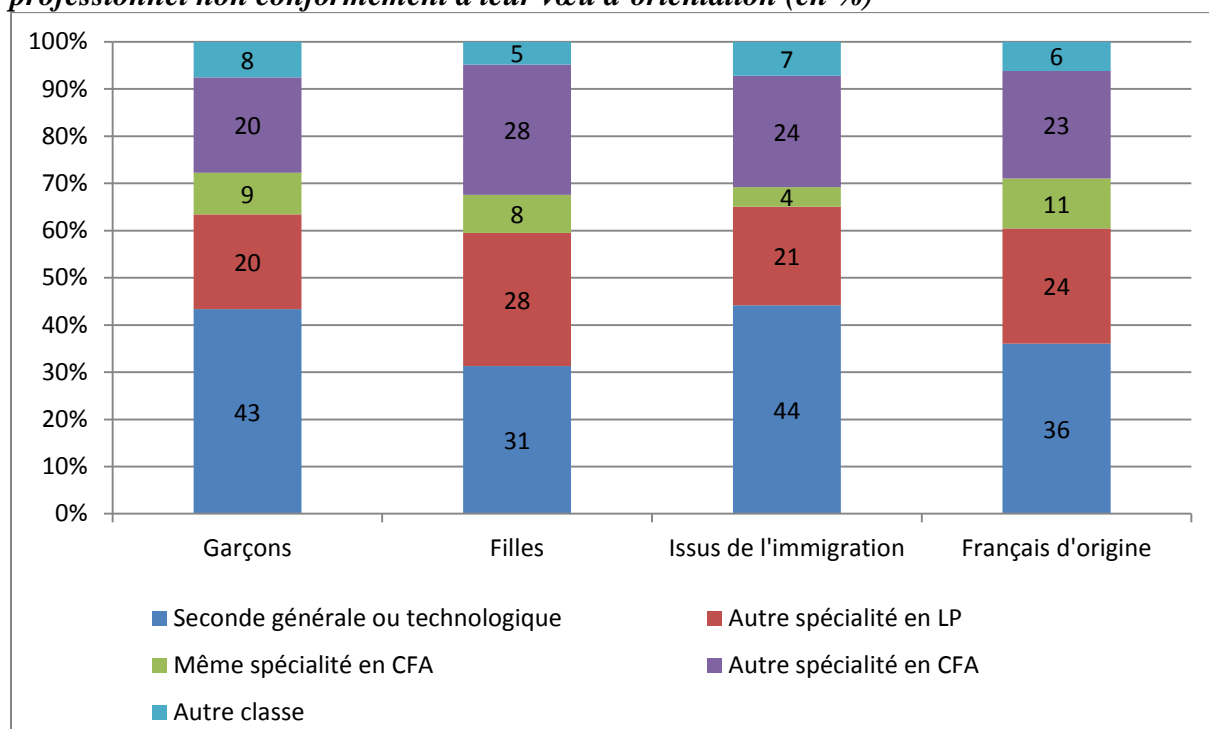
Même si plus d'un apprenti sur deux a réalisé sa formation par apprentissage immédiatement après la classe de 3^e, il n'en demeure pas moins qu'un quart des jeunes ayant préparé leur diplôme en apprentissage n'ont pas intégré un CFA directement après leur classe de 3^e. Ils ont en effet suivi d'abord une classe de 1^{ère} année de CAP, BEP ou baccalauréat professionnel en lycée professionnel ; pour 30 % d'entre eux cette orientation n'était pas conforme à leur premier vœu. Les lycéens professionnels sortant de formation initiale en 2010 ont été pour plus de 80 % d'entre eux scolarisés en lycée professionnel dès l'année qui a suivi la classe de 3^e ; pour un quart de ces jeunes, cela ne correspondait pas à leur premier souhait d'orientation. Les filles intègrent plus souvent que les garçons la voie scolaire dès la fin du collège : plus de 6 filles sur 10 intègrent un lycée professionnel après leur classe de 3^e, contre 5 garçons sur 10. Elles sont légèrement plus nombreuses à avoir suivi une classe de seconde générale ou technologique, tandis que les garçons suivent plus fréquemment que les filles leur formation par apprentissage. Ainsi, près d'1 garçon sur 2, orientés en lycée professionnel après la classe de 3^e, auraient souhaité poursuivre en classe de seconde générale ou technologique ; alors que

les filles déclarent plus souvent avoir souhaité suivre leur formation en apprentissage. Elles expriment également davantage leur souhait de suivre leur formation dans une autre spécialité, que ce soit en CFA ou en lycée professionnel, et déclarent plus fréquemment avoir été orientées dans un domaine de formation qui ne correspondait pas à leur premier choix.

Pour ce qui est de l'origine géographique ou migratoire, les jeunes issus de l'immigration se retrouvent plus souvent en lycées professionnels après leur dernière année de collège, alors que les jeunes français d'origine ont plus accès à des formations par apprentissage. Il est cependant important de rappeler qu'il s'agit dans cet échantillon d'analyse des jeunes sortant de formation professionnelle en 2010 : sont donc exclus les jeunes qui sortent du système éducatif à l'issue d'études générales. Les jeunes d'origine immigrée, qui ont connu une orientation contrariée, auraient préféré aller dans la voie générale ou technologique plutôt que de suivre des études professionnelles ; ils sont même moins nombreux que les jeunes d'origine française à avoir souhaité intégrer une formation par apprentissage.

En ce qui concerne les origines sociales, peu de différences significatives dans les parcours scolaires sont observés : les jeunes provenant d'un milieu social plutôt défavorisé déclarent plus souvent être orientés en lycée professionnel non conformément à leur premier vœu d'orientation, alors que ceux issus d'un milieu social favorisé sont orientés davantage en seconde générale ou technologique après leur classe de 3^e, conformément à leur premier choix d'orientation.

Graphique 1 : Classe souhaitée après la troisième pour les jeunes orientés en lycée professionnel non conformément à leur vœu d'orientation (en %)



Source : enquête 2013 auprès de la Génération 2010

Champ : sortants de l'enseignement secondaire professionnel où coexistent de manière significative apprentissage et voie scolaire et qui se sont orientés en lycée professionnel après la classe de 3^e non conformément à leur souhait d'orientation

Note de lecture : 43% des garçons qui ont intégré le lycée professionnel après la classe de 3^e et qui déclarent que ce choix ne correspondait pas à leur premier vœu souhaitaient suivre une seconde générale ou technologique

Sentiment de discrimination

Les filles et les jeunes issus de l'immigration déclarent plus souvent avoir été victimes de discrimination au cours des trois premières années passées sur le marché du travail. Dans l'enquête Génération, il ne s'agit pas exactement des discriminations ressenties à l'entrée de formations en apprentissage, discriminations qu'ils auraient potentiellement subi lors de la recherche d'un contrat d'apprentissage dans une entreprise d'accueil pour y suivre la formation, mais il s'agit plutôt de discrimination(s) ressentie(s) durant leur recherche d'emploi au cours de leurs trois premières années de vie active. La question posée aux enquêtés est formulée de la manière suivante : « dans votre parcours professionnel depuis 2010, estimez

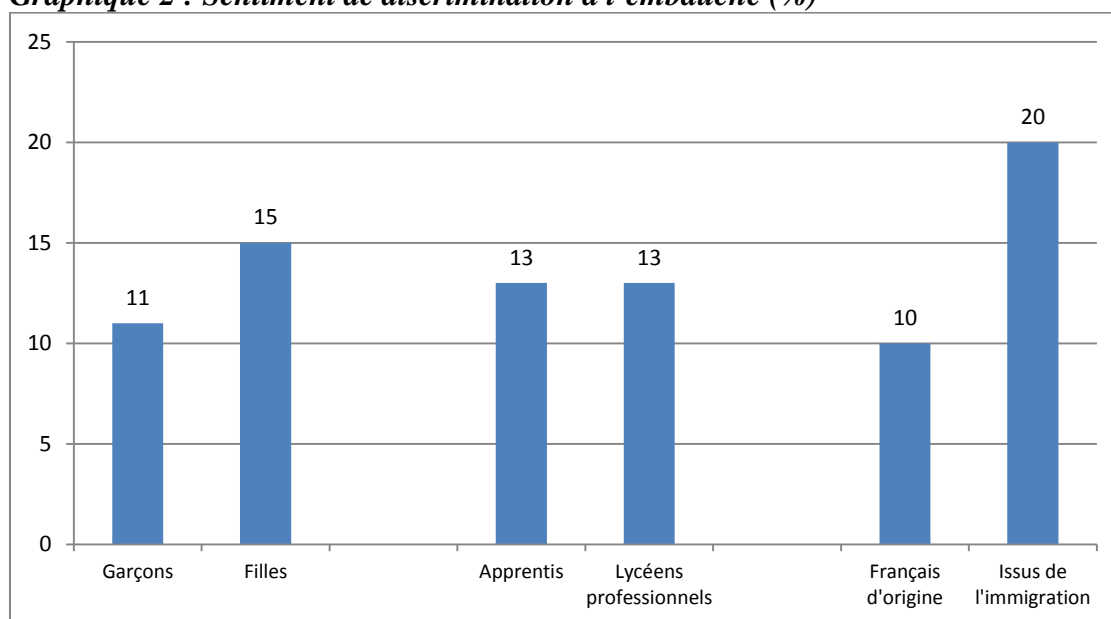
-vous avoir été vic

avec la possibilité de choisir parmi trois modalités « oui, non, ne sait pas ».

Ainsi, il s'avère que les filles d'une part et les jeunes d'origine étrangère d'autre part sont plus nombreux à affirmer avoir été victimes de discrimination durant leur recherche d'emploi sur le marché du travail, populations qui, comme nous avons pu le voir précédemment, rencontrent plus particulièrement des difficultés pour intégrer les formations par apprentissage. En effet, 20 % des jeunes d'origine immigrée se sont sentis discriminés au moins une fois durant leur recherche d'emploi ; ils sont ainsi deux fois plus nombreux que les jeunes français d'origine, dont seulement 10 % déclarent avoir subi des discriminations, qu'ils proviennent d'un milieu populaire très défavorisé ou au contraire favorisé. Les motifs de discrimination les plus couramment évoqués par ces jeunes sont : leur nom, leur accent, leur couleur de peau ou leur origine ou convictions religieuses.

Cependant, il est nécessaire de rappeler que cette question est posée à des jeunes, qui sont sortis depuis trois ans du système éducatif, et qui sont donc plus âgés que notre population cible ; ils ont de ce fait plus d'expériences passées sur le marché du travail, notamment en termes d'expériences de recherche d'emploi. Ils ont ainsi été certainement plus souvent confrontés à des discriminations et à les avoir ressenties comme telles, comparé à notre population d'intérêt que sont les lycées ou les apprentis âgés pour la plupart de moins de 18 ans.

Graphique 2 : Sentiment de discrimination à l'embauche (%)



Source : enquête 2013 auprès de la Génération 2010

Champ : sortants de l'enseignement secondaire professionnel où coexistent de manière significative apprentissage et voie scolaire

Note de lecture : 11% des garçons déclarent avoir été victimes de discrimination à l'embauche lors de leurs trois premières années de vie active

TITRE 3 – EXPOSE DES RESULTATS

I-PRESENTATION DE LA POPULATION

Benoit Cart et Benjamin Saccomanno

1. Obstacles et premières constatations

Une fois le choix des spécialités de formation arrêté, un problème est apparu : le bac pro coiffure n'existe pas en apprentissage. Après concertations, nous avons décidé de conserver notre choix des spécialités, en convenant toutefois d'élargir à l'esthétique-cosmétique notre recueil. Lorsqu'elles existent en CFA, ces formations ne sont dispensées que dans 8 établissements dans l'ensemble de la France, dont deux situés dans nos régions d'enquête. Nous sommes parvenus à procéder au recueil des questionnaires dans l'un de ces deux CFA ; le second a refusé l'enquête, étant confronté dans cette période à une profonde restructuration interne (fusion avec le lycée professionnel privé voisin), empêchant la

direction de nous consacrer du temps. Pour compenser la faiblesse des effectifs interrogés à ce niveau dans cette spécialité, nous avons augmenté la part des CAP parmi les apprenti.e.s interrogés pour ce domaine.

2. Présentation des répondants

Afin d'obtenir des effectifs exploitables et comparables entre les différentes catégories retenues, le recueil des données a été effectué dans 39 établissements : 21 CFA et 18 lycées professionnels, répartis sur 4 régions : Île-de-France, Nord Pas-de-Calais, Provence Alpes Côte d'Azur et Midi-Pyrénées. Ce grand nombre d'établissements s'explique par la spécialisation de ces derniers, ainsi que par le nombre limité de places proposées dans certains.

Notre échantillon d'étude global se compose de 1104 lycéen.ne.s et 929 apprenti.e.s, soit au total 2033 répondants. Un premier traitement a consisté à « nettoyer » notre base de données des réponses incohérentes, des arrêts prématurés en cours de recueil (en raison de problèmes informatiques au cours de l'administration de l'enquête ou bien de répondants quittant inopinément le questionnaire durant les premières minutes). Nous sommes ainsi parvenus à un nombre de réponses exploitables de 1986 individus, répartis ainsi :

- 1076 lycéen.ne.s (54 %)
- 910 apprenti.e.s 46 %

Notons que selon les thématiques traitées au sein des deux questionnaires, les effectifs répondants peuvent varier en raison de la présence de non réponses (à une seule question ou à toutes les questions suivantes dans le questionnaire, suite à un abandon avant son terme). Par ailleurs, certaines questions sont conditionnées par les réponses précédemment données (existence de filtres), ce qui est une autre raison des variations d'effectifs répondants.

1. Répartition des effectifs selon les spécialités de formation

Au cours de la phase de recueil, nous avons veillé à maintenir un équilibre entre apprenti.e.s et lycéen.ne.s, ainsi qu'entre les différentes spécialités de formation, afin de ne pas introduire de potentiels biais sectoriels dans l'analyse, de même que pour la répartition entre lycéen.ne.s et apprenti.e.s.

Les cursus (Bac pro ou CAP) révèlent quant à eux des disparités qui se retrouvent à l'échelle des établissements. Par exemple, en lycée, la mécanique automobile et les métiers du commerce comptent des effectifs bien plus importants dans les filières menant vers le bac que dans celles s'arrêtant au CAP. Parmi les explications, il faut notamment voir là un effet de la réforme de 2008 du bac professionnel qui a été d'intégrer le CAP au sein de parcours menant jusqu'au baccalauréat professionnel.

Tableau 12 : Répartition des effectifs par cursus de formation et par spécialité

		Mécanique auto	Commerce Vente	Coiffure Esthétique	Total
Lycéen.ne.s	Seconde bac pro	208	413	100	721
	CAP 1 ^{ère} année	138	114	103	355
	Total	346	527	203	1076
	%	32%	49%	19%	100%
Apprenti.e.s	Seconde bac pro	131	113	13	257
	CAP 1 ^{ère} année	181	244	228	653
	Total	312	357	241	910
	%	34%	39%	27%	100%
Total	Seconde bac pro	339	526	113	978
	CAP 1 ^{ère} année	319	358	331	1008
	TOTAL	658	884	444	1986
	%	33%	45%	22%	100%

2. Répartition des effectifs selon le sexe et la spécialité

Notre échantillon se répartit quasi équitablement entre filles et garçons. Conformément à nos objectifs méthodologiques, le choix des spécialités de formation se traduit par une sur représentation des filles dans les formations de la coiffure et de l'esthétique et des garçons en mécanique auto. Dans le cas des formations en commerce et vente, dans lesquelles nous avons pu administrer l'enquête, plus de filles étaient présentes que de garçons, en CFA comme en lycée. Cependant, notre population compte légèrement plus de garçons que de filles, en raison des effectifs moindres en coiffure esthétique qu'en mécanique auto, et de la proportion plus élevée de garçons dans ces filières dites féminines que de filles en mécanique auto. Au final, les sous-populations lycéennes et apprenties révèlent des répartitions similaires au niveau du genre de leurs élèves.

Tableau 13 : Répartition des effectifs par sexe et par spécialité

		Mécanique auto	Commerce Vente	Coiffure Esthétique	Total
Lycéen.ne.s	Femmes	13	302	184	499
	%	3%	61%	37%	100%
	Hommes	328	210	19	557
	%	59%	38%	3%	100%
	Total	341	512	203	1056
	%	32%	48%	19%	100%
Apprenti.e.s	Femmes	12	227	213	452
	%	3%	50%	47%	100%
	Hommes	300	126	28	454
	%	66%	28%	6%	100%
	Total	312	353	241	906
	%	34%	39%	27%	100%
Total	Femmes	25	529	397	951
	%	3%	56%	42%	100%
	Hommes	628	336	47	1011
	%	62%	33%	5%	100%
	TOTAL	653	865	444	1962
	%	33%	44%	23%	100%

3. Répartition des effectifs selon l'âge

Les apprenti.e.s sont en moyenne plus âgés que les lycéen.ne.s. Ce sont en effet plus d'un tiers des apprenti.e.s qui ont au moins 18 ans, contre seulement 13 % des lycéen.ne.s. Il est donc probable que les apprenti.e.s ont connu des parcours antérieurs moins rectilignes que les lycéen.ne.s, ce qui soulève un certain nombre d'hypothèses quant aux logiques prévalant à l'engagement en formation au moment de l'enquête : reprises d'études et bifurcations scolaires devraient être plus régulièrement observées chez les apprenti.e.s. Du point de vue des inégalités et des discriminations rencontrées, un effet « parcours » pourrait donc apparaître comme distinctif de nos deux sous-populations, c'est-à-dire le poids d'expériences antérieures sur les représentations actuelles, mais également le bénéfice potentiel d'expériences sociales capitalisées au cours du temps, qui permettraient par exemple de contourner certaines inégalités quant au réseau constitué.

Tableau 14 : Répartition des effectifs selon l'âge

		Effectifs	%	% cumulés
Lycéen.ne.s	15 ans et moins	275	26%	26%
	16 ans	438	42%	68%
	17 ans	203	19%	88%
	18 ans	80	8%	95%
	19 ans et plus	47	5%	100%
	Total	1043	100%	-
Apprenti.e.s	15 ans et moins	88	10%	10%
	16 ans	264	30%	39%
	17 ans	218	24%	64%
	18 ans	131	15%	78%
	19 ans et plus	193	22%	100%
	Total	894	100%	

4. Origine socioculturelle

Les parents des apprenti.e.s (père et mère) occupent plus souvent un emploi que ceux des lycéen.ne.s. Les pères et mères des lycéen.ne.s sont ainsi plus souvent au chômage et inactifs.

Tableau 15 : Situation du père

Quelle est la situation de votre père ?	Apprenti.e.s		Lycéen.ne.s	
	Effectifs	%	Effectifs	%
Travaille	667	73,9	694	66,2
Au chômage	36	4,0	81	7,7
En formation	4	0,4	8	0,8
Père au foyer ayant déjà travaillé	12	1,3	26	2,5
Père au foyer n'ayant jamais travaillé	1	0,1	4	0,4
Retraité	41	4,6	50	4,8
Décédé	43	4,8	53	5,0
NSP / NVPD	98	10,9	133	12,7
TOTAL	902	100,0	1049	100,0

Tableau 16 : Situation de la mère

<i>Quelle est la situation de votre mère ?</i>	Apprenti.e.s		Lycéen.ne.s	
	Effectifs	%	Effectifs	%
Travaille	608	67,4	566	54,1
Au chômage	58	6,4	102	9,7
En formation	9	1,0	10	1,0
Mère au foyer ayant déjà travaillé	88	9,8	140	13,4
Mère au foyer n'ayant jamais travaillé	32	3,6	84	8,0
Retraitée	11	1,2	13	1,2
Décédé	25	2,8	15	1,4
NSP / NVPD	71	7,9	116	11,1
TOTAL	902	100,0	1046	100,0

Les lycéen.ne.s comme apprenti.e.s ont des origines sociales populaires : dans les deux cas, pères et mères sont majoritairement ouvriers ou employés. L'addition de ces deux catégories socioprofessionnelles concerne près de 60 % des pères de lycéen.ne.s et apprenti.e.s, ainsi qu'environ 62 % des mères de lycéen.ne.s et quasiment 70 % des mères d'apprenti.e.s.

Les apprenti.e.s semblent aussi avoir plus souvent un de leurs deux parents cadre, ingénieur, profession libérale, professeur, artisan, commerçant ou chef d'entreprise. Cette tendance est vérifiée autant pour les mères que pour les pères. Ainsi 17 % des pères d'apprenti.e.s sont artisans, commerçants ou chef d'entreprise, (12 % des pères de lycéen.ne.s). Cette différence pourrait très probablement avoir une influence en termes de reproduction des positions professionnelles, les artisans ayant plus tendance à se former en apprentissage que par le biais de la formation initiale classique. Ajoutons aussi que la position professionnelle supérieure des parents accroît la possibilité de s'appuyer sur le réseau parental au moment de chercher un contrat d'apprentissage. Mais il faut toutefois signaler que les lycéen.ne.s sont plus nombreux à ne pas préciser la profession de leurs parents.

Tableau 17 : Profession du père

<i>Quelle est la profession de votre père ?</i>	Apprenti.e.s		Lycéen.ne.s	
	Effectifs	%	Effectifs	%
Agriculteur	9	1	8	1
Artisan, commerçant, chef d'entreprise	132	17	102	12
Cadre, ingénieur, profession libérale, professeur	66	9	48	6
Technicien, agent de maîtrise, profession intermédiaire	69	9	60	7
Employé	243	32	307	36
Ouvrier	189	25	197	23
NSP / NVPD	52	7	135	16
TOTAL	760	100	857	100

Tableau 18 : Profession de la mère

Quelle est la profession de votre mère ?	Apprenti.e.s		Lycéen.ne.s	
	Effectifs	%	Effectifs	%
Agriculteur	5	1	3	0
Artisan, commerçant, chef d'entreprise	56	7	45	5
Cadre, ingénieur, profession libérale, professeur	49	6	32	4
Technicien, agent de maîtrise, profession intermédiaire	27	3	30	4
Employé	453	58	448	54
Ouvrier	85	11	65	8
NSP / NVPD	100	13	207	25
TOTAL	775	100	830	100

Le niveau d'études des parents est en cohérence avec l'activité professionnelle. Bien que légèrement plus élevé pour les parents des lycéen.ne.s, le niveau d'études est en deçà du bac pour près de 40 % des individus ayant répondu à cette question.

Précisions cependant que la valeur modale à la question du niveau d'études est la réponse « Ne sait pas / Ne veut pas dire », plus souvent choisie à propos des pères. Ce constat témoigne d'une méconnaissance forte des répondants quant au niveau d'étude de leurs parents, méconnaissance que l'on peut étendre aux questions permettant de catégoriser l'origine socioprofessionnelle des sujets (situation, profession, niveau de diplôme). En effet, au cours du recueil de données, les répondants ont aussi démontré des difficultés à convertir le poste occupé par leurs parents en catégorie professionnelle. Il en est de même pour la situation de l'un des deux parents, qui pouvait être impossible à renseigner pour certains jeunes n'étant plus en contact avec celui-ci. Cette difficulté ayant déjà été rencontrée au cours d'enquêtes précédentes, nous avons alors décidé de conditionner la possibilité de renseigner les variables socioculturelles à la connaissance effective qu'ont les répondants de la situation de leurs parents. Ainsi, pour le père comme pour la mère, la question sur la situation avait fonction de filtre : la modalité « Ne sait pas / Ne veut pas dire » éliminait les questions sur la profession actuelle et le niveau de formation. De même que lorsqu'un parent n'avait jamais travaillé, sa profession actuelle n'était pas interrogée. Les données manquantes apparaissent donc dans les tableaux suivants et leur part est calculée en fonction de la population totale. Ajoutées aux NSP / NVPD, ces modalités rendent compte d'une faible connaissance par les jeunes interrogés des itinéraires scolaires et professionnels de leurs parents.

Tableau 19 : Niveau d'études du père

Quel est le niveau d'études de votre père ?	Apprenti.e.s			Lycéen.ne.s		
	Effectifs	%	% cumulés	Effectifs	%	% cumulés
Études primaires	60	8	8	55	6	6
3ème (brevet des collèges)	74	10	18	68	8	14
CAP/BEP	173	23	40	105	12	26
Lycée (sans le BAC)	27	4	44	60	7	33
Baccalauréat	69	9	53	77	9	42
Études supérieures	70	9	62	67	8	50
NSP / NVPD	288	38	100	429	50	100
TOTAL	761	100		861	100	

Tableau 20 : Niveau d'études de la mère

Quel est le niveau d'études de votre mère ?	Apprenti.e.s			Lycéen.ne.s		
	Effectifs	%	% cumulés	Effectifs	%	% cumulés
Études primaires	47	6	6	62	7	7
3ème (brevet des collèges)	67	8	14	89	10	17
CAP/BEP	166	21	35	101	11	28
Lycée (sans le BAC)	63	8	43	55	6	34
Baccalauréat	115	14	57	142	16	50
Études supérieures	83	10	67	86	9	59
NSP / NVPD	266	33	100	379	41	100
TOTAL	807	100		914	100	

5. Construction d'une cote sociale

Afin de synthétiser ces différentes informations, nous avons élaboré une cote sociale, c'est-à-dire un indicateur global permettant de caractériser le capital scolaire et socioprofessionnel de la famille. Le plus haut niveau atteint par l'un des deux parents dans l'un des registres (profession, niveau d'études) est reporté. La situation actuelle³¹ permet d'atténuer une possible survalorisation de la CSP. Lorsque cela est possible, les modalités « NSP / NVPD » ont été croisées avec les autres réponses formulées, relatives aux situations professionnelles et familiales.

Tableau 20 : Critères de construction de la cote sociale

Valeur de la cote sociale attribuée	Ouvrier	Employé	Technicien, agent de maîtrise, VRP, profession intermédiaire	Cadre, ingénieur, profession libérale, professeur	Artisan, commerçant, chef d'entreprise, Agriculteur	NSP / NVPD
Études primaires	1	1	2	3	2	1
3 ^{ème} (brevet collèges)	1	1	2	3	2	1
CAP/BEP	1	1	2	4	3	1
Lycée (sans le BAC)	2	2	3	4	3	2
Baccalauréat	2	2	3	4	4	3
Études supérieures	3	3	3	4	4	3
NSP / NVPD	1	1	2	3	3	

Cette cote sociale, ainsi calculée, se décline en quatre milieux socioculturels contrastés : le milieu populaire très défavorisé (1), le milieu populaire (2), le milieu intermédiaire (3) et le milieu favorisé (4). Cette classification confirme l'origine sociale populaire des répondants et la fréquence légèrement plus élevée de jeunes de milieu favorisé parmi les apprenti.e.s.

³¹ Travaille, au chômage, en formation, au foyer ayant déjà travaillé, au foyer sans avoir jamais travaillé, décédé.

Tableau 21 : Cote sociale

	Apprenti.e.s		Lycéen.ne.s	
	Effectifs	%	Effectifs	%
Milieu populaire défavorisé	348	42	422	47
Milieu populaire	175	21	186	21
Milieu intermédiaire	180	22	196	22
Milieu favorisé	124	15	92	10
Total	827	100	896	100

6. Origine scolaire

L'origine scolaire souligne une différence significative entre lycéen.ne.s et apprenti.e.s. Un quart des apprenti.e.s était en effet précédemment inscrit en lycée. Ce résultat confirme l'hypothèse déjà émise, en considérant l'âge moyen plus élevé de ces derniers, qui supposait des réorientations plus fréquentes. En effet, la population des apprenti.e.s comprendrait un certain nombre de jeunes, qui s'étaient d'abord inscrits en lycée, faute d'avoir trouvé un contrat d'apprentissage. Beaucoup n'abandonnent pas ce projet, jusqu'à ce qu'aboutisse leur désir d'entrer en apprentissage³². Le tableau suivant, qui précise ces informations selon le sexe, nous montre que les filles sont plus représentées parmi ces apprenti.e.s provenant de lycées.

Tableau 22 : Origine scolaire

		Effectifs	%	% cumulés
Lycéen.ne.s	3 ^{ème} générale	692	62,7	62,7
	3 ^{ème} SEGPA / DIMA / PREPA PRO	227	20,6	83,3
	CAP	41	3,7	87,0
	Lycée général / technologique / professionnel	73	6,6	93,6
	Autre	71	6,4	100,0
	Total	1104	100,0	
Apprenti.e.s	3 ^{ème} générale	291	31,3	31,3
	3 ^{ème} SEGPA / DIMA / PREPA PRO	179	19,0	50,6
	CAP	115	12,4	63,0
	Lycée général / technologique / professionnel	239	25,7	88,7
	Autre	105	11,3	100,0
	Total	929	100,0	
Total	3 ^{ème} générale	977	48,1	48,1
	3 ^{ème} SEGPA / DIMA / PREPA PRO	394	19,4	67,4
	CAP	148	7,3	74,7
	Lycée général / technologique / professionnel	307	15,1	89,8
	Autre	207	10,2	100,0
	Total	2033	100,0	

Notons également que les apprenti.e.s proviennent plus souvent de CAP que leurs homologues lycéen.ne.s. Ce constat pourrait aller dans le même sens que le précédent, dans

³² Ce profil de trajectoire est confirmé par l'enquête qualitative.

la mesure où la modalité de réponse « CAP » proposée ne distinguait pas le format apprentissage ou lycée professionnel³³. Aussi, il est envisageable qu'une part des apprenti.e.s interrogés ait fait le choix du CAP en lycée avant d'entrer en apprentissage, en attendant de trouver une entreprise d'accueil.

La population lycéenne montre une plus forte homogénéité en termes d'origine scolaire : ce sont près des deux tiers des enquêtés qui proviennent de 3^{ème} générale, soit le double des apprenti.e.s. Ajouté aux classes de troisièmes professionnelles et d'adaptation (SEGPA, DIMA...), ce sont alors plus de 80 % des lycéen.ne.s interrogés qui viennent de collège. Il semblerait donc que les lycéen.ne.s interrogés connaissent des parcours plus rectilignes.

Enfin, la modalité « Autre » rassemble 10,2 % des apprenti.e.s et 6,4 % des lycéen.ne.s. Parmi les précisions données à cette modalité, près de la moitié des apprenti.e.s concernés a indiqué être sur le marché du travail, que ce soit en emploi, en recherche d'emploi ou en formation. De plus, une dizaine de répondants ont répondu être déscolarisés avant d'intégrer leur apprentissage. Pour un peu plus de 5 % des apprenti.e.s interrogés, la formation suivie au moment de l'enquête correspond donc à un retour dans un environnement scolaire, après une période de déscolarisation. En matière de logique d'engagement en formation, ces apprenti.e.s pourraient ainsi démontrer une recherche de réappropriation du cours de leur trajectoire ou de bifurcation de celle-ci. Ce phénomène serait moins courant chez les lycéen.ne.s dont les trajectoires scolaires apparaissent plus continues. Ces données, réparties selon le sexe (tableau 13), révèlent une différence entre apprenti.e.s et lycéen.ne.s des deux sexes. En effet, parmi les apprenti.e.s, les filles ont plus tendance que les garçons à choisir la modalité « Autre », alors que ce rapport est inverse (et moins prononcé) chez les lycéen.ne.s.

³³ La question posée était la suivante : « Avant d'entrer dans le CFA / le lycée où vous suivez actuellement votre formation professionnelle, vous étiez en : 1=Troisième SEGPA 2=DIMA 3=Troisième prépa pro/Troisième DP6 4=Troisième générale 5=Première année CAP 6=Seconde année CAP 7=Seconde bac technologique 8=Seconde bac général, 9=Seconde bac professionnel 10=Première bac technologique 11=Première bac général 12=Première bac professionnel 13=Terminale bac technologique 14=Terminale bac général 15=Terminale bac professionnel 16=Autre (en clair) ». Lorsqu'une précision était demandée, nous précisions aux élèves qu'ils devaient indiquer leur situation juste avant d'intégrer leur établissement actuel. Mais tous les jeunes ne demandant pas systématiquement de précision, il est possible que certains aient répondu au sujet de leur dernière situation scolaire.

Tableau 23 : Origine scolaire selon le sexe

		Hommes	Femmes	Total
Lycéen.ne.s	3 ^{ème} générale	49,6	50,4	100%
	3 ^{ème} SEGPA / DIMA / PREPA PRO	60,8	39,2	100%
	CAP	64,1	35,9	100%
	Lycée général / technologique / professionnel	49,3	50,7	100%
	Autre	55,8	44,2	100%
	Total	52,7	47,3	100%
Apprenti.e.s	3 ^{ème} générale	52,1	47,9	100%
	3 ^{ème} SEGPA / DIMA / PREPA PRO	64,6	35,4	100%
	CAP	53,1	46,9	100%
	Lycée général / technologique / professionnel	39,8	60,2	100%
	Autre	39,3	60,7	100%
	Total	50,2	49,8	100%
Total	3 ^{ème} générale	50,3	49,7	100%
	3 ^{ème} SEGPA / DIMA / PREPA PRO	62,5	37,5	100%
	CAP	55,9	44,1	100%
	Lycée général / technologique / professionnel	42,1	57,9	100%
	Autre	45,4	54,6	100%
	Total	51,6	48,4	100%

Pour mieux comprendre l'origine scolaire de notre population d'enquête, il est nécessaire de s'intéresser aussi à la continuité des parcours au sein du système éducatif, du point de vue d'éventuels redoublements. 47,6% des lycéen.ne.s n'ont jamais redoublé avant d'entrer dans leur formation actuelle et 43% ont redoublé une seule fois. Pour les apprenti.e.s, ces taux sont identiques (44,2%). La continuité des parcours scolaires est donc pratiquement similaire entre ces deux populations.

Tableau 24 : Origine scolaire selon l'éventualité de redoublement(s)

		Jamais redoublé (%)	Redoublé une fois (%)	Redoublé plus d'une fois (%)	Total
Lycéen.ne.s	3 ^{ème} générale	56,9	36,9	6,2	100,0
	3 ^{ème} SEGPA / DIMA / PREPA PRO	28,6	59,9	11,5	100,0
	CAP	33,3	41,1	25,6	100,0
	Lycée général / technologique / professionnel	31,5	52,1	16,4	100,0
	Autre	40,4	40,4	19,2	100,0
	Total	47,6	43,0	9,4	100,0
Apprenti.e.s	3 ^{ème} générale	50,2	44,6	5,2	100,0
	3 ^{ème} SEGPA / DIMA / PREPA PRO	26,1	60,8	13,1	100
	CAP	39,0	46,0	15,0	100
	Lycée général / technologique / professionnel	54,7	33,5	11,9	100
	Autre	38,6	36,4	25,0	100
	Total	44,2	44,2	11,6	100
Total	3 ^{ème} générale	54,9	39,2	5,9	100
	3 ^{ème} SEGPA / DIMA / PREPA PRO	27,5	60,3	12,2	100
	CAP	37,5	44,7	17,8	100
	Lycée général / technologique / professionnel	49,2	37,9	12,9	100
	Autre	39,3	37,9	22,9	100
	Total	46,0	43,6	10,4	100

Cependant, des différences significatives apparaissent entre nos deux sous-populations lorsque l'on croise les origines scolaires et les redoublements connus. En effet, les apprenti.e.s en provenance de lycées sont plus nombreux à n'avoir jamais redoublé (54,7 %), que les apprenti.e.s issus de 3^{ème} générale (50,2 %). Si l'on observe la part des jeunes ayant redoublé une fois, elle est moins élevée pour les apprenti.e.s en provenance de lycée (33,5 %) que pour ceux venant de 3^{ème} (44,6 %). Il est donc probable que la transition depuis le lycée vers l'apprentissage concerne des élèves, plutôt à l'aise dans l'acquisition des savoirs scolaires.

Si nous comparons ensuite les mêmes résultats du côté des lycéen.ne.s, la situation est inversée : en effet les lycéen.ne.s issus de 3^{ème} générale présentent la plus forte probabilité de ne pas avoir redoublé (56,9 %, contre 31,5% de ceux provenant d'un autre lycée). Ces mêmes lycéen.ne.s en provenance d'un autre lycée ont plus souvent redoublé une fois (52,1 %) que les élèves de LP issus de 3^{ème} générale (36,9 %). La transition depuis un autre lycée vers le LP fréquenté au moment de l'enquête traduit donc plus souvent des trajectoires scolaires ayant connu au moins un redoublement.

Le constat de ces trajectoires scolaires opposées entre nos deux sous-populations soulève plusieurs hypothèses, quant aux parcours de nos enquêtés et aux motifs les ayant guidés vers la formation actuellement suivie. Le tableau ci-dessus pose notamment les questions suivantes : les apprenti.e.s seraient-ils plus souvent engagés dans leur formation par choix volontaire, plutôt qu'à la suite d'échecs au sein de parcours typiques (3^{ème} générale puis lycée) ? Les lycéen.ne.s représenteraient-ils une population plus marquée par l'échec dans leur capacité à suivre ces mêmes parcours typiques, qui sont bien entendus mieux valorisés socialement et institutionnellement ?

Le tableau suivant croise le type de cursus (CAP ou Bac pro) avec l'éventualité de redoublement connus précédemment. Pour les apprenti.e.s comme pour les lycéen.ne.s, les jeunes en CAP ont plus fréquemment connu au moins un redoublement que les jeunes en bac pro. Mais certaines différences entre les deux populations sont à mettre en avant. Ainsi chez les lycéen.ne.s, les « bons élèves » sont plus fréquents en bac pro qu'en CAP : le taux d'élèves n'ayant jamais redoublé est supérieur de 20 points. En revanche, chez les apprenti.e.s, cet écart est beaucoup plus réduit (moins de 5 points).

Ce constat amène à considérer différemment l'orientation en CAP selon que l'on interroge des apprenti.e.s ou des lycéen.ne.s : le rapport à l'école et le rapport à l'échec scolaire ne doivent pas être confondus ou assimilés trop vite dans la compréhension des choix de trajectoires scolaires effectués par nos enquêtés

Tableau 25 : Coursus selon l'éventualité de redoublement(s)

		Jamais redoublé (%)	Redoublé une fois (%)	Redoublé plus d'une fois (%)	Total
Lycéen.ne.s	CAP 1ère année	33,9	52,9	13,2	100,0%
	Seconde bac pro	54,2	38,2	7,6	100,0%
	Total	47,6	43,0	9,4	100,0%
Apprenti.e.s	CAP 1ère année	42,8	45,5	11,7	100,0%
	Seconde bac pro	47,4	41,2	11,4	100,0%
	Total	44,2	44,2	11,6	100,0%
Total	CAP 1ère année	39,7	48,1	12,2	100,0%
	Seconde bac pro	52,4	39,0	8,6	100,0%
	Total	46,0	43,6	10,4	100,0%

7. Nationalité et origines géographiques

Le tableau suivant détaille les lieux de naissance des répondants selon le type de formation.

Tableau 26 : Lieu de naissance des répondants

Où êtes-vous né ?	Apprenti.e.s		Lycéen.ne.s	
	Effectifs	%	Effectifs	%
France	798	90,5	838	82,7
France d'Outre Mer (DOM TOM)	4	0,5	0	0,0
Europe de l'ouest	6	0,7	7	0,7
Europe de l'est	10	1,1	23	2,3
Europe méditerranéenne	22	2,5	26	2,6
Afrique du Nord	11	1,2	35	3,5
Afrique subsaharienne	15	1,7	42	4,1
Amérique	3	0,3	10	1,0
Asie, Océanie	13	1,5	32	3,2
Total	882	100,0	1013	100,0

La population des lycéen.ne.s semble ainsi se composer d'une plus grande proportion d'élèves nés à l'étranger (17,3 % contre 9,5 % pour les apprenti.e.s, soit près de 8 points d'écart). Elle se distingue en effet par une plus grande proportion d'individus nés en Afrique du Nord, Afrique subsaharienne, Asie et Europe de l'Est.

Tableau 27 : Origine géographique intégrant la nationalité des parents et des grands-parents

	Apprenti.e.s		Lycéen.ne.s	
	Effectifs	%	Effectifs	%
Né en France d'origine française	571	65	521	53
Né en France d'origine étrangère de 2 ^{ème} génération	162	18	234	24
Né en France d'origine étrangère de 3 ^{ème} génération	86	10	103	10
Né à l'étranger d'origine étrangère	66	7	126	13
Total	885	100	984	100

La population des lycéen.ne.s se caractérise aussi par une forte proportion d'élèves issus de l'immigration (surtout 2^{ème} génération), essentiellement expliqués par une plus grande proportion de jeunes provenant d'Afrique, de Turquie, du Proche ou du Moyen Orient (cf.

tableau suivant). Au final, les lycéen.ne.s sont donc plus fréquemment étrangers (6 points d'écart) et français issus de l'immigration (6 points d'écart).

Les apprenti.e.s sont donc plus souvent français d'origine française (65 % contre 53 % pour les lycéen.ne.s, soit 12 points d'écart). À partir des mêmes données nous permettant de distinguer les jeunes selon qu'ils ont ou on des ascendants étrangers, le tableau suivant précise la répartition de ces origines.

Alors que, globalement, les origines migratoires ne donnent pas à voir de différence entre garçons et filles selon le type d'établissement, une tendance semble toutefois poindre de ces données. Dans le tableau 18 ci-dessous, nous voyons tout d'abord que les filles sont majoritaires parmi les jeunes d'origine française, alors que notre échantillon total est équilibré en termes de répartition hommes – femmes, avec même une légère majorité d'hommes. Mais lorsque l'on regarde la répartition sexuée selon les origines pour les élèves et apprenti.e.s présentant des ascendances étrangères, les garçons deviennent majoritaires. C'est pour les jeunes d'origine africaine (maghrébine et sub-saharienne) que cette tendance est la plus marquée et de façon bien plus prononcée en lycée professionnel qu'en CFA. Cette donnée va dans le sens d'autres recherches (Palheta, 2012 ; Cayouette-Remblière, 2016) confirmant un processus d'« attraction » des enfants d'origine africaine maghrébine par les filières professionnelles, processus avant tout révélateur d'une mise en forme institutionnelle des projets scolaires qui intègre des variables relatives aux origines et situations des élèves lors de l'évaluation de leurs résultats et des orientations réalistes pour eux.

Tableau 28 : Pays d'origine des répondants selon leur passé migratoire

		APPRENTI.E.S			LYCÉEN.NE.S		
		Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total
France	Effectif	260	300	560	236	279	515
	%	29,9	34,5	64,4	24,3	28,7	53
Europe du Sud (Portugal, Espagne, Italie)	Effectif	73	63	136	55	64	119
	%	8,4	7,2	15,6	5,7	6,6	12,3
Afrique, Turquie, Proche et Moyen Orient	Effectif	81	55	136	177	114	291
	%	9,3	6,3	15,6	18,2	11,7	30
Autres	Effectif	16	22	38	31	15	46
	%	1,8	2,5	4,4	3,2	1,5	4,7
TOTAL	Effectif	430	440	870	499	472	971
	%	49,4	50,6	100	51,4	48,6	100

Logiquement, la répartition par origines se confirme au regard des langues parlées dans la famille.

Tableau 29 : Langue parlée dans la famille

	Apprenti.e.s	Lycéen.ne.s
	%	%
Uniquement le français	69	52
Le français et une langue étrangère	28	42
Uniquement une langue étrangère	3	6

Les résultats de ce tableau confirment ceux issus des origines des répondants : à près de 48 % les lycéen.ne.s déclarent pratiquer au moins une autre langue que le Français au sein de leur famille (et pour près de 6 % d'entre eux, le Français n'est pas utilisé) contre 30 % des apprenti.e.s.

Au regard de ces différentes informations sur l'origine des répondants, on peut donc affirmer que les apprenti.e.s sont plus souvent français d'origine française. Quand ils sont d'origine étrangère, les pays d'origine sont plus souvent européens (pays d'Europe du sud et des Balkans). Le tableau suivant détaille les langues parlées en famille :

Tableau 30 : Détail des langues parlées dans la famille quand elles sont étrangères

	Apprenti.e.s		Lycéen.ne.s	
	Effectifs	%	Effectifs	%
Arabe	56	19,8	132	27,2
Portugais	49	17,3	55	11,3
Espagnol	34	12,0	45	9,3
Langues africaines	18	6,4	58	11,9
Langues des Balkans	23	8,1	18	3,7
Créoles	16	5,7	24	4,9
Anglo-saxon	14	4,9	24	4,9
Italien	25	8,8	12	2,5
Comorien et malgache	4	1,4	32	6,6
Langues slaves	8	2,8	19	3,9
Turc	13	4,6	12	2,5
Langues chinoises	4	1,4	15	3,1
Patois	11	3,9	7	1,4
Langues indiennes	4	1,4	12	2,5
Autres langues asiatiques	1	0,4	12	2,5
Hébreu	3	1,1	9	1,9
Total	283	100,0		100,0

Il ne faudrait pas conclure à ce stade de l'analyse que les jeunes d'origine étrangère, français de deuxième ou troisième génération, sont systématiquement discriminés pour obtenir un contrat d'apprentissage. On sait par ailleurs que ces familles ont une image de l'école, qui privilégie les enseignements généraux au détriment des enseignements professionnels. L'apprentissage est donc souvent considéré comme une formation aux métiers manuels, et est donc moins reconnu. Cette apparente exclusion de l'apprentissage des jeunes issus de l'immigration est donc peut-être plus le résultat d'un choix d'orientation opéré par les familles que d'un processus de sélection mis en œuvre par les entreprises.

8. Fratrie et domicile

Chez les lycéen.ne.s comme chez les apprenti.e.s, la structure familiale se compose en majorité d'une fratrie de deux ou trois enfants. Celle-ci s'avère toutefois plus importante chez les apprenti.e.s (57 % d'entre eux) alors que les lycéen.ne.s sont plus nombreux à vivre dans des familles de 4 enfants ou plus (43 % contre 37 % chez les apprenti.e.s).

Tableau 31 : Composition de la fratrie

	Apprenti.e.s	Lycéen.ne.s
	%	%
Fils / fille unique	6	7
Un ou deux frères / sœurs	57	50
Trois ou plus frères / sœurs	37	43

En ce qui concerne le lieu d'habitation, les apprenti.e.s déclarent plus souvent vivre seul ou en couple (14 % d'entre eux ; 2 % des scolaires), ce qui est à mettre en rapport avec leur âge plus avancé. Mais la grande majorité des répondants vivent encore chez leur parent (l'un ou les deux) : 89 % des scolaires, 75 des apprenti.e.s.

II - ANALYSE QUANTITATIVE DE LA POPULATION INTERROGEE ET DETERMINATION DE SOUS POPULATIONS

Benoit Cart (avec la collaboration de Rachel Bavdek et Maxime Ferrer)

Rappelons pour commencer, que l'enquête administrée en lycée professionnel et en centre d'apprentissage a permis de recueillir 1986 réponses exploitables aux questionnaires. Elles concernent 910 apprenti.e.s (46 % des répondants) et 1076 lycéen.ne.s (54 %). Après la présentation des caractéristiques de ces répondants (cf. 0 ci-dessus), nous allons maintenant exposer les enseignements extraits des différentes thématiques abordées par les questionnaires.

1. Description et vécu du processus d'orientation

Plusieurs informations confortent l'idée que les apprenti.e.s seraient plus motivé.e.s et investi.e.s dans leur projet de formation que les lycéen.ne.s.

1. Le choix de l'enseignement professionnel

Ainsi, un certain nombre de questions interrogent les jeunes concernant les raisons de leur entrée en filière professionnelle.

Tableau 32 : Raisons de l'orientation en filière professionnelle

<i>Vous êtes entrés en filière professionnelle : (plusieurs items possibles)</i>	Apprenti.e.s		Lycéen.ne.s	
	Effectifs	%	Effectifs	%
Pour satisfaire une passion	597	65	632	59
Pour quitter l'école	474	52	192	18
Pour avoir un diplôme	818	90	950	88
Pour apprendre un métier précis	764	84	848	79
Parce que vous n'aviez aucun autre choix d'orientation possible	129	14	227	21
Parce qu'on vous y a obligé(e)	26	3	98	9
Par manque de moyens financiers pour faire des études longues	97	11	90	8
Pour devenir adulte, faire votre vie	631	69	693	64
Pour devenir autonome	747	82	788	73
Parce que vous n'avez pas pu aller en lycée général ou technologique	111	12	262	24
Pour apprendre autrement qu'au collège	447	49	542	50
Pour vous insérer plus facilement sur le marché du travail	729	80	761	71
Parce que vous aviez besoin de gagner votre vie rapidement	421	46	428	40
Parce que vous aviez envie de travailler, d'être dans l'action	789	87	761	71
Pour reprendre l'entreprise familiale	66	7	103	10
Pour ne pas rester sans rien faire	524	58	667	62
TOTAL	910		1076	

Remarquons d'abord que pour les deux populations, les six premières raisons invoquées (reprises en gras dans le tableau précédent) mettent en avant l'objectif d'acquérir une qualification reconnue sur le marché du travail (*avoir un diplôme, apprendre un métier précis, s'insérer plus facilement*), ou de manière complémentaire la volonté de se responsabiliser pour choisir son avenir (*devenir adulte, faire sa vie, devenir autonome, envie*

de travailler, être dans l'action). Ces motifs semblent cependant un peu plus affirmés pour les apprenti.e.s.

A l'inverse, les raisons « négatives » signalant une orientation contrainte (*par obligation, aucun autre choix possible, impossibilité d'aller en lycée général ou professionnel*), sont moins fréquemment invoquées, surtout par les apprenti.e.s. Ces derniers se distinguent aussi en évoquant la volonté de quitter l'école.

Enfin, environ 6 répondants sur 10 (lycéen.ne.s et apprenti.e.s), déclarent être en formation professionnelle pour ne pas rester sans rien faire. Au contraire, une même proportion de répondants évoque un choix d'orientation pour satisfaire une passion. On mesure ainsi la diversité voire même l'ambivalence de ces décisions d'orientation.

Pourtant il est indéniable que les répondants ont une image globalement positive de la formation dans laquelle ils sont engagés (cf. Tableau ci-dessous). Certes cette vision positive de la formation suivie est plus affirmée pour les apprenti.e.s. Mais au vu de ces réponses, on ne peut que constater que les lycéen.ne.s sont globalement satisfaits de leur formation et qu'ils ne la suivent pas défaut. Globalement, pour les apprenti.e.s comme pour les lycéen.ne.s, la formation professionnelle facilite l'accès à l'emploi tout en permettant d'acquérir une formation de qualité.

Tableau 33 : Intérêts de la formation suivie

<i>Pensez-vous que l'apprentissage / le lycée professionnel : (plusieurs items possibles)</i>	Apprenti.e.s		Lycéen.ne.s	
	Effectifs	%	Effectifs	%
Facilite l'accès à l'emploi	821	90	850	79
Permet d'accéder à une bonne situation sociale	629	69	638	59
Ouvre sur des métiers intéressants	827	91	954	89
Est de bonne qualité	824	91	882	82
À une bonne image dans la société	665	73	640	59
Forme des professionnels compétents	770	85	840	78
Permet d'apprendre plus facilement	806	89	871	81
Le salaire permet de poursuivre les études (apprenti.e.s uniquement)	448	49	ND	Nd
TOTAL	910		1076	

L'accès à l'emploi, facilité par le contact avec une entreprise au cours de la formation professionnelle, est bien pour les deux populations la motivation principale de l'entrée en formation professionnelle. L'argument repose d'ailleurs sur des éléments concrets puisque 1 répondant sur 2 pense être embauché dans l'entreprise où il concrétise sa formation (par alternance ou en stage). De même quand les répondants insistent sur la qualité de la formation, c'est dans la plupart des cas parce qu'ils considèrent qu'elle est en lien direct avec le monde du travail.

De manière générale, les répondants sont presque unanimement satisfaits de leur orientation (91 % des apprenti.e.s, 85 % des lycéen.ne.s) et ils considèrent que leur avis personnel a compté dans cette décision d'orientation (91 % des apprenti.e.s, 85 % des lycéen.ne.s).

2. Le choix du mode de formation

La motivation plus affirmée des apprenti.e.s pour engager une formation professionnelle est confirmée quand on interroge les jeunes sur la pertinence du mode de formation. Ainsi 4 apprenti.e.s sur 5 déclarent qu'ils n'auraient pas préféré entrer en lycée professionnel et valident ainsi leur choix de l'apprentissage (cf. Tableau ci-dessous). Plus anecdotique, mais surprenante, se distingue la population des 56 apprenti.e.s (6 % des apprenti.e.s répondant.e.s) qui déclarent qu'ils auraient préféré aller en lycée professionnel.

La validation du mode de formation est beaucoup plus ambiguë pour les lycéen.ne.s professionnel.le.s : 30 % d'entre eux (soit 320) déclarent qu'ils auraient préféré entrer en apprentissage. Il s'agira par la suite d'identifier et de comprendre les raisons qui les y ont empêchés. Enfin une même proportion affirme « ne s'être pas posé la question ».

Tableau 34 : Validation du mode de formation

Auriez-vous préféré entrer en lycée prof. (pour les apprenti.e.s) ? en apprentissage (pour les lycéen.ne.s) ?	Apprenti.e.s		Lycéen.ne.s	
	Effectifs	%	Effectifs	%
Oui	56	6	320	30
Non	731	80	449	42
Je ne me suis pas posé la question	123	14	307	28
TOTAL	910	100	1076	100

Pour les répondants ne s'étant pas posé la question du choix de la filière de formation, c'est le plus souvent en raison d'une méconnaissance du système de formation : soit ils pensent que la formation choisie n'existe qu'en apprentissage (pour les apprenti.e.s) ou qu'en lycée professionnel (pour les lycéen.ne.s), soit ils ne connaissent pas du tout le système de formation professionnelle et les choix d'orientation envisageables.

Mais intéressons-nous d'abord aux répondants satisfaits du mode de formation suivie. Pour les 731 apprenti.e.s qui n'auraient pas souhaité entrer en lycée professionnel, la raison principale du choix de l'apprentissage est en lien direct avec la pratique de l'alternance puisqu'ils considèrent avoir ainsi commencé à travailler tout en poursuivant leurs études. Les raisons invoquées pour motiver leur refus du lycée professionnel renvoient à l'image d'une formation éloignée de la vie professionnelle. Ainsi, les trois quart (76 %) déclarent qu'ils avaient envie de commencer à travailler ; 56 % considèrent que le lycée professionnel représente encore l'Ecole, 50 % qu'il assure une moins bonne insertion professionnelle que l'apprentissage et 48 % qu'il prépare moins bien au métier choisi. Enfin, plus d'un répondant sur deux (52 %) affirment qu'ils avaient besoin d'un salaire.

À l'inverse, les lycéen.ne.s professionnels qui ne désiraient pas entrer en apprentissage, mettent en avant les difficultés de l'alternance. Ils considèrent qu'il est difficile de continuer à apprendre tout en travaillant. À la même question que précédemment (« pourquoi ne souhaitaient-ils pas entrer en apprentissage ? »), 53 % disent qu'il est difficile de travailler tout en suivant des études, 48 % évoquent le manque de temps libre. Moins nombreux sont ceux qui mettent en avant une mauvaise image de l'apprentissage : 36 % déclarent que la formation en CFA est de moins bonne qualité, 20 % disent que l'apprentissage est destiné

aux élèves en difficulté, 17 % affirment que l'apprentissage pâtit d'une mauvaise image dans la société.

Pour conclure sur cette question du choix du mode de formation, nous pouvons faire l'hypothèse qu'il est fortement influencé par le rapport à l'école d'une part, par le rapport au travail, au métier et plus généralement à l'horizon professionnel d'autre part. Ainsi le choix de l'apprentissage semble en lien avec un rapport à l'école plus difficile et en revanche un rapport plus intéressé au travail et au choix du métier.

2. Recherche d'une entreprise d'accueil

Le processus de recherche d'une entreprise est primordial, bien sûr pour les apprenti.e.s qui ont besoin de trouver cette entreprise pour concrétiser et signer un contrat d'apprentissage, engagement qui conditionne l'entrée définitive dans ce mode de formation en alternance.

La contrainte est tout aussi importante pour les lycéen.ne.s qui effectuent régulièrement des stages d'immersion professionnelle au cours de leur formation.

Pour ces derniers, le fait d'avoir trouvé une entreprise ne constitue cependant pas un préalable à l'engagement en formation. Cet acte de recherche peut donc être différé et reporté au moment où il s'agira de trouver un lieu de stage.

En revanche pour les apprenti.e.s, l'embauche conditionne la signature du contrat d'apprentissage et donc l'engagement définitif dans ce mode de formation.

Partant, on peut faire l'hypothèse que pour les lycéen.ne.s qui auraient préféré être apprenti.e, la ou une des raisons principales de cette orientation en lycée professionnel « par défaut » serait un échec dans cet acte de recherche de l'entreprise d'accueil.

1. *Des lycéen.ne.s voulaient entrer en apprentissage, mais n'ont pas cherché d'entreprise*

Par rapport à cette hypothèse, il est donc surprenant de constater que seuls 44 % des lycéen.ne.s qui voulaient aller en apprentissage, se sont véritablement lancés dans un processus de recherche d'une entreprise. À l'opposé, 56 % de ces lycéen.ne.s n'ont pas objectivé leur souhait de l'alternance en ne cherchant pas d'entreprise. Comme le montre le *Tableau* suivant, le manque de ressources en lien avec le milieu professionnel justifie le défaut de recherche : « *je ne savais pas comment m'y prendre* » ; « *je ne connais pas d'entreprise* ». Viennent ensuite des raisons plus personnelles : « *je suis timide* » ; « *je n'ai pas de moyen de transport* ». Cette population (172 individus) est caractéristique : ces jeunes sont en effet moins souvent issus des classes sociales favorisées et plus souvent d'origine immigrée ou étrangère.

Tableau 35 : Raisons de la non-recherche d'entreprise

(pour les lycéen.ne.s ayant souhaité l'apprentissage, mais n'ayant pas cherché d'entreprise)

Pour quelle(s) raison(s) n'avez-vous pas cherché d'entreprise ? (plusieurs items possibles)	Lycéen.ne.s	
	Effectifs	%
Je ne savais pas comment m'y prendre	73	42
Je suis timide	56	33
Je ne connais pas d'entreprise	44	26
Je n'ai pas de moyen de transport	23	13
Je n'avais aucune aide pour m'accompagner dans ma recherche	17	10
Quelqu'un m'a découragé	19	11
La formation que je souhaitais n'existe pas en apprentissage	12	7
Autres raisons	30	17
TOTAL	172	100

2. L'efficacité du processus de recherche

Pour les lycéen.ne.s, qui désiraient l'apprentissage et qui se effectivement sont lancés dans ce processus de recherche, force est de constater qu'il a échoué et qu'il s'est donc révélé moins efficace que pour les apprenti.e.s ayant trouvé une entreprise d'accueil.

Quels facteurs peuvent expliquer cette moindre efficacité ? Des modes de recherche personnels moins performants, moins ciblés ? Une sélectivité particulière des processus de recrutement par les entreprises conduisant de facto à l'exclusion de certains jeunes ? Nous allons tenter de répondre à ces questions au moyen des résultats de l'enquête.

Signalons d'abord que 274 apprenti.e.s (soit 30 % des 889 apprenti.e.s répondants) n'ont été en contact qu'avec une seule entreprise, celle qui les a recrutés.

Tableau 36 : Nombre d'entreprises contactées

Combien d'entreprises avez-vous contacté ?	Apprenti.e.s		Lycéen.ne.s	
	Effectifs	%	Effectifs	%
une seule	274	31	16	12
plus d'une, dont	615	69	118	88
de 2 à 4	129	14	33	25
de 5 à 9	106	12	33	25
de 10 à 19	151	17	20	15
de 20 à 49	112	13	21	16
plus de 50	117	13	11	8
TOTAL	889	100	134	100

Si on exclut les répondants signalant n'avoir contacté qu'une entreprise (qui n'a pas donné suite pour les lycéen.ne.s), on mesure que les lycéen.ne.s ont en moyenne contacté moins d'entreprises que les apprenti.e.s. En effet, 62 % des jeunes devenus apprentis ont contacté au moins 10 entreprises, alors que cela ne concerne que 44 % des jeunes lycéen.ne.s ayant souhaité entrer en apprentissage et ayant démarché des entreprises. Peut-être se sont-ils lassés plus vite face à la difficulté de la recherche ? Cette hypothèse n'est pas confirmée par la durée de recherche puisque les lycéen.ne.s auraient passé en moyenne plus de temps à chercher une entreprise (cf. Tableau ci-dessous).

Tableau 37 : Durée de recherche de l'entreprise

Combien de temps avez-vous cherché ?	Apprenti.e.s		Lycéen.ne.s	
	Effectifs	%	Effectifs	%
1 jour	246	28	13	10
1 mois	218	24	36	27
de 1 à 3 mois	179	20	46	34
plus de 3 mois	246	28	39	29
TOTAL	889	100	134	100

Il est difficile de comparer deux processus de recherche, qui n'ont pas abouti au même résultat. Pourtant certains constats interpellent : Dans leur recherche d'un contrat d'apprentissage, les lycéen.ne.s, encore plus que les apprenti.e.s, ont contacté en premier lieu des entreprises qu'ils ou elles avaient déjà fréquentées pour un travail ou un stage (40 % des cas pour les lycéen.ne.s, 30 % pour les apprenti.e.s) ou qu'ils ou elles connaissent déjà (40 % des cas pour les deux populations). La prise de contact s'est faite surtout en se rendant sur place (dans près de 9 cas sur 10). Et constat surprenant compte tenu du résultat, les jeunes devenus lycéens ou lycéennes semblent plus souvent bénéficier d'une aide pour l'élaboration de leur CV (65 % des lycéen.ne.s, 55 % des apprenti.e.s) ou de leur lettre de motivation (62 % des lycéen.ne.s, 55 % des apprenti.e.s). Cela révèle peut-être une moindre expérience de la recherche d'emploi de la part des lycéen.ne.s.

Les refus de contrat auxquels ils ou elles sont confronté.es, sont motivé.es en premier lieu par l'absence de besoin de l'entreprise (pas d'embauche, place d'apprentissage déjà occupée ou difficultés financières de l'entreprise). Des motifs en lien avec les caractéristiques personnelles des postulants sont plus rarement évoqués : d'abord le trop jeune âge, puis l'inadaptation à la demande de la spécialité de la formation, l'inexpérience du métier ou la non correspondance du niveau de diplôme. Enfin certains évoquent aussi le manque de moyen de transport. Globalement, ces futur.e.s lycéen.ne.s se sont vus proposer dans 1 cas sur 4 un contrat d'apprentissage, qui leur a échappé au final.

En conclusion, les lycéen.ne.s ne paraissent pas mettre en œuvre des modes de recherche moins efficaces que les apprenti.e.s. La seule variable objective qui pourrait réduire les chances de succès, serait peut-être leur moindre expérience, en lien avec leur plus jeune âge.

3. L'expression d'éventuelles discriminations

L'autre hypothèse pouvant expliquer le refus d'embauche est la sélectivité du recrutement. Celle-ci peut s'opérer sur des critères objectifs, mais on a vu que les postulants ont le sentiment que leurs caractéristiques personnelles objectives sont rarement en cause. Restent d'éventuels motifs plus subjectifs de l'ordre de la discrimination liée à des attributs tels que l'apparence physique, le genre, le nom, le langage...

Peu de jeunes déclarent avoir subi des discriminations lors de la recherche d'un contrat d'apprentissage : seulement 15 % des répondants qu'ils soient apprenti.e ou lycéen.ne³⁴. Quand ils évoquent ces discriminations, elles semblent plus fréquemment ressenties par les apprenti.e.s que par les lycéen.ne.s (« une seule fois » : 37 % des apprenti.e.s, 48 % des lycéen.ne.s ; « plusieurs fois ou très souvent » : 63 % des apprenti.e.s, 52 des lycéen.ne.s). Par contre les lycéen.ne.s sont plus nombreux que les apprenti.e.s à déclarer que cela concerne toutes les entreprises (25 % des lycéen.ne.s, 10 % des apprenti.e.s) quelle que soit leur taille.

Enfin, les répondants exprimant le plus souvent avoir subi des discriminations sont les jeunes d'origine étrangère. Les jeunes issus de l'immigration de seconde ou troisième génération les signalent dans les mêmes proportions que les jeunes d'origine française.

Tableau 38 : Expression d'une discrimination lors de la recherche de contrat d'apprentissage

Avez vécu au moins une fois des discriminations ?	Apprenti.e.s			Lycéen.ne.s ayant cherché un contrat		
	Oui	Non	% Oui	Oui	Non	% Oui
Français d'origine	68	492	12	10	70	12
Issu de 2 ^{nde} ou 3 ^{ème} génération	40	205	16	4	28	12
Etranger	14	51	22	5	10	33
Non répondant sur l'origine	5	14	26	1	6	14
TOTAL	127	762	14	20	114	15

³⁴ 12 % des lycéen.ne.s n'ayant pas cherché de contrat d'apprentissage signalent avoir subi des discriminations au moment de la recherche d'un stage.

3. Caractéristiques des profils de répondants

Au terme de cette exploitation de l'enquête administrée auprès des lycéen.ne.s et des apprenti.e.s, il se dégage donc différents profils de répondants, que nous décrivons ainsi :

A. Apprenti.e.s <i>(889 individus)</i>	A1. Qui voulaient aller en apprentissage et ne se sont pas posé la question du LP <i>(834 individus)</i>	A11. Qui n'ont cherché qu'une seule entreprise <i>(253 individus)</i>
		A12. Qui ont cherché plus d'une entreprise <i>(581 individus)</i>
	A2. Qui voulaient aller en LP <i>(55 individus)</i>	
L. Lycéen.ne.s <i>(1043 individus)</i>	L1. Qui voulaient aller en LP <i>(442 individus)</i>	
	L2. Qui voulaient aller en apprentissage <i>(306 individus)</i>	L21. Qui n'ont pas cherché d'entreprise pour un CA <i>(172 individus)</i>
		L22. Qui ont cherché une entreprise pour un CA <i>(134 individus)</i>
	L3. Qui ne se sont pas posé la question de l'apprentissage <i>(295 individus)</i>	

Il est alors nécessaire de spécifier les caractéristiques individuelles des individus appartenant à chacun des profils. Les deux tableaux suivants (Tableau et Tableau) résument ces caractéristiques :

Tableau 39 : Caractéristiques individuelles et scolaires des individus de chaque groupe

A : Apprenti.e. L : Lycéen.ne.	Genre % filles	Age Age moyen	Origine scolaire % issu de 3 ^{ème}	Diplôme préparé : % CAP	Part de ceux ayant été apprenti.e avant
A	50%	17,5	52%	71%	n/d
A1	50%	17,5	53%	71%	
A11	42%	17,7	53%	72%	
A12	54%	17,4	53%	71%	
A2	53%	17,7	38%	75%	
L	48%	16,3	88%	33%	5%
L1	48%	16,3	89%	27%	3%
L2	42%	16,6	87%	45%	9%
L21	42%	16,5	89%	43%	7%
L22	41%	16,8	84%	48%	11%
L3	53%	16,1	87%	29%	4%

Comme nous l'avons déjà énoncé, on constate que les apprenti.e.s sont en moyenne plus âgés, ce que traduit aussi leur parcours scolaire : ils viennent moins souvent du collège (3^{ème} générale ou professionnelle). Parmi ces apprenti.e.s, ceux qui auraient voulu aller en lycée professionnel se distinguent par le fait qu'une grande partie d'entre eux (24 sur 55) étaient justement scolarisés en lycée professionnel l'année précédente. Pour eux, l'entrée en apprentissage constitue peut-être la suite contrainte d'un échec en seconde professionnelle. Du côté des lycéen.ne.s, remarquons que les filles étaient moins souvent candidates à l'apprentissage : une large partie d'entre elles déclarant même ne s'être jamais posé la question. Les candidats à l'apprentissage sont les plus nombreux à avoir déjà été apprenti.e.s avant (environ 1 jeune sur 10), surtout ceux ayant réellement cherché une entreprise.

Tableau 40 : Cote sociale et origine migratoire des individus de chaque groupe

A : Apprenti.e. L : Lycéen.ne	Répartition selon la cote sociale				Origine migratoire		
	Populaire défavorisé	Populaire	Intermédiaire	Favorisé	% français d'origine	% 2 ^{nde} 3 ^{ème} gén	% étranger
A	46%	21%	20%	14%	65%	28%	7%
A1	46%	21%	20%	14%	66%	27%	7%
A11	45%	18%	23%	14%	67%	26%	7%
A12	46%	22%	19%	13%	66%	27%	7%
A2	45%	20%	20%	15%	45%	42%	13%
L	51%	21%	19%	9%	56%	32%	12%
L1	47%	24%	18%	11%	56%	34%	10%
L2	60%	20%	14%	6%	60%	28%	12%
L21	61%	21%	14%	4%	56%	31%	13%
L22	58%	18%	15%	8%	65%	24%	11%
L3	49%	18%	24%	11%	53%	34%	13%

Du point de vue de la cote sociale³⁵, les apprenti.e.s sont en moyenne issus de milieux plus favorisés que les lycéen.ne.s (ce que nous avons déjà signalé) et en particulier que ceux qui auraient préféré l'apprentissage.

L'origine migratoire des répondants révèle aussi des constats intéressants, qu'il convient cependant de considérer avec précaution, compte tenu de la faiblesse des effectifs concernés. L'hypothèse d'une auto-élimination de l'apprentissage par les populations d'origine étrangère pourrait être confortée par la présence plus importante de ces jeunes parmi les apprenti.e.s qui auraient préféré entrer en lycée professionnel. De même ces mêmes jeunes sont plus nombreux parmi les lycéen.ne.s qui ne désiraient pas entrer en apprentissage et parmi ceux qui ne sont pas posé la question.

Pour être plus précis dans la composition de chacun de ces groupes, nous avons utilisé une seconde méthode qui consiste à calculer puis à analyser la probabilité d'appartenir à tel groupe, au moyen de régressions logistiques.

Cela permet d'identifier les caractéristiques statistiquement déterminantes des individus de chacun de ces groupes et de mesurer l'importance de ces particularités.

Le **modèle 1** réaffirme et mesure les différences entre apprenti.e.s et lycéen.ne.s. Les apprenti.e.s sont plus âgés : par exemple, un jeune de 19 ans et plus a une probabilité 7 fois plus forte (odds ratio de 6,9) d'être apprenti plutôt que lycéen. Les apprenti.e.s préparent beaucoup plus souvent un CAP qu'un bac pro (odds ratio du modèle inverse 7,4). Les lycéen.ne.s viennent beaucoup plus souvent directement du collège. Les apprenti.e.s sont issus de classe sociale en moyenne plus favorisée (odds ratio de la classe intermédiaire 1,4 et de la classe favorisée 2,6) et sont moins fréquemment immigrés de seconde génération ou étrangers (odds ratio du modèle inverse respectivement 1,6 et 4,7). Enfin les jeunes, qui ont refusé de donner des informations sur leur origine, sont 10 fois plus souvent des lycéen.ne.s que des apprenti.e.s (odds ratio pour le modèle inverse de l'item non répondant 10,9).

Le **modèle 2**, qui compare les apprenti.e.s ayant contacté plus d'une entreprise aux lycéen.ne.s qui auraient voulu entrer en apprentissage et qui ont cherché sans succès une entreprise d'accueil, fournit les enseignements suivants. Ces apprenti.e.s sont toujours en moyenne plus âgés que ces lycéen.ne.s mais la différence d'âge est moins tranchée qu'entre les deux populations prises dans leur ensemble. Cela signifie que les lycéen.ne.s qui se sont investis dans une recherche d'entreprise sont plus matures que les autres lycéen.ne.s. De même entre ces apprenti.e.s et ces lycéen.ne.s, la différence de classe sociale est moins tranchée. Enfin les lycéen.ne.s ayant cherché une entreprise pour devenir apprenti.e, ne se distinguent plus des apprenti.e.s en terme d'origine migratoire, ce qui veut dire que dans cette population, les jeunes issus de l'immigration sont moins représentés que dans l'ensemble des lycéen.ne.s.

Le **modèle 3** compare les caractéristiques des lycéen.ne.s qui auraient voulu être apprenti.e, à celles des lycéen.ne.s qui ne désiraient que le lycée professionnel. Ce sont plus souvent des femmes, mais pas celles engagées dans la coiffure. Ils sont dans l'ensemble un peu plus âgés que la moyenne des lycéen.ne.s. Et ils sont un peu moins souvent issus de l'immigration de seconde génération. Enfin les quelques lycéen.ne.s, qui ont déjà été apprenti.e.s auparavant, auraient voulu l'être à nouveau.

Le **modèle 4** insiste sur les caractéristiques de ceux qui ont réellement cherché une entreprise parmi les lycéen.ne.s qui auraient voulu être apprenti.e. Ce sont donc ceux qui ont réellement engagé des démarches pour être apprenti.e et qui n'en sont pas restés au stade du souhait. Ces lycéen.ne.s sont un peu plus matures, issus de classe sociale légèrement plus favorisée, mais surtout ils sont plus fréquemment français d'origine.

Tableau 41 : Résultats des régressions logistiques

Paramètres	Modèle 1 Apprenti.e (A) vs. Lycéen.ne (L)			Modèle 2 Apprenti.e ayant cherché entr. (A12) vs. Lycéen.ne ayant cherché entrepr. (L22)		
	V. estimée	Odds ratio	sign.	V. estimée	Odds ratio	sign.
Constante	-0,178			0,533		
Genre (référence : Homme)						
Femme	-0,011			0,099		
Age (référence : 16 ans)						
15 ans et moins	-0,183			0,586	1,8	+
17 ans	0,346	1,4	++	-0,201		
18 ans	0,837	2,3	+++	0,870	2,4	++
19 ans et plus	1,926	6,9	+++	1,353	3,9	+++
Diplôme préparé (référence : CAP)						
Bac pro	-1,997	7,4	---	-1,132	3,1	---
Spécialité de la formation (référence : Commerce)						
Automobile	0,725	2,1	+++	0,380		
Coiffure	0,551	1,7	+++	1,049	2,9	+++
Classe fréquentée l'année précédente (référence : 3 ^{ème} générale)						
3 ^{ème} professionnelle	-0,087			0,165		
Lycée général	1,500	4,5	+++	1,784	6,0	+++
Lycée professionnel	1,764	5,8	+++	2,292	9,9	+++
Niveau V professionnel	1,188	3,3	+++	0,745	2,1	+
Hors scolarité	1,841	6,3	+++	1,595	4,9	++
Cote sociale (référence : Populaire défavorisé)						
Favorisé	0,950	2,6	+++	0,721	2,1	+
Intermédiaire	0,363	1,4	++	0,538	1,7	+
Populaire	0,088			0,341		
Origine migratoire (référence : Français)						
Etranger	-1,549	4,7	---	-0,843	2,3	--
2 ^{nde} génération	-0,447	1,6	---	0,454		
3 ^{ème} génération	-0,227			-0,023		
non répondant	-2,393	10,9	---	-1,185	3,3	--

Aide à la lecture : Un répondant de 19 ans et plus a une probabilité 6,9 (valeur de l'odds ratio) plus élevée d'être apprenti plutôt que lycéen. A l'inverse un répondant inscrit en Bac Pro a une probabilité 7,4 plus élevée d'être lycéen plutôt qu'apprenti (puisque la valeur estimée de la variable est négative, - 1,997, nous avons calculé et affiché l'odds ratio du modèle inverse : Lycéen.ne versus Apprenti.e).

Sign. +++ ou --- : l'effet de la variable est très significatif (au seuil de 0,01)

Sign. ++ ou - : l'effet de la variable est moyennement significatif (au seuil de 0,05)

Sign. + ou - : l'effet de la variable est peu significatif (au seuil de 0,1)

Sign. : l'effet de la variable n'est pas statistiquement significatif

Tableau 42 : Résultats des régressions logistiques (suite)

Paramètres	Modèle 3			Modèle 4		
	Lycéen.ne voulant être apprenti (L2) vs. Lycéen.ne voulant aller en LP (L1)			Lycéen.ne ayant cherché entr. (L22) vs. Lycéen.ne n'ayant pas cherché (L21)		
	V. estimée	Odds ratio	sign.	V. estimée	Odds ratio	sign.
Constante	-0,205			-0,084		
Genre (référence : Homme)						
Femme	0,437	1,5	++	0,019		
Age (référence : 16 ans)						
15 ans et moins	-0,135			-0,819	2,3	--
17 ans	0,471	1,6	++	0,348		
18 ans	0,107			0,148		
19 ans et plus	0,426			0,443		
Diplôme préparé (référence : CAP)						
Bac pro	-0,676	2,0	---	-0,160		
Spécialité de la formation (référence : Commerce)						
Automobile	0,859	2,4	+++	0,227		
Coiffure	-0,496	1,6	--	0,105		
Classe fréquentée l'année précédente (référence : 3 ^{ème} générale)						
3 ^{ème} professionnelle	-0,004			0,031		
Lycée général	-0,244			0,238		
Lycée professionnel	0,080			-0,658		
Niveau V professionnel	0,193			1,018		
Hors scolarité	0,695			0,041		
A déjà été apprenti.e avant (référence : Non)						
Oui	1,033	2,8	+++	0,133		
Cote sociale (référence : Populaire défavorisé)						
Favorisé	-0,547	1,7	-	1,015	2,8	+
Intermédiaire	-0,342			0,281		
Populaire	-0,347	1,4	-	0,117		
Origine migratoire (référence : Français)						
Etranger	-0,421			-0,828	2,3	-
2 ^{nde} génération	-0,389	1,5	-	-0,869	2,4	--
3 ^{ème} génération	0,066			-0,319		
non répondant	-0,062			-1,286	3,6	--

4. Conclusion : les enseignements principaux de l'enquête administrée

Le choix de l'apprentissage est souvent la concrétisation d'un engagement plus affirmé dans une filière de formation plus tournée vers le monde de l'entreprise. Il détermine à la fois le moyen d'acquérir les compétences nécessaires à l'exercice d'un métier qui peut être choisi mais pas toujours si l'on tient compte du rapport différencié entre l'offre et la demande de contrat selon les secteurs professionnels et les modes d'accès à ce métier. Dans ce sens, l'objectivation de ce choix réclame une certaine maturité et peut être la conclusion d'ajustements progressifs ou d'errements passés dans la construction de ce projet professionnel.

Le choix du lycée professionnel, lui, se détermine plus dans une logique scolaire, dans laquelle le projet professionnel n'est certes pas absent, mais n'est sûrement pas aussi abouti et affirmé. Ainsi les savoirs formels sont considérés comme nécessaires. Mais la confrontation au monde du travail est moins urgente et les compétences supplémentaires qui s'y construisent sont jugées plus accessoires.

Face cette représentation, les apprenti.e.s et les lycéen.ne.s qui ont fait des démarches pour être apprenti.e se distinguent peu. L'engagement dans la recherche d'entreprise et les modes de recherche de l'entreprise sont similaires. La confrontation à la sélectivité des processus de recrutement est activée dans les mêmes conditions. Les apprenti.e.s ont réussi cet examen, les lycéen.ne.s ont échoué sans que les raisons de cet échec soient véritablement repérables. Faisons l'hypothèse alors que le capital « culturel » ou la mobilisation du « réseau » ont été déterminants.

Venons-en à notre question principale, la position des jeunes issus de l'immigration et des jeunes étrangers dans l'enseignement professionnel. Ils sont indéniablement moins représentés parmi les apprenti.e.s, mais aussi parmi les lycéen.ne.s qui auraient voulu être apprenti.e. Dans cette dernière population, ils ont moins souvent engagé des démarches, comme la recherche d'entreprise. Ils sont alors plus nombreux parmi les lycéen.ne.s qui n'envisageaient pas l'apprentissage et encore plus parmi ceux qui ne se sont pas posé la question. Et de manière plus anecdotique compte tenu des effectifs, mais surprenante, ils représentent plus de la moitié des 55 apprenti.e.s qui auraient préféré entrer en lycée professionnel.

Quand ils sont confrontés à la sélection pour l'accès à l'entreprise, seuls les jeunes d'origine étrangère signalent plus souvent qu'ils sont victimes de discriminations (1 quart à un tiers jeunes selon les populations). Les jeunes français d'origine migratoire ne le signalent pas plus souvent que les jeunes d'origine française.

Ainsi, les indices sont concordants pour confirmer l'hypothèse que ces jeunes s'excluent volontairement de l'apprentissage. Ils déclarent plus souvent que ce mode de formation a une mauvaise image et qu'il est réservé aux « mauvais élèves ». A défaut d'avoir pu entrer en lycée général, ils choisissent le lycée professionnel pour se préparer à leur futur. Reste à conclure sur les mobiles de cette auto-élimination de l'apprentissage. Faut-il vraiment croire à la version qui dévalorise l'apprentissage comme étant une formation de remédiation

réservée aux jeunes en proie aux difficultés dans l'enseignement formel ? Ou faut-il plutôt interpréter cette position comme une parade et une anticipation des difficultés d'accès au contrat d'apprentissage et à l'entreprise, auxquelles on n'a pas souhaité se confronter ? Les entretiens réalisés auprès d'individus appartenant à certains des groupes déterminés devraient permettre de répondre à ces questions.

III - ANALYSE TYPOLOGIQUE

Valérie Capdevielle-Mougnibas

Dans la présente étude, l'opérationnalisation privilégie le point de vue de l'acteur et l'analyse des processus d'intersignification et d'interdépendance existant entre un grand nombre de dimensions personnelles, familiales et scolaires. Il s'agit de montrer que les apprenti.e.s et lycéen.ne.s développent des formes de rapport à l'orientation et à leur formation, complexes ou les dimensions subjectives jouent un rôle fondamental qui peut conduire à envisager des liens plus diversifiés avec les caractéristiques sociobiographiques prises en compte dans la recherche. Il convient en effet de prendre davantage en considération la diversité des milieux de vie et des contextes de formation dans lesquels évoluent les élèves de l'enseignement professionnel pour comprendre comment ils parviennent à « s'affranchir » des verdicts stigmatisants qui les affectent.

A cette fin, nous avons choisi d'adopter 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 en effet de produire des suites de partitions en classes emboîtées, l'objectif étant le regroupement des observations en classes homogènes et différenciées.

Une première étape d'analyse en composante multiple (ACM) résume l'information en un nombre réduit d'axes de discrimination. Elle permet de structurer les données. Après avoir examiné les valeurs propres³⁶ (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), il devient possible de retenir plusieurs axes dégagés à partir de cette analyse.

Une seconde étape consiste à construire des groupes d'observations à partir de leurs coordonnées sur ces axes à partir d'une classification hiérarchique ascendante (CHA) (Evrard, Pras & Roux, 2003). 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

³⁶ 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.

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).

A la fin de la procédure, nous sélectionnons la partition la plus pertinente et testons la validité de la typologie obtenue en effectuant une analyse discriminante (AD) pas à pas (Kinneer & Gray, 2005, p. 363).

Pour décrire les classes issues de la CHA, nous opérons un croisement des variables initiales avec les classes issues de l'analyse. Aussi, des tableaux croisés, associés à des tests du χ^2 de Pearson (Kinneer & Gray, 2005) entre chacune des variables initiales et la variable de classification sont réalisées.

Les deux questionnaires construits pour interroger chacune des deux populations ne présentant pas suffisamment de questions similaires, nous avons choisi de construire deux typologies différentes. Cette stratégie d'analyse nous a permis d'étudier le lien entre le sentiment de discrimination et les pratiques de recherche de contrat d'apprentissage en au sein de la population des apprenti.e.s (4 profils prototypiques identifiés) et le lien entre le sens de l'orientation et le souhait d'entrer en apprentissage parmi les lycéen.ne.s (cinq profils).

Cette analyse permet de mettre en exergue les modalités caractéristiques [surreprésentation³⁷ 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 Khi^2 . Nous présentons ci-dessous chacune des deux typologies.

1. Construction de la typologie apprentis : « Discrimination et pratiques de recherche de contrat »

La totalité des questions qui ont été renseignées par l'ensemble de la population des apprentis soit les 24 questions relatives au sens de l'orientation, aux représentations de l'apprentissage en tant que dispositif de formation, aux pratiques de recherche d'une entreprise pour signer un contrat d'apprentissage et aux sentiments de discrimination et d'injustice au cours de la scolarité. A partir d'un ensemble de 81 variables actives (items se distribuant selon une loi normale, 99 items pris en compte au départ), l'AD montre qu'une

³⁷ 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.

partition en 4 classes est celle qui permet d'ordonner de manière optimale nos observations (82.8 % des observations originales sont correctement classées). Sur ces 81 variables, 74 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).

Tableau 43 : Croisement entre la variable de classification et les variables illustratives

Variables	Classe 1	Classe2	Classe 3	Classe 4	K χ^2 P
Effectif classe	197 22 %	275 31 %	179 20 %	238 27 %	
Sexe	Filles 34.2	Garçons 30.9	Garçons 14.4	Filles 9.6	51.466 <.0001
Age	ND	16 ans 15.6	15 ans 10.3	19 ans et + 23.3	37.067 <.0001
Redoublement	Jamais redoublé 16.6	Redoublé une fois 13.6	Jamais redoublé 10.6	Redoublé plus d'une fois 8.9	22.602 <.0001
Origine scolaire	Seconde L général ou techno 12.3	Segpa/Dima Préapro 17.3	3 ^{ème} générale 18.8	Seconde L général ou techno 20.5	53.755 <.0001
Spécialité de formation	Coiffure esthétique 31.6	Mécanique auto 25.7	Mécanique auto 17	Commerce 29.1	68.178 <.0001
Origine géographique de l'individu	Né en France d'origine étrangère 7.4	Né à l'étranger d'origine étrangère 8.6	Né en France d'origine française 15.1	ND	13.718 <.033
Origine géographique des parents	ND	ND	Français de parents nés en France 16.8	Autres origines géographiques 14.8	12.687 <.048
En famille vous parlez	Seulement le français 17.7	Seulement une autre langue 6.1	Seulement le français 13	Le français et une autre langue 17.7	26.440 <.0001
Autour de vous, quelqu'un exerce-t-il un métier correspondant à votre spécialité de formation	Non 8.1	Oui 17	Oui 7.5	Non 16.4	11.590 <.009
Autres variables testées non significatives : âge, nature du diplôme (CAP ou Bac pro), avoir dans leur entourage quelqu'un qui a été apprenti.e, origine géographique des grands-parents, côté sociale croisée, côté sociale de la mère redressée, côté sociale du père redressée, avoir droit à une bourse, exercer une activité rémunérée					

Tableau 44 : Croisement entre la variable de classification et les variables initiales

Variables	Classe 2	Classe3	Classe 4	Classe 1	Khi ² P
Effectif classe	197 22 %	275 31 %	179 20 %	238 27 %	
SENS DE L'ORIENTATION					
Au moment de votre orientation, aller en apprentissage était votre premier choix	Oui 22.2	Oui 15.8	Oui 22.9	Non 60.9	106.532 <.0001
Vous êtes entré en filière professionnelle,					
Parce que vous n'aviez pas d'autre choix d'orientation possible	Non 18.3	Oui 10	Non 19.8	Oui 28.1	63.293 <.0001
Parce que vous n'avez pas pu aller en lycée général ou technologique	Non 14.3	Oui 19.5	Non 16.1	Oui 10.9	41.941 <.0001
Parce que vous n'aviez pas les moyens financiers de faire des études longues	Non 12.6	Oui 11.2	Non 11.7	Oui 13.1	29.414 <.0001
Parce que vous aviez besoin de gagner votre vie rapidement	Non 21.9	Oui 54.2	ND	Non 22.8	65.515 <.0001
Pour ne pas rester sans rien faire	Non 10.2	Oui 31.9	ND	Non 29.8	34.118 <.0001
Pour apprendre autrement qu'au collège	Non 10.1	Oui 56.3	Oui 22.6	Non 68.9	139.427 <.0001
Pour quitter l'école	ND	Oui 47.2	ND	Non 49.5	75.400 <.0001
Pour satisfaire une passion	Oui 22.4	Oui 22	Oui 31.2	Non 75.6	150.075 <.0001
Pour devenir adulte, faire votre vie	Oui 18.3	Oui 52.1	ND	Non 74.2	163.792 <.0001
Pour devenir autonome	Oui 24.2	Oui 36.2	Oui 16	Non 79.4	229.609 <.0001
Pour avoir un diplôme	ND	Oui 17.5	Oui 12.9	Non 40.2	103.352 <.0001
Pour apprendre un métier précis	Oui 25	Oui 17.3	Oui 19.2	Non 61.5	167.220 <.0001
Pour entrer plus facilement sur le marché du travail	Oui 16.4	Oui 34.1	Oui 18.8	Non 69.3	173.480 <.0001
Parce que vous aviez envie de travailler, d'être dans l'action	Oui 18.4	Oui 23.8	Oui 21	Non 63.1	198.212 <.0001

LA REPRESENTATION DE L'APPRENTISSAGE					
Pensez-vous					
L'apprentissage permet d'accéder à une bonne situation sociale	Oui 16.2	Oui 22.4	Oui 15.6	Non 54.1	78.494 <.0001
Le salaire issu de l'apprentissage permet de poursuivre vos études	Oui 18.2	Oui 23.8	ND	Non 38	39.576 <.0001
L'apprentissage a une bonne image dans la société	ND	Oui 15.2	Oui 11.3	Non 31.7	30.101 <.0001
C'est plus facile d'apprendre en apprentissage	Oui 10.8	ND	ND	Non 26.4	39.697 <.0001
L'apprentissage forme des professionnels compétents	Oui 10	ND	ND	Non 19.5	17.421 <.001
Diriez-vous qu'être en apprentissage, c'est être à l'école	ND	Non 11.2	ND	Oui 12.7	9.810 <.02
A quel statut cela correspond pour vous	Chef d'entreprise 6.7	Ouvrier 7.4	Ouvrier 8.1	Employé 10.3	21.403 <.011
LES PRATIQUES DE RECHERCHE DE CONTRAT					
Pour trouver votre contrat d'apprentissage actuel, combien d'entreprises avez-vous contacté ?	Plus de 20 26.3	ND	Une seule 56.8	ND	190.416 <.0001
Combien de temps avez-vous cherché ?	De 1 à 3 mois 31.3	ND	Un jour 51.5	ND	159.134 <.0001
Avez-vous eu le choix entre plusieurs entreprises ?	ND	ND	ND	Non 15.4	7.819 <.05
Comment avez-vous trouvé les coordonnées des différentes entreprises contactées					
Vous la connaissiez avant de la contacter	Non 26.6	Oui 17.7	Oui 34.5	Non 25.7	59.319 <.0001
Vous y aviez déjà fait un stage/vous y aviez déjà travaillé	ND	ND	Oui 23	Non 26.1	29.335 <.0001
Par un membre de votre famille	ND	ND	Oui 13.5	Non 14.9	10.086 <.018
Par une de vos relations	Oui 10.9	Oui 14.7	ND	Non 16.7	16.714 <.001
Sur l'annuaire	Oui 57.1	ND	Non 35.1	Non 15.6	127.068 <.0001
Par une liste d'adresses mise à disposition par le CFA	Oui 27.4	ND	Non 15.2	ND	46.324 <.0001
Par le CFA qui vous a demandé de les contacter	Oui 21.2	ND	Non 20.6	ND	32.196 <.0001
Par petites annonces	Oui 37.6	ND	Non 19.6	ND	76.588 <.0001
Par des forums, internet salons	Oui 36	ND	Non 20.2	ND	70.343 <.0001
Mission locale, pôle emploi, PAIO	Oui 20.9	ND	Non 17.1	ND	40.846 <.0001

De manière générale, comment avez-vous contacté la ou les entreprises					
Par téléphone	Oui 21.6	ND	Non 29.6	ND	35.036 <.0001
En vous rendant sur place	Oui 15.9	ND	ND	Non 17.5	26.344 <.0001
De manière générale, vous avez été aidé					
Pour rédiger votre CV	Oui 36.1	ND	Non 43.1	ND	69.053 <.0001
Pour préparer votre lettre de motivation	Oui 32.9	Oui 10.3	Non 39.1	ND	58.671 <.0001
Pour préparer l'entretien	Oui 20.6	Oui 10.3	Non 31.8	ND	38.171 <.0001
De manière générale, qui vous a aidé dans la recherche de l'entreprise					
Mon père ou ma mère	Oui 24.5	ND	ND	Non 32.4	30.746 <.0001
Personne	Non 23.6	Non 11.5	ND	Oui 26.4	36.434 <.0001
Un CFA	Oui 19	ND	Non 22.2	ND	36.765 <.0001
De manière générale, les entreprises vous ont demandé					
De déposer un CV	Toujours 28.8	ND	Jamais, rarement 39.3	Souvent 12.2	100.829 <.0001
De remplir un dossier de candidature	ND	Souvent/ Toujours 10.4	Jamais 28.1	ND	32.373 <.0001
De passer des tests	Souvent/ Toujours 13.1	Rarement 14.1 Souvent/ Toujours 13.5	Jamais 29.9	Jamais 13.9	47.022 <.0001
De déposer une lettre de motivation	Toujours 30.8	ND	Jamais/ Rarement 40.9	Souvent 11.8	95.753 <.0001
De déposer vos bulletins scolaires	Souvent/ Toujours 16.5	Souvent/ Toujours 11.8	Jamais 25.9	Jamais 16.9	48.961 <.0001
De vous recevoir en entretien	Rarement 16.9 Souvent 14.9	ND	Jamais 37.9	Souvent 10.1	101.136 <.0001
De vous recevoir en entretien avec vos parents	ND	Souvent/ Toujours 14.2	ND	Jamais 18.3	17.228 <.008
De vous prendre à l'essai quelques jours	Souvent 18	ND	Jamais 25	ND	59.186 <.0001
D'être recommandé par un CFA	Rarement 12	Souvent/ Toujours 13.9	Jamais 21.1	ND	30.854 <.0001

Selon vous, quelle est la principale raison pour laquelle votre entreprise actuelle vous a recruté					
Parce que vous aviez un bon niveau scolaire	Oui 20.3	Non 18.8	Oui 12.6	Non 14.1	34.404 <.0001
Parce que le niveau de votre diplôme répondait aux attentes de l'entreprise	Oui 16.1	ND	ND	Non 9.6	10.764 <.013
Parce que vous connaissiez le métier	ND	ND	Oui 18.4	Non 25.6	22.785 <.0001
Parce que quelqu'un que vous connaissiez y travaille	Non 17.8	Oui 18	Oui 11	Non 11.2	30.270 <.0001
Parce que vous aviez un moyen de transport	Oui 19.5	ND	ND	Non 14.4	21.612 <.0001
Parce que vous aviez donné une bonne impression durant l'entretien de recrutement	Oui 45.6	ND	ND	Non 32.9	64.383 <.0001
Parce que vous habitez à côté de l'entreprise	Oui 10.6	Oui 11.8	ND	Non 14.3	12.574 <.006
Parce que l'entreprise a l'habitude d'embaucher des apprenti.e.s inscrits dans votre CFA	Oui 18.5	ND	ND	ND	10.494 <.015
Lors de votre recherche d'une entreprise, diriez-vous que les éléments suivants ont été un problème					
Je ne savais pas comment m'y prendre pour chercher une entreprise	ND	Oui 26.3	Non 26.1	ND	34.295 <.0001
Je suis timide	Oui 11.9	ND	Non 17.3	ND	10.429 <.015
Je ne connaissais pas d'entreprise	ND	ND	Non 20.5	Oui 11.2	16.338 <.001
Je n'ai pas de moyen de transport	ND	Oui 19.2	Non 21.7	ND	24.001 <.0001
Je n'avais aucune aide pour m'accompagner dans ma recherche	Non 14.8	Oui 19.2	Non 13.8	Oui 9.4	28.017 <.0001
Quelqu'un m'a découragé	Non 11	Oui 22	Non 15.8	ND	34.852 <.0001
DISCRIMINATION – INJUSTICES					
Lors de votre recherche d'un contrat d'apprentissage, avez-vous vécu au moins une fois, des discriminations	ND	Oui 18.7	Non 16.6	ND	23.778 <.0001
Au cours de votre scolarité, avez-vous le sentiment d'avoir été confronté à des injustices	Non 34.6	Oui 59.7	Non 22.4	ND	96.939 <.0001
Au collège, diriez-vous que les éléments suivants ont été pour vous un problème ?					
Les remarques de mes professeurs sur mon travail scolaire	Non 44.6	Oui 101	Non 42.7	Non 13.7	236.358 <.0001
Les remarques de mes professeurs sur mon apparence	Non 28.6	Oui 55	Non 26.2	ND	125.481 <.0001
Les remarques de mes professeurs sur mon comportement	Non 51.2	Oui 100.4	Non 40.5	ND	253.030 <.0001
Les notations de mes professeurs sur mon travail	Non 46.8	Oui 99	Non 41	Non 11.1	241.980 <.0001
Vous diriez qu'au collège					
Les enseignants traitent équitablement les élèves	Oui 25.1	Non 43	Oui 15.3	ND	45.538 <.0001
Les enseignants ont été justes avec vous	Oui 43.2	Non 67.2	Oui 21.7	ND	117.498 <.0001
Les professeurs vous respectaient	Oui 46.5	Non 75.9	Oui 24.5	ND	176.840 <.0001
Les items ci-dessous n'apparaissent pas discriminants :					
- Si vous commenciez à travailler immédiatement après votre formation, quel niveau de salaire net mensuel pensez-vous obtenir ?					
- Quelqu'un vous a conseillé cette formation ?					

- De manière générale, qui vous a aidé dans la recherche d'entreprise : un autre membre de la famille, mes relations, amis, voisins
- De manière générale, les entreprises vous ont demandé dans quel CFA vous souhaitiez vous inscrire
- Selon vous, quelle est la principale raison pour laquelle votre entreprise actuelle vous a recruté : parce que vous étiez recommandé par quelqu'un

* 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 Discriminant (Pas de différence entre effectifs théoriques (attendus) et effectifs réels)

Profil 1 : une fille issue de l'immigration (2^{ème} génération) en apprentissage par défaut, faute d'avoir eu d'autres possibilités dont il est difficile d'identifier la stratégie de recherche d'une entreprise

La classe 1 se différencie nettement des autres profils. Elle rassemble l'effectif le plus important (27 % des élèves) et ne se spécifie véritablement qu'à partir des dimensions relatives au sens de l'orientation. L'apprentie caractéristique de ce profil est une fille âgée de 19 ans et plus, qui a redoublé plusieurs fois et qui était l'année précédente scolarisée en lycée général ou technologique. Elle prépare plutôt une spécialité commerce. Elle n'a pas dans son entourage quelqu'un qui exerce un métier dans cette spécialité. Ses parents sont d'origine étrangère. A la maison, elle parle le français et une autre langue. L'apprentissage est pour cette apprentie un choix par défaut faute d'avoir eu d'autres possibilités d'orientation notamment parce qu'elle ne pouvait pas aller en lycée général ou technologique et n'avait pas les moyens financiers de poursuivre des études longues. Néanmoins concernant cet aspect financier, elle estime que son salaire d'apprentie ne lui permet pas de poursuivre des études. Aucun des motifs présentés dans le questionnaire ne permet de donner sens à l'orientation. Elle n'a pas une bonne image de l'apprentissage qui, selon elle, lui permettra d'accéder au statut d'employé. Pour elle, être en apprentissage c'est continuer à être à l'école. Elle considère que ce n'est pas plus facile d'apprendre via ce dispositif. En ce qui concerne les pratiques de recherche de l'entreprise avec laquelle, elle a signé son contrat, aucune information ne caractérise ce profil. Cette apprentie mentionne uniquement qu'elle n'a pas eu le choix entre plusieurs contrats d'apprentissage, qu'elle ne connaissait pas son entreprise, qu'aucun membre de son entourage proche ou éloigné n'y travaille, qu'elle n'y avait jamais fait de stage ou travaillé et que personne ne l'a aidé dans sa recherche. Il est difficile de repérer comment elle s'y est prise pour trouver son entreprise. On apprend seulement qu'elle ne s'est pas rendu sur place que les entreprises lui ont souvent demandé de déposer un CV, une lettre de motivation et de la recevoir en entretien. Elle n'a jamais donné de bulletins scolaires et n'a jamais été reçue avec ses parents. Les remarques et les notations des professeurs sur son travail scolaire n'ont pas été pour elle un problème.

Profil 2 : une fille née en France, issue de l'immigration, en apprentissage pour des motifs identitaires, sans réseau relationnel, très engagée et active dans la recherche d'une entreprise

L'apprentie caractéristique de ce profil est une fille qui n'a jamais redoublé et qui était l'année précédente scolarisée en lycée général ou technologique. Elle prépare un diplôme dans le domaine de la coiffure esthétique. Elle est née en France, mais compte des ascendants d'origine étrangère. Elle parle uniquement le français à la maison. Elle n'a pas dans son entourage quelqu'un qui exerce le même métier. Elle est en apprentissage pour satisfaire une passion, devenir adulte, faire sa vie, devenir autonome, apprendre un métier précis, trouver plus facilement du travail et parce qu'elle a envie de travailler et d'être dans l'action. L'apprentissage était une orientation souhaitée. Cette élève avait d'autres voies d'orientation possible notamment vers le lycée général ou technologique et les moyens financiers de poursuivre des études longues. Elle a une très bonne image du dispositif qui selon elle permet d'accéder à une bonne situation sociale, forme des professionnels compétents. Elle considère que c'est plus facile d'apprendre via l'apprentissage et pense accéder au statut de chef d'entreprise. Selon elle, son salaire d'apprenti.e devrait lui permettre de poursuivre ses études. Concernant la recherche de son contrat, elle a vu plus de 20 entreprises et a cherché pendant entre un et 3 mois. Elle ne connaissait pas d'entreprise et a utilisé tous les supports pour trouver les coordonnées des entreprises qu'elle a démarchées (relation, annuaire, liste transmise par le CFA, petites annonces, internet, mission locale, pôle emploi...) ainsi que pour prendre contact avec elles. Elle a été aidée pour rédiger son CV, sa lettre de motivation et pour préparer l'entretien par ses parents et le CFA. De manière générale, les entreprises lui ont demandé de toujours déposer un CV et une lettre de motivation, souvent de passer des tests, de déposer ses bulletins scolaires, de faire un entretien voire plusieurs jours d'essai, plus rarement d'être recommandée par le CFA. Selon elle, l'entreprise l'a recrutée parce qu'elle avait un bon niveau scolaire, que son diplôme répondait aux attentes de l'entreprise, parce qu'elle avait un moyen de transport ou qu'elle habitait à côté de l'entreprise, parce qu'elle a fait une bonne impression lors de l'entretien de recrutement et enfin parce que l'entreprise avait l'habitude d'embaucher des apprenti.e.s de son CFA. Elle se déclare timide et considère que cela a été un problème lors de la recherche de l'entreprise. Personne ne l'a découragée dans sa recherche. Au cours de sa scolarité, elle n'a pas eu le sentiment d'avoir été confrontée à des injustices et n'a pas eu de problème avec les enseignants au collège. Selon elle, ces derniers traitaient équitablement les élèves, étaient justes et respectueux.

Profil 3 : un garçon né à l'étranger, issu de l'immigration, en apprentissage pour des motifs identitaires et stratégiques, victime d'injustices au cours de sa scolarité et de discrimination dans la recherche d'une entreprise et qui s'est appuyé sur son réseau relationnel pour trouver

L'apprenti du profil 3 est un garçon âgé de 16 ans, qui a redoublé une fois et qui était scolarisé dans une filière pré-professionnelle l'année précédente (SEGPA, DIMA, 3^{ème} prépa-pro). Il prépare un diplôme dans le secteur de la mécanique automobile. Il est né à l'étranger,. Dans sa famille, il parle d'autres langues que le français. Il a dans son entourage quelqu'un qui exerce le même métier. Même si, contrairement au garçon du profil 4, pour lui, l'apprentissage est une orientation souhaitée, comme lui, il déclare qu'il n'avait pas d'autre choix d'orientation possible, qu'il ne pouvait pas aller en lycée général ou technologique et qu'il n'avait pas les moyens financiers de faire des études longues. Il a besoin de gagner sa vie rapidement et ne veut pas rester sans rien faire. Son salaire d'apprenti lui permet de poursuivre des études. Il souhaite quitter l'école et apprendre autrement qu'au collège. Pour lui, l'apprentissage n'est pas l'école. Il est en apprentissage pour satisfaire une passion, devenir adulte et faire sa vie, devenir autonome, avoir un diplôme, apprendre un métier précis, entrer plus facilement sur le marché du travail et parce qu'il avait envie de travailler et d'être dans l'action. Il répond oui à tous les motifs proposés dans le questionnaire. Il considère que l'apprentissage permet d'accéder à une bonne situation sociale, et a une bonne image dans la société. Il pense accéder au statut d'ouvrier. En ce qui concerne ses pratiques de recherche d'entreprise, on ignore combien d'entreprises il a contacté et combien de temps il a cherché. En fait une de ses relations lui a permis de prendre contact avec l'entreprise qui l'a embauché. Il n'a utilisé aucun autre moyen pour trouver l'adresse d'une entreprise. Il a été aidé pour rédiger sa lettre de motivation et préparer son entretien, mais ses réponses ne permettent pas d'identifier une personne en particulier qui aurait pu l'accompagner. Les entreprises lui ont souvent demandé de remplir un dossier de candidature, de déposer ses bulletins scolaires et de le recevoir en entretien avec ses parents ou encore d'être recommandé par le CFA, plus rarement de passer des tests. Selon lui, son entreprise l'a recruté parce qu'il connaissait quelqu'un qui y travaille et parce qu'il habite à côté, pas parce qu'il avait un bon niveau scolaire. Il déclare qu'il ne savait pas comment s'y prendre pour chercher une entreprise, ne pas avoir de moyen de transport, ne pas avoir été aidé dans sa recherche et que quelqu'un l'a découragé. Parmi les 4 profils, il est le seul à indiquer qu'il a été victime de discrimination au moins une fois dans sa recherche de contrat. Au cours de sa scolarité, il a été victime d'injustices. Les enseignants ne traitaient pas équitablement les élèves, n'étaient pas justes et ne les respectaient pas. Les remarques des professeurs sur son travail scolaire, son apparence, son comportement et ses notes ont été pour lui un problème.

Profil 4 : un garçon en apprentissage pour des motifs identitaires qui connaissait son employeur et n'a pas eu à chercher d'entreprise

L'apprenti du profil 4 est un garçon âgé de 15 ans qui n'a jamais redoublé. Il était scolarisé en 3^{ème} générale l'année précédente. Il prépare plutôt un diplôme dans le secteur de la mécanique auto. Il est né en France et n'est pas issu de l'immigration. Il a dans son entourage quelqu'un qui exerce le même métier. L'apprentissage constituait pour lui un premier choix d'orientation. Cet élève avait la possibilité d'aller en lycée général ou technologique et avait les moyens financiers de faire des études longues. Il est en apprentissage pour apprendre autrement qu'au collège, pour satisfaire une passion, devenir autonome, avoir un diplôme, apprendre un métier précis, entrer plus facilement sur le marché du travail, parce qu'il avait envie de travailler, d'être dans l'action. Selon lui, l'apprentissage permet d'accéder à une bonne situation sociale et a une bonne image dans la société. Il se projette dans un statut d'ouvrier. Il n'a contacté qu'une seule entreprise pour trouver son contrat. Sa recherche a duré une journée. Il connaissait déjà son employeur soit parce qu'il avait déjà fait un stage ou travaillé dans l'entreprise soit parce qu'un membre de sa famille y travaille. Il n'a utilisé aucun autre moyen de recherche. Les entreprises ne lui ont d'ailleurs demandé aucun document de candidature. Il a été recruté parce qu'il avait un bon niveau scolaire, parce qu'il connaissait le métier et quelqu'un qui travaille dans l'entreprise. Il n'a pas été victime de discrimination ni d'injustices dans sa scolarité. Les remarques des professeurs sur son travail scolaire, son apparence, son comportement et ses notes n'ont pas été pour lui un problème. Selon lui, ces derniers traitaient équitablement les élèves, étaient justes et respectueux.

2. Construction de la typologie Lycéen.ne.s : « Sens de l'orientation et préférence pour l'apprentissage »

La totalité des questions renseignées par l'ensemble de la population des lycéen.ne.s soit les 14 questions relatives au sens de l'orientation, aux représentations de l'apprentissage en tant que dispositif de formation et au sentiment d'injustice au cours de la scolarité ont fait l'objet d'une construction spécifique à partir de la même démarche d'analyse multivariée que la typologie précédente. L'analyse en composante multiple nous a conduit à retenir 2 axes. La classification hiérarchique ascendante (CHA) a été mise en œuvre à partir d'un ensemble de 35 variables actives (items se distribuant selon une loi normale, 40 items pris en compte au départ). L'AD montre qu'une partition en 5 classes est celle qui permet d'ordonner de manière optimale nos observations (86.9 % des observations originales sont correctement classées, 84.4 % des observations validées-croisées).

Tableau 45 : Croisement entre la variable de classification et les variables illustratives

Variables	Classe 1	Classe2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Khi ² p
Effectif classe	263 25%	409 39%	187 18%	90 9%	94 9%	
Sexe	Garçons 8.3	Filles 11.1	ND	Garçons 8.9	Filles 10.2	10.588 <.032
Spécialité de formation	ND	Mécanique auto 10.4	ND	Commerce 18.2	Coiffure esthétique 11.8	29.927 <.0001
Dans votre entourage quelqu'un exerce-t-il la même spécialité de formation	Oui 21.3	Non 7.1	Non 11.7	ND	ND	11.714 <.020
Diplôme préparé	CAP 18.8	ND	ND	ND	Bac pro 11.8	14.528 <.006
Redoublement	Redoublé une fois 23.8	Jamais redoublé 14.5	ND	ND	Jamais redoublé 5.3	20.510 <.009
Origine géographique de l'individu	Né France origine étrangère 7.7	Né France origine française 7.6	Né étranger origine étrangère 6.3	Né France origine étrangère 7.4	Né France origine française 13.3	19.708 <.012
Origine géographique des parents	ND	ND	Autres origines 7.8	ND	Français de parents nés en France 15.5	17.618 <.024
Origine géographique des grands-parents	un grand-parent né au Maghreb 10	Français de parents nés en France 10.5	ND	un grand-parent né au Maghreb 7.2	Français de parents nés en France 8.7	17.405 <.026
Bénéficiaire d'une bourse	ND	Oui 11.9	ND	ND	Non 16.1	12.947 <.012

Autres variables testées non significatives : âge, origine scolaire, nature du diplôme (CAP ou Bac pro), côte sociale croisée, côte sociale du père redressée, côte sociale de la mère redressée, avoir dans leur entourage quelqu'un qui a été lycéen, exercer une activité rémunérée

Tableau 46 : Croisement entre la variable de classification et les variables initiales

Variables	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Khi ² p
Effectif classe	263 25%	409 39%	187 18%	90 9%	94 9%	
SENS DE L'ORIENTATION						
Au moment de votre orientation, aller en LP était votre premier choix	Non 11.2	Oui 44.3	Non 15.2	Non 32.5	Oui 14.5	109.184 <.0001
Quelqu'un vous a-t-il conseillé cette formation	Oui 31.6	ND	Non 16	ND	Non 11.2	29.247 <.0001
Auriez-vous préféré aller en apprentissage	Oui 34.8	Non 13.7	Non 11.8	Oui 7.6 Pas posé question 8.5	Non 29.2	91.197 <.0001

Au sujet de votre orientation en LP, avez vous le sentiment que vous avis a compté dans votre orientation	ND	Oui 41	Non 19.5	Non 34.4	Oui 16.3	154.488 <.0001
Êtes-vous satisfait de votre orientation en LP	ND	Oui 45.8	Non 21.2	Non 36.6	Oui 13	191.482 <.0001
Vous êtes entré en filière professionnelle,						
Parce que vous n'aviez pas d'autre choix d'orientation possible	Oui 25.8	Non 42.9	ND	Oui 33.1	Non 19.7	141.159 <.0001
Parce que vous n'avez pas pu aller en lycée général ou technologique	Oui 38.7	Non 37.4	ND	Oui 18.3	Non 21.6	97.704 <.0001
Parce que vous aviez besoin de gagner votre vie rapidement	Oui 65.1	Oui 21	Non 54.2	ND	Non 34.8	192.444 <.0001
Pour ne pas rester sans rien faire	Oui 59.4	Oui 32.1	Non 60.6	ND	Non 37.1	214.813 <.0001
Pour apprendre autrement qu'au collège	Oui 58.1	Oui 50.3	Non 72.5	Non 16.5	Non 19.5	216.801 <.0001
Pour quitter l'école	Oui 29.1	Non 9.9	Non 16.3	Oui 10	Non 12.8	52.708 <.0001
Pour satisfaire une passion	ND	Oui 52	Non 42.7	Non 36.8	Oui 21.8	151.068 <.0001
Pour devenir adulte, faire votre vie	Oui 61.8	Oui 65.9	Non 90.3	Non 16.9	Non 20.5	332.852 <.0001
Pour devenir autonome	Oui 58.1	Oui 75	Non 103.2	Non 24	ND	461.807 <.0001
Pour avoir un diplôme	Oui 22	Oui 31.2	Non 50.9	ND	ND	176.582 <.0001
Pour apprendre un métier précis	Oui 21.7	Oui 56.7	Non 57.4	Non 33.9	Oui 12.9	250.410 <.0001
Pour entrer plus facilement sur le marché du travail	Oui 52.7	Oui 64.2	Non 86.5	Non 19.8	Non 10.6	320.407 <.0001
Parce que vous aviez envie de travailler, d'être dans l'action	Oui 50.4	Oui 63.1	Non 89.8	Non 21.9	ND	337.516 <.0001
LA REPRESENTATION DU LP :						
Pensez-vous que						
Le LP facilite l'accès à l'emploi	Oui 15	Oui 30.5	Non 24.9	Non 16.2	ND	57.810 <.0001
Le LP permet d'accéder à une bonne situation sociale	Oui 38.7	Oui 32.4	Non 46.4	Non 22.2	ND	104.698 <.0001
Le LP ouvre sur des métiers intéressants	Oui 18.5	Oui 30.9	Non 40	Non 18.9	Oui 9.5	172.091 <.0001
La formation délivrée en LP est de bonne qualité	Oui 19.6	Oui 44.5	Non 48.8	Non 30	Oui 14.7	215.100 <.0001
Le LP a une bonne image dans la société	ND	Oui 66.3	Non 45.8	Non 24.9	Oui 10.8	123.792 <.0001
C'est plus facile d'apprendre en LP	Oui 13.7	Oui 31.8	Non 28	Non 7.7	Non 9.9	58.233 <.0001
Le LP forme des professionnels compétents	Oui 17	Oui 44.2	Non 47.8	Non 29.2	Oui 15.7	175.393 <.0001
Diriez-vous qu'être en LP, c'est être à l'école	Oui 7.6	Non 15.5	ND	Oui 8.8	Non 5.2	10.838 <.028
A quel salaire cela correspond pour vous	+ 2000 8	Entre 1500 et 2000 6.7	ND	+ 2000 9.1	SMIC 10.2	30.990 <.002

INJUSTICES AU COURS DE LA SCOLARITE						
Au cours de votre scolarité, avez-vous le sentiment d'avoir été confronté à des injustices	Oui 62.3	Non 61.9	ND	Oui 24.3	Non 29	179.712 <.0001
Au collège, diriez-vous que les éléments suivants ont été pour vous un problème ?						
Les remarques de mes professeurs sur mon travail scolaire	Oui 103.7	Non 63	Non 32.5	Oui 32.8	Non 41	347.076 <.0001
Les remarques de mes professeurs sur mon apparence	Oui 58.6	Non 43.9	Non 20.1	Oui 23.1	Non 17.7	191.088 <.0001
Les remarques de mes professeurs sur mon comportement	Oui 93.2	Non 60.4	Non 26.4	Oui 26.6	Non 32.9	282.053 <.0001
Les notations de mes professeurs sur mon travail	Oui 152.2	Non 66.4	Non 30.4	Oui 25.6	Non 33.9	335.231 <.0001
Vous diriez qu'au collège						
Les enseignants traitent équitablement les élèves	Non 33.7	Oui 35.8	Non 17.3	Non 14.8	Oui 30.1	84.742 <.0001
Les enseignants ont été justes avec vous	Non 48.9	Oui 55.8	ND	Non 31.1	Oui 31.5	161.089 <.0001
Les professeurs vous respectaient	Non 31.7	Oui 49.9	Non 10.7	Non 27.7	Oui 20.3	129.477 <.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 Discriminant (Pas de différence entre effectifs théoriques (attendus) et effectifs réels)

Profil 1 : un garçon, né en France et issu de l'immigration maghrébine (3^{ème} génération) victime d'injustice au cours de sa scolarité, qui aurait préféré aller en apprentissage.

Le lycéen de ce profil est inscrit en première année de CAP. Il a redoublé un fois au cours de son cursus, et aurait préféré aller en apprentissage. Le LP n'était pas son premier vœu d'orientation. Il estime n'avoir pas eu d'autres choix. Il se dit avoir été conseillé par quelqu'un. Rien ne permet de dire s'il s'est senti impliqué dans la décision qui a été prise et s'il est satisfait de son orientation. Il est en LP pour toutes les raisons proposées dans le questionnaire. Seul l'item « pour satisfaire une passion » n'est pas discriminant dans son cas. Elle a une image positive du LP sans dire s'il est partagé dans le champ social. A l'issue de sa formation, il envisage d'avoir un salaire supérieur à 2000 euros. Il a le sentiment d'avoir subi des injustices au cours de sa scolarité antérieure. Les enseignants ne le respectaient pas, n'étaient pas justes avec lui et ne traitaient pas équitablement les élèves. Leurs remarques en ce qui concerne son travail scolaire et son comportement ont été un problème pour lui.

Profil 2 : une fille d'origine française, qui n'a pas été victime d'injustice au cours de sa scolarité, dont le LP était le premier choix d'orientation

La lycéenne de ce profil n'a jamais redoublé. Elle est bénéficiaire d'une bourse. Le LP est son premier choix d'orientation. Selon elle, avait d'autres possibilités d'orientation. Elle aurait pu aller en lycée général ou technologique, mais avait besoin de gagner sa vie rapidement. Elle est en LP, pour ne pas rester sans rien faire, pour apprendre autrement qu'au collège, mais pas pour quitter l'école. Il s'agit pour elle de satisfaire une passion, de devenir adulte et autonome et de faire sa vie. Elle souhaite avoir un diplôme, apprendre un métier précis, entrer plus facilement sur le marché du travail et a envie de travailler, d'être dans l'action. Elle a une bonne image du LP qui lui semble partagée par la société. Pour elle, être en LP, ce n'est pas être à l'école et elle envisage un salaire entre 1500 et 2000 euros. Elle n'a pas été victime d'injustice au cours de sa scolarité.

Profil 3 : un(e) lycéen(ne) né(e) à l'étranger de parents d'origine étrangère, non maghrébins, qui n'a pas été victime d'injustice au cours de la scolarité, dont le LP n'était pas le premier choix, mais qui n'aurait pas préféré aller en apprentissage

Le lycéen(ne) de ce profil peut aussi bien être une fille qu'un garçon. Le LP n'était pas son premier choix d'orientation, mais il n'aurait pas préféré aller en apprentissage. Il ne dit pas s'il avait la possibilité d'aller en lycée général ou technologique. Il n'est pas satisfait de son orientation et n'a pas le sentiment que son avis a compté dans la décision qui a été prise. Cet élève n'a pas besoin de gagner sa vie rapidement. Il n'est pas en LP pour ne pas rester sans rien faire ou pour apprendre autrement qu'au collège. Il ne souhaite pas quitter l'école. Aucun des motifs proposés dans le questionnaire ne permet de caractériser les raisons pour lesquels il est en LP. Il n'a pas une bonne image de la formation proposée en LP. Il n'a pas été victime d'injustice au cours de sa scolarité.

Profil 4 : un garçon, inscrit dans une filière « commerce » né en France et issu de l'immigration maghrébine (3^{ème} génération) qui souhaite quitter l'école, mais ne s'est jamais posé la question d'aller en apprentissage

Le garçon caractéristique de ce profil ne s'est jamais posé la question d'aller en apprentissage. Il n'a pas le sentiment que son avis a compté dans la décision d'aller en LP et n'est pas satisfait de son orientation. Le LP n'était pas son premier choix. Il estime qu'il aurait pu aller en Lycée général ou technologique, mais qu'il n'avait pas eu d'autres choix d'orientation. Il n'est pas en LP pour apprendre autrement qu'au collège, mais pour quitter l'école. Il ne s'agit pas pour lui de satisfaire une passion, de devenir adulte et autonome, de faire sa vie, d'entrer plus facilement sur le marché du travail, d'apprendre un métier précis ou encore de travailler et d'être dans l'action. Il n'a pas une bonne image de la formation en LP et envisage un salaire de plus de 2000 euros. Il estime qu'il a été confronté à des injustices au cours de sa scolarité, mais pour autant il considère que les professeurs

trahaient équitablement les élèves, l'ont respecté et ont été juste avec lui. Néanmoins leurs remarques sur son travail et son comportement ont été un problème pour lui.

Profil 5 : une fille, inscrite en première année de bac pro (coiffure-esthétique) née en France de parents d'origine française, qui n'a pas été victime d'injustice dont le LP était le premier choix d'orientation

La fille de ce profil souhaitait aller en LP. Elle n'a jamais redoublé et ne bénéficie pas d'une bourse. Personne ne lui a conseillé cette formation. Elle n'aurait pas préféré aller en apprentissage, a le sentiment que son avis a compté dans son orientation et est satisfaite de la décision qui a été prise. Elle aurait pu aller au lycée général et technologique et avait d'autres choix d'orientation. Elle n'a pas besoin de gagner sa vie rapidement. Elle n'est pas en LP pour quitter l'école, apprendre autrement qu'au collège ou ne pas rester sans rien faire. Il s'agit pour elle de satisfaire une passion, d'apprendre un métier précis et non pas de devenir adulte et de faire sa vie. Elle ne pense pas que sa formation lui permettra de rentrer plus facilement sur le marché du travail. Elle a une bonne image du LP sans pouvoir dire s'il facilite ou pas l'accès à l'emploi ou qu'il permet d'accéder à une bonne situation sociale. Elle envisage de gagner le SMIC à la sortie de sa formation. Elle n'a pas été victime d'injustice au cours de sa scolarité.

IV - ANALYSE QUALITATIVE AUPRES DES JEUNES

Prisca Kergoat et Benjamin Saccomanno

L'analyse quantitative a permis de quantifier différents phénomènes qui jusqu'ici constituaient une zone d'ombre. Elle confirme l'attrait que représente l'apprentissage pour les jeunes et leur famille, souligne la diversité des expériences comme l'importance des obstacles et des discriminations rencontrées pour décrocher un contrat. Elle contribue également, et c'est un résultat important, à mettre en exergue les mécanismes de sélection et de hiérarchisation à l'œuvre en amont de la formation.

Si l'analyse quantitative permet de « photographier » un phénomène, l'analyse qualitative cherche, de son côté, à saisir la diversité et la complexité de ces expériences adolescentes. Afin d'appréhender les expériences non comme un état objectivé, mais comme issues de différents processus, il convient de les inscrire sur différentes scènes que sont l'école, le travail et la famille et dans différents contextes, ceux des conditions de travail, de vie et d'études comme de l'expérience sociale et subjective des élèves et des apprenti.e.s.

Dans ce cadre, notre approche vise à formaliser l'articulation entre éléments contingents, processus sociaux et psychologiques qui font de l'engagement de (très) jeunes adultes dans leur formation une réponse à la problématique subjective de chacun, telle qu'elle est susceptible de se déployer dans un contexte culturel et sociohistorique donné. De ce fait, l'analyse ne peut faire l'impasse sur la façon dont les rapports sociaux (de sexe, de classe, de race et de génération) s'articulent (D. Kergoat, 2001) et se construisent au sein d'espaces ségrégués et hiérarchisés. De la même façon, elle doit tenter 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.

Dans un premier temps, l'analyse se consacre à une sociographie des pratiques de recherches de contrats d'apprentissage (et de stages) en comparant systématiquement, d'une part, les pratiques des élèves (qui souhaitent entrer en apprentissage, mais qui n'y sont pas parvenu) à celles des apprenti.e.s (qui sont parvenus à décrocher un contrat) et, d'autre part, de tenter de repérer une typologie des pratiques de ceux et celles qui y sont parvenu.es.

Dans un deuxième temps, l'objectif est de donner sens et forme à ces pratiques, d'appréhender la manière dont celles-ci s'inscrivent dans des rapports différenciés à l'école et au travail. Si les pratiques mobilisées expliquent pour partie les difficultés ou les facilités d'accès à l'apprentissage, l'analyse ne peut faire l'impasse sur les mécanismes discriminatoires tels qu'ils sont ressentis par les candidats à l'apprentissage.

Enfin, il s'agit d'avancer que les obstacles et discriminations rencontrés s'enracinent dans des processus, tant diachroniques que synchroniques. À cet effet, ce dernier chapitre a pour ambition de « tirer le fil des discriminations » tant en amont qu'en aval de la recherche d'un contrat et sur différentes scènes que sont l'école et le travail. De même que l'analyse porte une attention particulière sur la manière dont les adolescent.es rencontrés décrivent ce qu'ils qualifient d'injustices, s'y confrontent et y font face.

1. Méthodes

1. *Comment nous avons analysé les discriminations ?*

Avant d'entrer dans l'analyse de nos entretiens auprès des jeunes lycéen.ne.s et apprenti.e.s, les points suivants détaillent comment nous avons appréhendé cette question dans notre approche qualitative. Les discriminations ne se laissent en effet pas toujours facilement saisir : elles sont « glissantes » du fait de leur caractère non exprimé, mais aussi du fait qu'elles ne sont pas toujours vécues comme telles par les victimes. Ceci a pu être vérifié, de façon intuitive d'abord, au cours du recueil de données quantitatives lorsque les enquêteurs étaient interrogés par les jeunes sur la variété des facteurs de discrimination. En effet, seuls le sexe, la religion ou la couleur de peau étaient généralement perçus par ces derniers comme étant de potentielles sources de discrimination, sans pour autant qu'ils ne se considèrent eux-mêmes concernés par un tel phénomène alors que leurs réponses les positionnaient dans les catégories les plus exposées à des formes de discrimination et de traitements injustes. Durant la phase d'entretiens ensuite, le guide a été élaboré de façon à faire émerger les situations discriminatoires.

Les pages suivantes sont aussi l'occasion d'explicitier notre approche des discriminations du point de vue des sciences humaines, en particulier de la sociologie et de la psychologie sociale. Loin de ne réduire et de ne considérer la discrimination qu'à l'intérieur de relations entre deux personnes ou groupes sociaux, nous nous intéresserons aux processus sociaux en œuvre derrière les rapports de domination qui se traduisent, entre autres choses, par des formes de discrimination. Comme tout processus social, le poids des déterminations n'est jamais total et nous nous arrêterons tout autant sur les réponses individuelles et collectives qui permettent de contrecarrer ou de contourner les différentes formes de discrimination.

2. *Du repérage des formes de discrimination à l'analyse des processus sociaux discriminants*

Sachant que la discrimination (et, nous y reviendrons, les sentiments d'injustices) constitue le fil rouge de notre analyse qualitative, notre parti pris a été de partir des pratiques de recherche d'un contrat et de relancer l'enquête.e quand des phénomènes de différenciation des candidat.es sur la base de facteurs prohibés émergeaient des récits. Le même raisonnement a été appliqué pour appréhender les sentiments d'injustice tant pendant la recherche de contrat, qu'en aval à l'école et qu'en amont (en entreprises et en établissement de formation). Toutefois, et pour que les lecteurs puissent se repérer directement, nous consacrerons des sections à l'explicitation par les jeunes des phénomènes de discrimination rencontrés, ceci à partir notamment de l'articulation entre résultats issus des questionnaires et entretiens.

Cette option démonstrative repose sur la conception théorique que nous défendrons, à savoir que les discriminations sont indissociables de processus sociaux dont l'ampleur

dépasse largement la seule situation de recherche d'un contrat d'apprentissage (ou d'un stage). « Indissociables », car nous considérons que les phénomènes de discrimination sont produits dans le cadre de rapports sociaux révélateurs des formes de domination qui font la part plus ou moins belle au genre, à la position hiérarchique, à l'origine sociale ou ethnique, ainsi qu'à l'âge. La discrimination est ainsi un phénomène aux origines structurelles, qui dévoile la multidimensionnalité des appartenances sociales : les personnes interrogées sont à la fois des jeunes des deux sexes ; ont connu des parcours scolaires multiples ; habitent des zones urbaines sensibles ou des territoires plus équilibrés économiquement et plus fournis en employeurs potentiels ; ont accès à des réseaux personnels plus ou moins efficaces, etc. Autant de dimensions sur lesquelles se focaliser pour mettre en lumière différentes formes de discrimination rencontrées par les jeunes.

Le mode d'exposition va ainsi nous permettre de prendre connaissance d'origines et d'effets des discriminations qui ne sont pas toujours intuitifs, mais dont l'expérience vécue par les jeunes amène à mieux comprendre les effets des dynamiques sociales sur la construction de leurs expériences. L'adoption d'une approche en termes de rapports sociaux, et plus spécifiquement de consubstantialité, permet de réfléchir à la façon dont les rapports sociaux (de sexe, de classe, de race et de génération) s'articulent (Dorlin, 2005 ; Kergoat, 2000) et se construisent au sein d'espaces ségrégués et hiérarchisés. Ceci répond par ailleurs à des critiques émises en direction des travaux sur la discrimination qui auraient affaibli le paradigme des inégalités sociales en reportant sur le registre ethnique les conséquences d'inégalités socio-économiques (Dhume, 2014).

Enfin, la discrimination est partie prenante de processus plus généraux dans la mesure où l'expérience de cette dernière a des conséquences sur les séquences ultérieures des parcours, à long, moyen voire court terme. De même que l'entrée par la consubstantialité des rapports sociaux force à considérer l'entremêlement des formes de discrimination dans des configurations de marginalisation ou d'exclusion sociale, il nous apparaît important de ne pas se limiter à une simple « photographie » des situations discriminatoires vécues au moment de la recherche d'un contrat d'apprentissage au risque de négliger les effets des parcours. La recherche d'un contrat d'apprentissage en fournit une très bonne illustration, car elle peut se révéler très éprouvante pour les jeunes lorsque de longs mois de sollicitations d'entreprises n'aboutissent pas : la succession de refus essuyés pourra en effet générer chez eux la sensation d'être prisonniers de stigmates dont ils ne peuvent se défaire face à de potentiels employeurs (Farvaque, 2010). Par la suite, ceci peut les amener à réviser leurs pratiques de recherche puis à adopter des postures de soumission une fois dans les murs de l'entreprise, de peur de perdre une place si durement acquise.

Les formes de discrimination sont multiples et en appellent à une compréhension fine des processus conduisant les jeunes à accéder ou non à l'apprentissage (cf. introduction générale du rapport). En articulation étroite avec notre travail sur les clusters, notre approche privilégie donc l'étude de l'interstructuration des processus sociaux et

psychologiques qui participent à la construction des expériences dans les différentes sphères de la vie sociale (Kergoat et al., 2016).

3. De l'injustice à la discrimination ?

Ne pas vivre une situation sous le registre de la discrimination ne signifie pas qu'elle n'en est pas une. Aussi, en partant des récits d'expérience des jeunes interrogés et en nous appuyant sur leurs réponses à l'enquête quantitative, nous avons questionné les sentiments d'injustice que les jeunes ont ressenti tant dans de leurs recherches de stages et/ou de contrat d'apprentissage qu'en aval, au collège ou en amont en entreprise et en établissements de formation. De la même manière qu'au sein de l'enquête Trajectoires et Origines, l'analyse menée se nourrit du sentiment d'injustice exprimé par les jeunes pour faire ressortir les éventuelles expériences discriminatoires. Réalisée par l'INED et l'INSEE en 2008, durant laquelle les chercheurs ont établi la complémentarité méthodologique entre injustice et discrimination : « *L'injustice correspond à un traitement uniquement négatif ou défavorable (...) Lorsqu'une injustice est attribuée par le répondant à un critère de différenciation reconnu par la loi comme étant discriminatoire (sexe, origine et nationalité, couleur, etc.), nous l'avons assimilé à une expérience de discrimination* » (Brinbaum et Primon, 2013).

Nous allons donc croiser des injustices qui rendent compte de rapports sociaux empreints de domination comme de stigmatisation des faibles ressources des jeunes. De plus, la réflexion à partir d'injustices peut se révéler très parlante en termes de consubstantialité : parmi les combinaisons des différentes sources de discrimination, il est envisageable que l'une, plus que les autres, justifie aux yeux du jeune de ne pas exprimer son ressenti. C'est par exemple le cas d'apprenti.e.s subissant de récurrentes brimades à propos de leurs origines raciales, mais qui se sentent avant tout écrasés par une domination statutaire dont la remise en cause auprès de leur supérieur est évitée au risque de perdre leur place. Si le sentiment d'injustice en appelle à des principes moraux et de justice qui se trouvent bafoués par certaines situations (Dubet, 2006), les apprenti.e.s et les élèves ne constituent pas véritablement un groupe organisé au sens de l'action collective et ils et elles s'avèrent beaucoup plus démunis.es pour les dénoncer et s'y confronter. Une position qui n'implique pas pour autant que les jeunes interrogés soient passifs : ils se confrontent aux situations. Raisonner en matière de *confrontation* signifie qu'au-delà du « *développement d'une certaine représentation du monde* » (Percheron, 1974, p. 26), la socialisation (au travail) est aussi et surtout la production d'un rapport au monde. Cette perspective permet d'éclairer le sens que les apprenti.e.e.s et les élèves accordent à leurs expériences et d'appréhender à la fois la nature des contraintes comme la manière dont ils et elles les rencontrent et tentent de les déjouer.

4. Construction de l'échantillon du volet qualitatif

Notre problématique générale interroge les discriminations dans l'accès à l'apprentissage. Il convient donc de repérer les jeunes qui se sont vus refuser cet accès pour des raisons discriminatoires. La sélection des enquêtés pour le volet qualitatif était alors une étape tout à fait centrale afin que le corpus d'entretiens nous permette d'entrer en contact qu'avec des jeunes dont les réponses explicitaient des expériences discriminatoires. Si des questions étaient directement posées durant l'enquête quantitative à ce sujet, les réponses collectées ne pouvaient constituer à elles seules la base de sélection des entretiens. En effet, seulement, la part des répondants concernés par la recherche d'un contrat d'apprentissage avouant avoir rencontré des discriminations ne dépasse pas les 15 %. Comme nous pouvions nous y attendre à la lecture des travaux existants, la faiblesse de ce chiffre ne doit pas masquer l'existence de phénomènes discriminatoires non perçus comme tels par les jeunes, mais pourtant potentiellement rencontrés durant leurs recherches. De plus, les 85 % restants ne doivent pas être retirés de façon trop rapide de notre analyse selon notre hypothèse que les discriminations peuvent se cacher, entre autres, derrière des injustices vécues. Il faut également considérer que l'expérience discriminatoire est aussi peu uniforme et univoque que la catégorie, artificielle, des jeunes. Selon leur position dans l'espace social et leurs expériences antérieures, ces derniers peuvent en effet vivre régulièrement des situations de discrimination différentes, comme ils peuvent aussi ne jamais en rencontrer. Nous avons donc procédé en deux temps pour constituer notre échantillon qualitatif. D'abord en reprenant les résultats de l'analyse inductive suivant la méthode des clusters ; puis en établissant des sous-catégories à l'intérieur des clusters retenus à l'aide des réponses aux questionnaires.

5. Retour sur les clusters de l'analyse inductive

La première étape a consisté à retenir dans les clusters lycéen.ne.s et apprenti.e.s les groupes d'observation rassemblant les profils les plus structurés autour d'homologies de réponses aux questions relatives à la discrimination, aux injustices, au sens de l'orientation et aux représentations de l'apprentissage. Pour rappel, quatre profils apprenti.e.s et cinq profils lycéen.ne.s ont émergé de l'Analyse Factorielle des Correspondances Multiples (AFCM) puis de la Classification Hiérarchique Ascendante (CHA). Parmi ces profils, nous avons retenu trois profils d'apprenti.e.s et un profil de lycéen.ne.s comme vivier de jeunes à solliciter pour un entretien.

Parmi les cinq profils lycéen.ne.s ressortis de l'analyse inductive, le profil n°1 était celui pour lequel la modalité « Oui » à la question « Auriez-vous préféré aller en apprentissage ? » était la plus active dans la construction du profil, ce qui augmente logiquement la probabilité d'y trouver des lycéen.ne.s par défaut qui ne sont parvenus à trouver de contrat d'apprentissage. Ses autres caractéristiques étaient ensuite de s'estimer victime d'injustices au cours de sa scolarité, notamment dans son orientation actuelle qui lui aurait été imposée. De plus, le croisement des variables de classification et des variables illustratives

sociodémographiques nous indique que l'origine géographique la plus structurante de ce profil est d'être né en France de parents étrangers, c'est-à-dire l'une des catégories les plus sensibles aux discriminations raciales. Les quatre autres profils lycéen.ne.s ont, quant à eux, été écartés. D'une part, parce qu'ils et elles ne souhaitaient pas entrer en apprentissage ou parce qu'ils avaient coché la modalité « Je ne m'étais pas posé la question de l'apprentissage ». D'autre part, car les variables liées aux injustices ne contribuaient que très peu le plus à la construction de ces profils.

Parmi les profils apprenti.e.s, nous n'avons pas retenu le profil n°3 comme vivier potentiel de jeunes à contacter pour un entretien dans la mesure où, tout d'abord, aucune modalité de réponse indiquant des discriminations ou des injustices vécues n'est apparue contributive à l'élaboration statistique du profil. Ensuite, du point de vue des pratiques de recherche de contrat d'apprentissage, les modalités de réponse les plus dépendantes à la variable de classification révèlent une quasi absence de difficultés pour trouver un contrat. Ce profil a en effet tendance à rassembler des apprenti.e.s qui n'ont contacté qu'une seule entreprise et dont la recherche n'a duré qu'un jour. Autrement dit, nous n'avons pas retenu ce profil pour notre volet qualitatif, car la probabilité y est très forte d'y retrouver des apprenti.e.s ayant trouvé une place par l'intermédiaire de leur réseau relationnel.

Par comparaison, le profil n°1 démontrait une surreprésentation de plus de vingt entreprises contactées et une période de recherche allant d'un à trois mois. Il est également à noter que le profil n°3 se caractérise par le fait d'être né de parents et de grands-parents français et nés en France, alors que les trois autres rassemblent des jeunes nés à l'étranger ou d'ascendance étrangère. Le profil n°1 démontre une surreprésentation de jeunes nés en France d'origine étrangère, le profil n°2 des étrangers nés à l'étranger et le profil n°4 des jeunes dont les parents sont étrangers et qui parlent le français et une autre langue à la maison. Par ailleurs, les variables illustratives rendent compte d'une surreprésentation des filles dans le profil n°1 dans lequel les filières de la coiffure et de l'esthétique sont surreprésentées, et dans une moindre mesure dans le n°4 dans lequel les spécialités commerce-vente-gestion sont les plus dépendantes à la variable de classification en cluster. Le fait d'être un garçon étant plutôt marqué dans le profil n°2 dans lequel les probabilités sont plus élevées qu'ailleurs de préparer un diplôme en mécanique automobile. Nous avons donc conservé une liste de 710 apprenti.e.s repartis en trois groupes, et de 263 lycéen.ne.s comme vivier de jeunes potentiellement interrogeables. Les étapes successives de sélection des apprenti.e.s et des lycéen.ne.s sont détaillées en annexes.

Tableau 47 : Principales caractéristiques des enquêtés du volet qualitatif

APPRENTI.E.S									
Cluster	Prénom	Domaine de formation	Diplôme préparé	Lieu de naissance	Lieu de naissance des parents	Âge	Profession des parents	Situation	Frères et sœurs
1	Daniela	Coiffure-Esthétique	Bac pro	Portugal	Portugal	19	Dessinateur en bâtiment (P) Sans emploi (M) Directeur Adjoint de banque (Beau P)	Vit avec sa mère et son beau-père	0
2	Mirela	Commerce-Vente-Gestion	Bac pro	Roumanie	Roumanie	19	Déménageur (P) Femme de ménage (M)	Vit en couple	3
3	Nolwenn	Coiffure-Esthétique	Bac pro	France	France (P) Tunisie (M)	18	Chjef d'équipe Chauffagiste (P) Employée Logistique (M)	Vit avec ses parents	2
4	Ludivine	Coiffure-Esthétique	CAP	France	France	17	Mécanicien retraité (P) Employée (M)	Vit avec sa mère	2
5	Ashley	Coiffure-Esthétique	CAP	France	France	17	Sans emploi	En garde parentale alternée	2
6	Laure	Coiffure-Esthétique	CAP	France	France	18	Ouvriers	Vit avec ses parents	2
7	Désiré	Mécanique Auto	Bac pro	France	Cote d'Ivoire (P) Afrique du Sud (M)	20	Employée en assurance (P) Coiiffeuse (M)	Alterne entre chez son père et seul dans l'appartement de sa mère qui est partie à l'étranger	3
8	Lucas	Mécanique Auto	CAP	France	France	17	Agent municipal (P) Agent de cuisine en EPHAD (M)	Vit avec ses parents	1
9	Matéo	Commerce-Vente-Gestion	CAP	France	France (P) La Réunion (M)	17	Employé commercial (P) Aide à la personne (M)	Vit avec ses parents	3
10	Ibrahim	Mécanique Auto	Bac pro	France	France (P) Algérie (M)	18	Agent financier à la Banque Postale (P) Sans emploi (M)	Vit avec ses parents	3
11	Célia	Coiffure-Esthétique	CAP	France	France	21	Chef d'équipe entretien au C. Dptal (P) Assistante maternelle (M)	Vit en couple	1
12	Coline	Coiffure-Esthétique	CAP	France	France	16	Maçon (P) Ouvrière (M)	Vit avec sa mère	1

LYCÉEN.NE.S

Sous- Groupe	Prénom	Domaine de formation	Diplôme préparé	Lieu de naissance	Lieu de naissance des parents	Âge	Profession des parents	Situation	Frères et sœurs
A	Laetitia	Coiffure-Esthétique	Bac pro	France	France	18	Mécanicien (P) Agent territorial en lycée (M)	Vit avec sa mère	Fille unique
	Mehdi	Mécanique Auto	Bac pro	Maroc	Maroc	16	Employé de vente (P) Sans emploi (M)	Vit avec ses parents	2
	Trésor	Mécanique Auto	Bac pro	France	Congo	17	Agent de parking retraité (P) Sans emploi (M)	Vit avec ses parents	3
	Claire	Coiffure-Esthétique	Bac pro	France	France	17	Informaticien (P) Femme de ménage (M)	En garde parentale alternée	2
B	Christopher	Mécanique Auto	Bac pro	France	France	17	Chômage (P) Femme de ménage (M)	Vit avec son père	3
	Marie	Coiffure-Esthétique	CAP	France	France	17	Ingénieur (P) Secrétaire (M)	Vit avec sa mère	1
	Nathalie	Commerce-Vente-Gestion	Bac pro	France	France	17	Peintre bâtiment retraité (P) Employée gestionnaire (M) Électricien (Beau P)	Vit avec sa mère et son beau père	Fille unique
C	Françoise	Coiffure-Esthétique	CAP	Congo	Angola (P) Congo (M)		Chauffeur (P) Sans emploi (M)	Vit avec ses parents	5
	Mohamed	Mécanique Auto	Bac pro	Algérie	Algérie	19	Déménageur (P) Sans emploi (M)	Vit avec ses parents	2
	Aïcha	Coiffure-Esthétique	Bac pro	France	Maroc	17	Technicien (P) Restauratrice (M)	En garde parentale alternée	2
	Patricia	Mécanique Auto	Bac pro	France	France	17	Électricien (P) ATSEM (M)	Vit avec sa mère	1
	Kader	Mécanique Auto	Bac pro	Maroc	Maroc	17	Agent de sécurité (P) Sans emploi (M)	Vit avec ses parents	2

Légende des sous-groupes Lycéen.ne.s :

- A Lycéen.ne.s qui souhaitent l'apprentissage (ORIENT52=1), qui ont cherché un contrat d'apprentissage (RECH1=1) et qui ont rencontré des injustices et discriminations (INJUSENT17=1)
- B Lycéen.ne.s qui souhaitent l'apprentissage (ORIENT52=1), qui ont cherché un contrat d'apprentissage (RECH1=1), mais qui n'ont pas rencontré des injustices et discriminations (INJUSENT17=2)
- C Lycéen.ne.s qui souhaitent l'apprentissage (ORIENT52=1), mais qui n'ont pas cherché un contrat d'apprentissage (RECH1=2)

6. *Prise de contact, passation et difficultés rencontrées*

Une fois établies nos listes ordonnées de personnes à contacter, nous avons commencé à les appeler en partant de celles cumulant les modalités les plus illustratives des clusters et sous-groupes, puis en descendant progressivement dans nos listes. Une première difficulté qui s'est posée à nous était la validité des numéros de téléphone collectés en fin de questionnaire, ainsi que de la véracité des noms donnés par les apprenti.e.s et lycéen.ne.s qui acceptaient d'être recontacté.es. Malgré nos efforts de recoupements d'information avec les listes d'émargement que nous faisons remplir aux présents au moment de l'enquête quantitative, et malgré également l'aide de certains établissements, nous n'avons pas toujours pu identifier et contacter les enquêtés souhaités. Une autre difficulté est venue du fait que le volet qualitatif s'est déroulé l'année scolaire après le volet quantitatif. Aussi, des élèves n'étaient plus dans les établissements, certains pour des raisons d'abandon, d'autres à la suite de réorientations.

Au fur et à mesure de la prise de rendez-vous, nous avons veillé à conserver autant que possible un équilibre entre les différents clusters et sous-groupes, lesquels mélangeaient les différents domaines de formation ciblés par notre enquête. Néanmoins, les difficultés énoncées ci-dessus ainsi que notre mode de ciblage qui n'avait volontairement pas intégré la variable genre dans les modalités d'ordonnement, afin de rester au plus près de nos hypothèses, ont abouti à une surreprésentation des filles sur les garçons et des filières coiffure – esthétique dans notre corpus. Toutefois, en raison de notre mode de sélection par ordonnancement à l'intérieur des clusters, cette surreprésentation nous renvoie d'abord aux difficultés plus prononcées à trouver un contrat pour les filles qui affrontent une concurrence renforcée en raison de leur concentration sur un faible nombre de filières (Moreau, 2003, p. 137). Il faut par ailleurs garder en tête les résultats d'autres enquêtes sur les discriminations, lesquelles aboutissent à la conclusion de plus grandes difficultés affrontées par les filles sur le marché du travail (Petit et al., 2011). Cette surreprésentation soulève également des hypothèses quant à la fréquence plus élevée des réponses exprimant injustices et discriminations chez les filles de ce domaine professionnel que dans les autres domaines professionnels auxquels sont préparés les jeunes interrogés. De là à dire que le domaine de la coiffure et de l'esthétique est plus discriminatoire, c'est un pas que nous ne franchissons évidemment pas à ce niveau de notre étude. Néanmoins, parmi les métiers préparés par les jeunes interrogés, c'est bien dans ce domaine, celui de la coiffure, que la concurrence entre les filles est la plus exacerbée (Renard, 2015) et que le rapport direct aux clients est très présent. Des métiers de contact qui sont parmi les plus propices à la présence de discriminations envers les apprenti.e.s et stagiaires (Dhume et Sagnard-Haddaoui, 2006). Inversement, dans les garages, les ateliers de mécanique ne donnent pas toujours sur le comptoir où sont accueillis les client.es et effectuées les transactions. De même en commerce-vente-gestion de nombreux stages et apprentissages ont été effectués dans des bureaux ou sur des activités qui n'impliquent pas une relation directe à la clientèle.

Concernant les conditions de passation, la quasi-majorité des entretiens s'est déroulé dans les LP et les CFA. Ceci s'explique par le fait que nous avons sollicité les établissements pour mettre en place nos rendez-vous avec les jeunes. Ceci s'est avéré utile en premier lieu, car une majorité des jeunes étant mineurs, l'enceinte de l'établissement permettait de conserver l'aspect formel légal d'une enquête officielle rassurant les jeunes. Ensuite, les établissements ont été un appui très utile dans la mise en relation avec les jeunes et l'organisation des entretiens. Concernant la mise en relation, les responsables d'établissement avec qui nous étions en contact ont permis de pallier à l'inefficacité du contact téléphonique. En effet, lorsque le numéro donné était bon, nos appels affichaient un numéro inconnu auquel les jeunes ne répondaient généralement pas. Les messages laissés sur leur répondeur n'étaient quant à eux pas mis en lien avec le questionnaire passé. Les établissements ont ainsi constitué un canal de mise en relation bien plus directe. Concernant l'organisation des entretiens, il a été bien plus facile de trouver des plages horaires convenables à la fois pour les chercheurs et les jeunes lorsque celles-ci étaient situées en journée, à l'intérieur de l'emploi du temps scolaire. En ce qui concerne les apprenti.e.s, une difficulté supplémentaire découlait du rythme de l'alternance et il est vite apparu que les jeunes ne pourraient se libérer sur les temps passés en entreprise.

Nous pouvons à ce sujet relater ici en quelques mots de deux épisodes illustratifs. Le premier concerne Mirela, apprentie en gestion de l'Île-de-France qui, le jour de notre rendez-vous, n'a pas pu se rendre au CFA. Sa responsable estimant qu'elle devait rester en entreprise alors que cette semaine était une semaine de cours. L'entretien fut rattrapé quelques semaines plus tard. Elle nous raconta que cet épisode n'était pas le premier de la sorte : elle avait failli rater un bac blanc, car son entreprise déménageait et sa patronne estimait plus important que Mirela aide aux cartons que de se rendre au CFA. Avec ce premier exemple, nous percevons comment la position d'apprenti.e place le jeune en tension entre exigences professionnelles et contingences scolaires, et met en avant la domination statutaire pouvant s'exercer en entreprise, domination qui peut s'exercer dès les premiers contacts avec le professionnel qui décide de retenir ou non le jeune en apprentissage ou en stage.

Le second épisode s'est déroulé dans un LP d'Île-de-France dont le proviseur adjoint s'est largement investi pour nous organiser les rendez-vous : mot dans le cahier de liaison, multiples rappels une semaine avant puis la veille. Le jour des entretiens, une fille sur les trois concernées est présente à l'heure prévue. Le proviseur adjoint a alors cessé ses activités afin de contacter les deux autres jusqu'à les avoir pour leur rappeler le rendez-vous et les intimer de venir au plus vite dans l'établissement. Nous avons pu mener nos trois entretiens prévus. Une fois sur place, les filles en question se sont prêtées à l'exercice sans n'être aucunement récalcitrantes. Ce second épisode nous semble indicatif du fait que les jeunes ne manquent pas nécessairement d'intérêt pour parler de leurs pratiques et expériences quotidiennes (l'un d'eux nous a même avoué qu'il ressentait une certaine fierté d'avoir été sélectionné, car il représentait son établissement disait-il). Mais que l'activation de cet intérêt doit faire face à de multiples obstacles, parmi lesquels, dans ce cas précis, une fatigue exacerbée par la distance de plus d'une heure en transports en commun pour se

rendre dans l'établissement. Le proviseur adjoint nous racontera qu'il est très courant désormais de contacter les élèves sur leurs portables en début de journée afin de prévenir une accumulation de retards et d'absences.

7. **Élaboration des guides d'entretien et d'analyse**

Pour les lycéen.ne.s et les apprenti.e.s, le guide d'entretien a été élaboré suite à une première analyse des résultats du questionnaire et de l'analyse inductive. En effet, le principe des clusters est de dégager des regroupements de personnes sur la base d'une proximité entre les structures de leurs réponses à un grand nombre de questions. L'analyse menée a alors fait ressortir un certain nombre de thématiques de nos questionnaires comme étant celles générant les partitions de répondants les plus représentatives de notre échantillon total. Aussi, les guides d'entretien ont été pensés de sorte à reprendre ces thématiques pour les approfondir du point de vue de notre problématique de recherche. L'étape suivante, celle de l'analyse, a logiquement été de revenir sur ces thématiques après les entretiens pour formuler les hypothèses visant à cerner un maximum de dimensions explicatives des phénomènes de discrimination rencontrés.

Les thématiques et sous-thématiques abordées étaient :

- **Le parcours scolaire antérieur** : classes, filières, diplômes, redoublements, bifurcations, appréciations personnelles de ces séquences passées ;
- **Le sens de l'expérience scolaire** : autoévaluation de soi et de ses résultats, expérience scolaire à travers les rapports sociaux¹ dans les établissements antérieurs et actuels ainsi qu'à travers le rapport à l'enseignement et le vécu dans les établissements connus, regard familial sur le parcours scolaire, représentation de soi comme élève / apprenti.e ;
- **Le sens de l'orientation** : récit de la prise de décision d'aller dans la filière actuelle, raisons, influences et représentations mises en jeu, autres choix envisagés, position de la famille et de l'institution scolaire, modalités de prise de connaissance de la filière actuelle, sentiment d'injustice dans l'orientation (subie ou souhaitée par exemple), regrets éventuels ;
- **Les pratiques de recherche** : de contrat d'apprentissage en premier lieu, de stages ensuite pour les lycéen.ne.s, ciblage et démarchage des entreprises, présentation de soi, moyens et appuis humains, matériels ou cognitifs mobilisés ou estimés manquants, difficultés rencontrées, discriminations et injustices éprouvées, sentiment de découragement, révisions des pratiques, raisons justifiant d'avoir trouvé pour les apprenti.e.s, explicitation de l'arrêt de la recherche pour les lycéen.ne.s qui ont cherché, motifs de la non-recherche pour les lycéen.ne.s qui n'ont pas cherché, auto-élimination potentielle, récit du passage de l'envie à l'abandon, influences possibles sur ce passage, différences d'approches entre un contrat d'apprentissage et un stage pour les lycéen.ne.s ;

- **Le rapport au travail** : récit de l'entrée en entreprise, activités réalisées, regard sur elles, sur les professionnels concernés et sur le métier préparé, rapports sociaux en milieu professionnel, discriminations et injustices vécues et/ou observées, conditions de travail et position dans l'organisation collective, sentiment d'intégration professionnelle, continuités et ruptures entre les enseignements au LP/CFA et les apprentissages en entreprise, formes d'injonctions comportementales ou de présentation de soi, demandes difficiles à tenir, perception de l'image du « bon » professionnel, modulations des postures adoptées en entreprise par rapport aux autres espaces sociaux fréquentés, description de soi en entreprise, finalités du travail, position et salaire visé, regard sur le métier des parents, regard des parents et des proches sur le métier préparé ;
- **Le mode de vie** : origines sociale et géographique de soi et de ses ascendants, conditions d'habitat, lieu de vie, parcours scolaire et professionnel de la fratrie, activités extra-scolaires et professionnelles, recherche de revenus complémentaires, injustices ressenties à la maison ;
- **Le rapport à l'avenir** : suite envisagée au cursus actuel, parcours professionnel envisagé, statut visé, étapes estimées nécessaires, difficultés estimées probables, regard des employeurs de l'entourage et de soi sur le diplôme préparé, représentation d'une « bonne » carrière et d'une « vie réussie », position souhaitée pour ses enfants ;
- **Les discriminations et les injustices** : abordées dans cette dernière section du guide d'un point de vue général afin d'en questionner la présence potentielle dans d'autres sphères de la vie sociale non traitées.

Les entretiens ont duré entre une et deux heures. Ce temps dépendait surtout des plages horaires accordées par les établissements sur le temps passé en classe par les élèves et les apprentis.e.s, en termes de temps accordé ou d'horaire défini (c'est évidemment plus difficile de conserver un jeune dans la dynamique de l'entretien juste avant la pause méridienne ou la fin de journée de classe). Le climat fut généralement très favorable : aucune difficulté n'a été rencontrée lors de la passation des entretiens.

Les entretiens menés, nous avons procédé au codage de leurs contenus à l'aide d'une grille d'analyse construite sur la base des documents précédents, des premières intuitions discutées entre les chercheurs menant les entretiens et des hypothèses de recherche formulées et affinées tout au long des multiples étapes empiriques de notre programme².

Les entretiens ont fait l'objet d'une analyse thématique étayée par le logiciel qualitatif N'Vivo qui constitue une boîte à outil facilitant la réalisation d'une analyse sémantique situationnelle (Paillé et Mucchielli, 2003). Nous avons repris les principaux thèmes et sous-thèmes du guide d'entretien. L'interrogation du matériau en ce qu'il est le reflet d'une situation d'enquête et non la représentation de la réalité (Schwartz, 2011), nécessite donc une posture non naïve : ce que disent, ce que font les gens dans une situation d'enquête doit faire l'objet d'une mise à distance critique et méthodique. Cette conception marque une

rupture avec des visions de la discrimination et des injustices qui ne seraient effectives qu'à partir du moment où les personnes se perçoivent comme victimes. En ce sens, l'entretien compréhensif se donne pour objectif de mettre en mots les expériences pratiques et leurs représentations du point de vue de ceux qui les vivent, dans l'objectif d'accéder à la construction sociale du sens derrière les catégorisations ordinaires des personnes (Deauvieu et al., 2014).

La partie suivante explicite notre approche des discriminations en se focalisant sur une première dimension, celle des pratiques de recherche d'un contrat d'apprentissage.

2. Sociographie des pratiques de recherche d'un contrat

1. Des difficultés envisagées avant de se lancer dans la recherche

Dans cette partie, nous nous intéressons aux pratiques de recherche d'un contrat d'apprentissage afin, d'une part, de dégager les façons de procéder des jeunes en quête d'une entreprise et, d'autre part, de comparer deux populations, celle des apprenti.e.s qui y sont parvenus avec celle des lycéen.ne.s qui, bien que désireux d'entrer en apprentissage, ne sont pas parvenus à trouver une entreprise d'accueil.

Pour rappel, 320 lycéen.ne.s, soit environ 30 % de notre corpus en LP, ont signalé dans le questionnaire qu'ils souhaitaient entrer en apprentissage, contre 42 % qui ne le souhaitaient pas et 28 % qui ne sont jamais posés la question. Ces données de cadrage nous informent déjà que la connaissance même de l'apprentissage est très variable. En effet, parmi les lycéen.ne.s qui ne se sont jamais posé.es la question, 39 % ne savaient pas ce qu'était l'apprentissage et 50 % ne savaient pas que la formation souhaitée pouvait se préparer par la voie de l'apprentissage. Aussi, le groupe des 320 lycéen.ne.s dans lequel nous avons sélectionné les enquêtés possédait à l'époque un niveau d'information qui les distinguait de leurs camarades. Une méconnaissance que nous avons été amenés à interroger quant aux pratiques de recherche d'un contrat.

Dans une visée comparative, nous avons demandé aux apprenti.e.s s'ils auraient préféré entrer en lycée professionnel. Contre les 30 % de lycéen.ne.s qui auraient préféré l'apprentissage, ce ne sont que 6 % des apprenti.e.s qui déclarent avoir plutôt souhaité entrer en LP qu'en apprentissage. C'est là une première information quant à une différence d'adhésion préalable des jeunes à la formation suivie au moment de l'enquête : il semble plus probable de trouver des orientations par défaut au lycée professionnel qu'au CFA. Si le projet d'entrer en apprentissage s'appuie sur une adhésion d'apparence plus soutenue, cela se traduit-il dans les pratiques de recherche ? Pour éclairer ceci, nous avons mobilisé les récits de recherche de stage relatés par les lycéen.ne.s interviewé.es.

Arrêtons-nous quelque peu sur le groupe des 320 lycéen.ne.s. Parmi eux, 44 % déclarent avoir essayé de trouver une entreprise pour signer un contrat d'apprentissage, soit 139 répondants. Les 191 restants déclarant, et malgré leur intérêt pour la formation, ne pas avoir pas initié de recherche d'une entreprise. Des résultats relativisés suite à la passation des

entretiens puisque ces derniers avaient effectué quelques démarches et recherche d'entreprises. Ensuite, à la question à choix multiples posée dans l'enquête quantitative pour comprendre les motifs de la non-recherche, les réponses les plus fréquemment sélectionnées sont : ne pas savoir comment s'y prendre pour chercher une entreprise (42 %) ; la timidité (32 %) ; ne pas connaître d'entreprise (24 %) ; ne pas avoir de moyen de transport (13 %) ; avoir été découragé par quelqu'un (11 %) et n'avoir reçu aucune aide pour chercher (9 %). Ces chiffres renseignent sur les difficultés rencontrées par les lycéen.ne.s dans la recherche d'un contrat d'apprentissage. Elles renvoient, en premier lieu, à une distance avec le monde de l'entreprise puis, en second lieu, à un manque de ressources, relationnelles et matérielles, pour mener à bien sa recherche. Sans l'aide d'un tiers il semble compliqué de justifier à un employeur de son intégration sur une longue durée :

C'était trop compliqué. Rien que nous en esthétique, une longue formation, pour trouver un stage c'est compliqué, un patron qui doit te rémunérer... En plus si la moitié de l'année tu es pratiquement là tout le temps, du coup c'est compliqué pour la patronne... (Aïcha, lycéenne, Bac pro Esthétique cosmétique parfumerie)

Mon père, il s'y attendait peut-être un peu, je ne sais pas, il n'a rien dit. Il n'est pas allé voir le patron, il n'est pas allé voir le CFA, rien du tout. Du coup, j'ai tout arrêté, j'ai tout abandonné. (Laetitia, lycéenne, Bac pro Esthétique cosmétique parfumerie)

Ainsi, les arrêts prématurés de recherche de contrat d'apprentissage peuvent souligner de trop faibles appuis et une difficulté à se sentir légitime aux yeux d'un patron. Ces difficultés ne sont pas rencontrées uniquement par ceux qui abandonnent leur recherche d'un contrat, d'autres persévèrent plus longtemps sans avoir l'assurance de réussir. Entrons maintenant dans le détail des pratiques concrètes de recherche pour comprendre, entre autres, comment ces difficultés sont appréhendées et ce que font les jeunes pour tenter d'y remédier.

2. Nombre d'entreprises contactées et temps consacré : de premiers indicateurs des façons de chercher un contrat

La recherche d'un contrat d'apprentissage peut s'avérer une longue marche éprouvante pour certains quand, pour d'autres, elle aboutit en très peu de temps et n'apparaît en rien problématique. Le nombre d'entreprises contactées et le temps consacré à la recherche sont de premiers indicateurs des pratiques de recherche. La majorité des lycéen.ne.s a contacté entre 2 et 10 entreprises sur une période allant de quelques jours à trois mois. Du côté des apprenti.e.s, si près d'un tiers a trouvé immédiatement (en un jour), les données quantitatives nous font remarquer une distribution plus homogène du nombre d'entreprises et du temps nécessaire pour être retenu par un employeur.

Tableau 48 : Nombre d'entreprises contactées pour trouver un contrat d'apprentissage

Combien d'entreprises avez-vous contacté ?	Apprenti.e.s		Lycéen.ne.s	
	Effectifs	%	Effectifs	%
une seule	274	31	16	12
plus d'une, dont	615	69	118	88
de 2 à 4	129	14	33	25
de 5 à 9	106	12	33	25
de 10 à 19	151	17	20	15
de 20 à 49	112	13	21	16
plus de 50	117	13	11	8
TOTAL	889	100	134	100

Tableau 49 : Temps consacré à la recherche d'un contrat d'apprentissage

Combien de temps avez-vous cherché ?	Apprenti.e.s		Lycéen.ne.s	
	Effectifs	%	Effectifs	%
1 jour	246	28	13	10
1 mois	218	24	36	27
de 1 à 3 mois	179	20	46	34
plus de 3 mois	246	28	39	29
TOTAL	889	100	134	100

Parmi les apprenti.e.s, 31 % ont signé leur contrat après n'avoir démarché qu'une seule entreprise et 28 % n'ont consacré qu'un seul jour à démarcher. Autrement dit, nous avons là un premier sous-groupe qui rassemble ceux qui ont accédé très facilement et très rapidement à un contrat d'apprentissage. Dans ce sous-groupe, 55 % connaissaient préalablement cette entreprise, 35 % y avaient déjà travaillé³, 28,5 % l'ont trouvée grâce à leur famille et 18 % par une connaissance personnelle. Si le réseau a fonctionné pour ces apprenti.e.s (écarté.es de notre phase qualitative), nous pouvons nous demander dans quelle mesure l'absence de cette ressource relationnelle permet d'expliquer l'échec dans la recherche d'un contrat d'apprentissage.

Concernant les lycéen.ne.s intéressés par l'apprentissage, 12 % n'ont contacté qu'une seule entreprise. La moitié d'entre eux la connaissait, soit qu'ils y avaient déjà travaillé et/ou qu'elle leur avait été indiquée par un membre de leur famille ou une connaissance. Nous pouvons envisager qu'en dehors de cette entreprise, ces lycéen.ne.s n'avaient aucune autre piste à solliciter et/ou qu'un découragement soit survenu très tôt dans leur démarche. Ceci est corroboré par plusieurs récits d'apprenti.e.s ayant signé leur contrat dans l'entreprise où ils et elles avaient effectué un stage de découverte au collège. Les données quantitatives vont dans le même sens : la modalité « ne pas savoir comment s'y prendre pour chercher une entreprise » est la deuxième la plus sélectionnée (40 %) par les lycéen.ne.s ayant cherché un contrat lorsque nous leur demandions quels éléments ont été problématiques pour eux.

La mise en échec d'un effet réseau restreint à une ou quelques entreprises peut donc expliquer un abandon rapide, ce qui va dans le sens d'une distance trop importante perçue entre de nombreux jeunes et le monde du travail avant d'entrer dans leur formation actuelle. Mais le bénéfice d'appuis relationnels ne concerne pas tous les jeunes et l'échec de mises en relation par l'intermédiaire de proches n'explique pas tous les découragements. La distance culturelle et relationnelle ne doit en effet pas masquer les contraintes matérielles et pratiques qui cadrent les démarches et entreprises envisagées pour un contrat.

Les récits de recherche recueillis en entretiens permettent d'aller plus loin à ce propos. Pour les apprenti.e.s comme les lycéen.ne.s ne bénéficiant pas d'une entremise préalable, l'approche la plus fréquente consistait à définir une zone de recherche et à la quadriller en faisant du porte-à-porte dans les établissements cohérents avec la formation souhaitée. La définition de la zone de recherche n'est pas hasardeuse, mais découle directement des possibilités de se rendre sur place si, d'aventure, ils étaient retenus. Pour ce faire, le principal moyen de repérage des établissements est internet en faisant une recherche autour de son logement. Les moyens de locomotion et le lieu de résidence jouent alors sur le nombre d'entreprises accessibles⁴.

Des stratégies parfois originales peuvent aussi impliquer la prise en compte de la distance du domicile vers le lieu de travail. L'apprenti.e cité ci-dessous vise une formation dans le commerce, un domaine qu'il connaît par l'intermédiaire de son père, lui-même employé de commerce, ainsi qu'à la lumière de plusieurs stages effectués au cours de ses 4^{ème} et 3^{ème} SEGPA. Ses expériences lui ont permis de comprendre que les métiers du commerce de détail en magasin qu'il vise sont soumis à des horaires de travail souvent très fractionnés. En privilégiant l'éloignement, il escompte alors pouvoir plus facilement regrouper ses horaires au motif de ne pas pouvoir rentrer chez lui durant la pause de plusieurs heures coupant deux plages quotidiennes de travail. Précisons que cet apprenti.e habite dans un territoire plutôt rural, à faible densité de population.

Je prends le plus loin de chez moi à chaque fois. On va dire, pour avoir des bons horaires aussi. Parce que à côté de chez moi, ça serait des horaires banals on va dire. Ça serait des trous de partout, venir à telle heure, partir de telle heure à telle heure puis revenir.
(Matéo, Apprenti, CAP Vente)

Ceux et celles habitant intra-muros dans de grandes agglomérations bénéficient quant à eux d'une densité d'activités non négligeable qui accroît le nombre d'entreprises accessibles. Mais ils doivent dans le même temps faire face à plus de concurrence de la part d'autres candidat.es, également plus nombreux à souhaiter occuper les mêmes positions qu'eux. Cette concurrence soulève une nouvelle contrainte qui est celle du calendrier de la recherche. En effet, alors que plusieurs apprenti.e.s ont vu leurs recherches aboutir avant même d'entrer en CFA, des lycéen.ne.s qui n'y sont parvenu.es, comme celui cité ci-dessous, considèrent qu'ils s'y sont pris trop tard :

On m'en a parlé au collège. Après, je suis allé voir au CFA. Eux, m'ont vraiment expliqué comment était l'apprentissage, de A à Z. Ça m'avait plus, du coup, je leur ai demandé une feuille pour m'inscrire, je me suis inscrit et ils m'ont dit de trouver un patron au plus

vite, que c'était déjà un peu tard dans l'année pour trouver un patron. (...) Je pense que pour trouver un patron, il faudrait s'y prendre maintenant pour l'année prochaine. (*En avril pour la rentrée de septembre ?*) Voilà, oui. (*Et vous vous vous y étiez pris quand ?*) Un mois, un mois et demi avant septembre (Christopher, lycéen, Bac Pro Mécanique Auto)

Si beaucoup débutent leurs recherches plus tôt dans l'année, les jeunes parvenant à se faire embaucher comme apprenti.e.s n'en passent pas moins par une longue succession de refus plusieurs mois durant. Les extraits ci-dessous permettent de réaliser la ténacité dont certains font preuve, tant dans la durée de recherche que dans le nombre d'entreprises ou la volonté de convaincre les employeurs.

(*Est-ce que vous êtes capable de dire combien vous avez fait de salons de coiffure ?*) Une centaine. (*Pendant quelle période ?*) J'ai fait ça du mois d'avril jusqu'en juin, on va dire (Laure, Apprentie, CAP coiffure)

Je me présente une première fois, la patronne du salon me dit « Non : moi, j'ai que des apprenti.e.s en brevet professionnel », et donc ça n'a pas marché. D'accord. Je dis à une amie de ma mère qui est assistante maternelle. Et elle me dit « Ha, mais moi, je la connais, j'y vais me faire coiffer ». Elle me dit « Il faut que tu y retournes. Tous les mois tu y vas, ou toutes les semaines tu y vas : tu fais un forcing ». J'ai fait ça. Pendant une année. De décembre à juin (Célia, Apprentie, CAP coiffure)

À propos de la durée de recherche, notre enquête nous a conduit à rencontrer plusieurs apprenti.e.s ayant intégré un dispositif d'accès à l'apprentissage (« Passerelle ») développé en Île-de-France. Le principe est que les jeunes peuvent s'inscrire dans un CFA adhérent du dispositif avant d'avoir trouvé un employeur. Ils ont une année pour trouver une entreprise. De même qu'Ibrahim ci-dessous, quand leurs camarades sont chez leur patron, ces apprenti.e.s sans contrat doivent démarcher et en justifier auprès du CFA. La pression de perdre sa place au CFA combinée à celle de ne pas savoir quoi faire en cas d'échec poussent à intensifier les recherches et le nombre d'entreprises à contacter en élargissant les critères. Le fait d'avoir enquêté dans plusieurs établissements adhérents de ce dispositif explique une partie des résultats obtenus pour les modalités de réponse les plus hautes en ce qui concerne la durée de recherche et le nombre d'entreprises contactées par des apprenti.e.s.

J'en ai contacté au moins 200 par téléphone et sur place une centaine. J'ai déposé des CV partout, que ce soit en face ou par mail. (Ibrahim, Apprenti, Bac pro mécanique auto)

Cela a duré un an et j'ai contacté plus d'une centaine. On n'avait pas le choix. On n'avait pas le choix parce qu'ils vérifiaient. (...) Il y en avait une qui n'avait plus de patron, elle est partie dans un autre lycée, mais sans alternance. C'est Koh Lanta : toutes les semaines il y en a une qui s'en va. J'ai fini mon année en passerelle et je n'avais pas de patron et je l'ai trouvé au début des vacances de juillet. Et je pouvais compléter mon année, j'ai eu du bol. (Daniela, Apprentie, Bac pro Esthétique)

J'en ai fait plus de 50 qui m'ont dit non, j'avais un carnet dans lequel j'avais mis la date, le nom de l'institut, l'adresse, le cachet, et tous les prospectus que je trouvais et la raison pour laquelle il ne me prenait pas. Du coup je me suis pris plein de "non", j'ai

trouvé un salon l'année dernière et je suis resté quatre mois. J'ai repris en septembre avec quelqu'un d'autre (...) Un peu moins de quatre mois après, j'ai fait un stage à X⁵ qui m'a pris après. (Nolwenn, Apprentie, Bac pro Esthétique)

Le nombre d'entreprises contactées et le temps passé à démarcher sont donc de premiers indicateurs des conditions de recherche qui nous permettent de mieux situer les jeunes entre des difficultés géographico-sectorielles d'un côté et leurs ressources mobilisables de l'autre. Concernant ces ressources, le bénéfice du réseau d'un parent ou d'un proche n'est pas la seule aide pouvant être décisive. Le soutien peut aussi prendre la forme d'un accompagnement physique ainsi que de conseils en présentation de soi et en soutien.

La première fois, j'étais vraiment timide. Du coup, c'est mon père qui parlait un peu. La deuxième fois, c'était plus moi, mon père des fois, il m'aidait quand je bougeais et là, je pense que non, je pense que je vais y aller tout seul vu que j'ai ma propre moto. Je vais me présenter et parler tout seul comme un grand (Christopher, lycéen, Bac Pro Mécanique Auto)

De base, c'est ça qui m'a aidé à me booster dans la vie parce que sinon, je suis une fille archi timide, c'est ma mère qui m'a obligée, c'est parti en crise de nerfs, je ne voulais pas moi, j'avais honte, je ne voulais pas qu'on me dise non, ce n'est pas que je n'aime pas que l'on me refuse quelque chose, mais là, j'avais honte... J'étais blessée, on me propose et on me dit non, du coup à force, j'avais l'habitude. De base, c'est ça qui m'a permis de m'endurcir dans la vie professionnelle. D'un côté c'est cool, c'est dommage sur le moment, mais c'est comme ça, finalement j'ai trouvé (Nolwenn, Apprentie, Bac pro Esthétique)

Lorsqu'elle s'allonge, la période de recherche apparaît donc éprouvante, mais aussi, potentiellement, structurante pour des jeunes qui, parfois, en retirent quelques apprentissages en matière de recherche de contrat. Cependant, ceci ne saurait masquer l'un des principaux effets négatifs des recherches difficiles : le découragement.

3. Le risque du découragement

À force de refus, la distribution de CV et lettres de motivation en porte-à-porte peut se révéler éprouvante. Tant les lycéen.ne.s n'ayant pas trouvé d'employeur qu'une partie conséquente des apprenti.e.s ont évoqué l'épreuve qu'était cette succession de refus.

Marcher, transport en bus, GPS par téléphone : c'était dur. Tout le temps, c'était pareil, jusque durant l'été, je n'avais toujours rien trouvé. (...) Oui, c'est décourageant. (Désiré, Apprenti bac pro mécanique auto)

Il y a deux ans, à la fin de ma troisième, j'étais allé voir à peu près une vingtaine de garages. L'année dernière j'étais allé rechercher pour partir en apprentissage. À la fin de la seconde. J'en ai fait une bonne quinzaine : toujours pareil, les mêmes réponses (Christopher, lycéen, Bac Pro Mécanique Auto).

Sur la cinquantaine d'entreprises que j'ai contactées, je n'ai eu que deux entretiens. (Pour tous les autres, qu'est-ce qu'on vous a répondu ?) Parfois, ils ne répondaient pas,

quand j'allais déposer mon CV, j'allais les voir, il prenait mon CV et me disait, je vais vous recontacter et c'est tout. (Mirela, Apprentie Bac pro Gestion administration)

Sentant que le découragement les gagne, les jeunes cherchent alors des appuis, dans l'entourage d'abord, auprès d'institution ensuite et dans une moindre mesure⁶ (chambres de commerce, demandes de listes d'entreprise au CFA) surtout si les proches font défaut dans l'accompagnement à la recherche. Certains sont même allés jusqu'à consulter les offres d'emploi dans l'espoir de repérer les entreprises faisant état de besoins de main d'œuvre. Le découragement se traduit alors en une baisse d'implication et d'engagement dans la recherche d'un employeur. Les démarches et interactions avec les employeurs semblent obéir à un script figé, dont la répétition devient de plus en plus dure à affronter. L'éventail des réponses possibles aux yeux des jeunes va alors de l'abandon pur et simple à la modification des façons d'aborder les entreprises, ou encore à l'élargissement des critères de recherche jusqu'à des entreprises du secteur, mais dont les activités sont à la limite des métiers préparés en apprentissage :

Il y a des fois où j'étais tellement démotivée que je téléphonais parce qu'au bout d'un moment, quand c'est le quinzième institut qu'on fait dans la journée, on n'en peut plus. (Claire, lycéenne, Bac pro Esthétique cosmétique parfumerie)

Je voulais laisser tout tomber et chercher seulement un petit travail. Je ne voulais plus aller à l'école carrément, j'étais mal. (...) Je n'avais envie de parler avec personne, j'en avais vraiment marre de chercher, avoir des « non », « je vous rappelle » et au final il n'y avait rien. Donc je n'avais vraiment pas envie de parler avec qui que ce soit. (Mirela, Apprentie Bac pro Gestion administration)

Je cherchais de tout. Je cherchais du Midas, même du Speedy, n'importe quoi. (Ibrahim, Apprenti, Bac pro mécanique auto)

Là encore nous retrouvons dans les récits de recherche des jeunes des expériences similaires à celles vécues par des demandeurs d'emploi fragiles et/ou peu qualifiés sur le marché du travail (Eymard-Duvernay et Remillon, 2012). En effet, parmi les motifs de refus s'imposant à eux, est revenu régulièrement le fait de préparer le « mauvais diplôme » ou un « petit » diplôme (spécialités ou niveaux ?) et de voir de fait leur demande déclassée derrière celles d'autres candidat.es à l'apprentissage issus d'autres niveaux de formation.

J'ai fait tout là où j'habite et tout le secteur autour. Ils prenaient les BP, pas les CAP. Soit disant parce qu'ils n'ont pas le temps de s'occuper d'un CAP. (Marie, lycéenne, CAP Coiffure)

De même que les jeunes sans emploi et faiblement qualifiés vivent quasi quotidiennement avec le risque d'une déconnexion sociale contre laquelle les institutions d'accompagnement tentent de lutter en multipliant les préconisations d'actions à réaliser (Brégeon, 2013 ; Lima, 2016 ; Schehr, 1999), les récits des jeunes en difficultés dans leurs recherches ont souvent mis en avant la tentation d'abandon de leurs démarches, soit dans l'idée de s'inscrire en lycée professionnel, soit sans aucune autre perspective que de rester chez leurs parents, à la rigueur en cherchant un poste alimentaire sans qualification. Avant de baisser les bras, les recherches qui s'allongent peuvent aboutir à revoir ses attentes à la baisse jusqu'à accepter

n'importe quelle entreprise du moment que son activité permette d'acquérir le statut d'apprenti.e et d'être accepté en CFA. Des décisions qui ne sont pas sans conséquence sur le vécu de la formation, sur les conditions d'acquisition des savoirs et sur la probabilité d'une rupture de contrat.

Oui, c'est le pire parce qu'on se prend des bâches. (...) Quand on cherche une entreprise depuis un an, et puis même pour entrer dans une classe qu'on veut, on prend tout ce qu'il vient. On ne cherche pas à savoir, ça, ce n'est pas ce que je vais faire toute ma vie, on veut juste se dire, j'ai une entreprise, mon but c'est de la garder pendant tant de temps et après, on verra. (Daniela, Apprentie Bac pro esthétique cosmétique parfumerie)

Ainsi, le découragement et plus généralement les difficultés vécues durant la recherche d'un contrat doivent être considérés non seulement en lien avec les pratiques effectives, mais aussi dans leurs effets sur la poursuite du parcours des jeunes. Ceci permet d'expliquer en partie pourquoi certains lycéen.ne.s ont définitivement abandonné leur projet d'entrer en apprentissage alors que d'autres reprennent leurs recherches quelques mois après leur inscription en LP.

Après avoir questionné la recherche de contrat de façon globale, intéressons-nous maintenant à un niveau plus fin qui est celui des interactions entre les jeunes et les personnes en position de les recruter comme apprenti.e.s.

4. S'adapter aux réquisits des entreprises

Pour préparer la rencontre avec un patron, il convient d'abord de réussir à ce qu'elle ait lieu. Que ce soit pour un envoi à distance (mail, courrier) ou bien pour laisser une trace de son passage lors de journées consacrées à faire du porte-à-porte, la préparation de tous les jeunes commence par le CV. Ils mobilisent pour cela ce qu'ils ont pu apprendre durant leur cursus scolaire, particulièrement pour les jeunes passés par des filières pré-professionnalisantes et qui ont eu des enseignements dédiés à la rédaction de CV et de lettres de motivation, ainsi que des simulations d'entretiens avec leurs enseignants d'alors. Des enseignements dont le contenu ne varie d'ailleurs que très peu avec ceux qu'ils reçoivent dans leur établissement actuel selon eux, et qui auraient donc plutôt une fonction de rattrapage pour ceux qui ne les auraient pas suivis. Nous remarquons alors une standardisation des discours et façons de se présenter que nous avons retrouvée dans la plupart des entretiens.

On se présente, on dit la formation qu'on fait, que l'on voudrait faire un stage dans cet institut, les dates et si c'est possible d'être prise, d'un entretien quoi. Et si c'est pas possible, de nous le dire. Ou alors des fois, on leur laisse nos téléphones pour qu'ils nous rappellent. Mais ils ne rappellent jamais (Aïcha, lycéenne Bac pro esthétique cosmétique parfumerie)

Je rentrais, je disais « Bonjour, je voulais savoir si vous ne prenez pas des stagiaires », j'expliquais pourquoi je cherche un stage et tout, et ils me disaient « Déposez votre lettre de motivation et on va vous appeler », mais ils n'appelaient pas et moi, j'étais

obligée de rappeler, et quand je rappelais, ils disaient « Non on est complet ».
(Françoise, lycéenne, CAP Esthétique cosmétique)

Cette similitude des contenus renseigne une forte normalisation des conseils en matière de démarchage d'entreprises : que ce soit pour un contrat d'apprentissage ou bien pour un stage de découverte ou d'application, les modèles de CV décrits par les jeunes, mais également les caractéristiques individuelles qu'ils tentent de mettre en avant dans leurs lettres et lors de la rencontre avec les employeurs, démontrent la reproduction de modèles normatifs établis, défendus et diffusés par des professionnels de l'intermédiation qui œuvrent ainsi à standardiser les modes de présentation de soi au point de plus dévaloriser celui qui ne s'y conforme pas qu'à valoriser celui qui le fait (Lochard et Ughetto, 2006). Nous n'avons pas eu accès à des récits de stratégies de différenciation par le biais de ces dispositifs de présentation de soi que sont les CV et lettres de motivation. Au contraire les jeunes ont à cœur de démontrer qu'ils sont compatibles avec le monde du travail et ses exigences qu'ils s'en représentent³⁸. Cette volonté se traduit alors particulièrement dans la présentation physique et vestimentaire de soi, quitte à modifier son apparence.

[On nous dit] qu'il faut avoir une bonne tenue, être bien présentable entre guillemets, pas forcément habillée en jupe, talons, etc., mais avoir une tenue normale, de parler bien, de bien se tenir, d'être polie, enfin... tout ce qui est normal, quoi.(Nathalie, lycéenne Bac pro Gestion administration)

Les leggings que l'on peut mettre tous les jours, c'est des leggings un peu transparents, et quand on va voir un patron, on essaie de pas avoir de leggings transparents. Donc il faut mettre soit des jupes avec des collants noirs, des petits trucs : on ressemble à un clown, c'est pas nous, mais pour moi, je ressemble à un clone parce que ce n'est pas moi. Certes, ça me va peut-être bien, mais c'est pas des vêtements dans lesquels on est à l'aise. Du coup, ils nous voient habillées en général, bien apprêtées, moi j'ai essayé en tout cas. (Daniela, Apprentie Bac pro esthétique cosmétique parfumerie)

Que leurs représentations soient conformes à la réalité ou non, les jeunes tentent à leur manière de renvoyer une première image d'eux qui n'aillent pas à l'encontre des dispositions attendues par les employeurs. Les maladresses relevées par certains lorsqu'ils font leur autocritique dénotent surtout une méconnaissance de considérations d'entreprises comme l'avait souligné Gilles Moreau (2003, p. 176), comme par exemple les politiques de recrutement, les critères de sélection, l'exigence de mettre en place un tutorat dans l'entreprise ou la nécessité d'avoir un volume d'activité justifiant le recrutement d'un apprenti.e. Si elle s'avère difficilement quantifiable, cette méconnaissance soulève par contre la question des ressources permettant de l'atténuer. La famille apparaît alors en tête de ces ressources, parfois comme source informative ou, comme nous l'avons vu, comme intermédiaire avec un employeur. Mais elle peut également se révéler un accompagnement de premier ordre aux côtés du jeune qui fait ses premiers pas dans l'univers du travail. Cet appui nous est apparu plus prononcé chez les apprenti.e.s, alors qu'un tiers des lycéen.ne.s

³⁸ Nous verrons toutefois plus loin que des candidatures apparaissent spontanément étonnantes aux yeux de certains patrons : celles des filles dans des métiers traditionnellement masculins et vice versa.

ayant cherché un contrat déclaraient dans le questionnaire que l'un des problèmes rencontrés était justement de n'avoir reçu aucune aide.

5. *Un appui parental différent qui questionne le rapport familial à l'apprentissage*

L'aide à la préparation se joue également dans la sphère familiale où les parents, voire certains proches, accompagnent la rédaction des CV et lettres de motivation. Certains effectuent même des simulations d'entretiens avec leurs parents. Tous les jeunes ne sont toutefois pas égaux face à ces pratiques. Les données statistiques nous apprennent que les apprenti.e.s ont plus souvent été aidés par leurs parents que ne l'ont été les lycéen.ne.s quand ils cherchaient un contrat. Dans les entretiens cette différence ressort également. Les apprenti.e.s signalent en effet bien plus souvent avoir reçu une aide d'un de leurs parents, depuis la préparation des documents jusqu'au repérage des entreprises, voire même à l'accompagnement à la porte celles-ci.

Cette différence nous met sur la piste d'une hypothèse que d'autres points de notre analyse qualitative nous amèneront à affiner : les apprenti.e.s qui ont trouvé un contrat auraient bénéficié d'un appui familial plus prononcé que les lycéen.ne.s n'y étant parvenu.es. Cette différence s'expliquerait par une légitimation familiale plus forte du projet d'apprentissage au sein de leur foyer. Ceci démontre en outre l'articulation des rapports familiaux et du rapport au travail, dont notre analyse qualitative interrogera plus loin les effets. À l'instar des travaux ayant questionné les différences sociales de l'introduction de l'école à la maison (Chamboredon et Prévot, 1973), il apparaît nécessaire de se demander sous quelles formes les questionnements d'ordre professionnel sont insérés dans les socialisations familiales. Plutôt que d'illustrer ceci avec plusieurs extraits d'entretiens, nous détaillons ci-dessous le cas très représentatif d'Ibrahim, apprenti en mécanique automobile d'Île-de-France. Son récit est en effet révélateur d'un soutien très prononcé de son père qui, pourtant, n'officialise pas du tout dans le même domaine professionnel (agent financier à la banque postale), mais l'encourage dès l'annonce par Ibrahim de son projet. Le père d'Ibrahim s'implique alors fortement auprès de son fils :

Mécanique, pour eux, ça passait bien, il disait avec ça, c'est un métier qui va te servir. Tu vas avoir toujours quelque chose à faire. Du black et tout ça. Donc le pro, c'était mal vu, mais ça dépend des filières. La mécanique ça a bien passé. (...) Avec mon père on est allé voir une centaine d'entreprises. Même s'il n'a pas de voiture il essayait d'en louer une le week-end pour qu'on aille faire toutes les usines et tout.

Comme on a pu le constater dans les pages précédentes lorsque son récit était mobilisé, Ibrahim a eu beaucoup de difficultés à signer son contrat : il a d'abord passé plus de six mois sans succès à chercher une entreprise pour s'inscrire comme apprenti.e mécanicien spécialisé dans les véhicules poids lourds. Démoralisé par la succession de refus et de non réponses, il finit par réorienter ses recherches vers des entreprises qui lui permettraient de préparer un bac pro mécanique auto, mais option véhicules de particuliers cette fois. Il est en outre inscrit dans un établissement lui permettant de bénéficier du dispositif Passerelle

décrit plus haut. Il est également à noter que c'est un des très rares apprenti.e.s par défaut de notre corpus. En effet Ibrahim a raté les dates d'inscription en lycée et s'est trouvé face à la contrainte de trouver une place pour ne pas rester sans rien faire dans un territoire où les établissements du secondaire lui étaient présentés comme saturés et peu accessibles au regard de ses résultats scolaires. À ses yeux, sortir du système scolaire sans savoir ce qu'il allait faire représentait un scénario bien moins enviable que celui de l'apprentissage. Dans la mesure où, forcé contre sa volonté de se confronter au marché du travail et à ce qu'il appelle le « monde des adultes », la solution de l'apprentissage lui offrait au moins un filet de sécurité :

(Mais pourquoi lycée pro d'abord plutôt qu'apprentissage ?) Parce que je ne voulais pas vraiment travailler, j'étais pas vraiment encore lancé dedans. Au départ, je voulais aller en lycée pro, je savais que je n'avais pas besoin d'aller travailler, je savais que j'aurais eu que des études à faire. Ce n'était pas prévu que je travaille maintenant. Et vu que je n'ai pas eu le choix, j'ai préféré faire cela plutôt que rien du tout. (...) Je n'étais pas encore préparé à ça. Travailler, c'était le monde des adultes. Maintenant, c'est banal.

Tout au long de ces longs mois de recherche, Ibrahim a reçu le support de son père, un support qui semble avoir été décisif pour lutter contre le découragement et la tentation d'abandonner.

Mon père m'a poussé à aller jusqu'au bout jusqu'à ce que le CFA me vienne de la Passerelle. Il était tout le temps avec moi, il m'appelait et me demandait si je n'avais pas cherché, il me disait d'aller à la mission locale. Normalement, je devais chercher un patron, il y a des jours où je n'y allais pas, il m'a envoyé à la mission locale, va chercher avec une personne ils vont aider là-bas.

Le cas d'Ibrahim permet de souligner l'impact de l'investissement familial. L'accès à l'apprentissage, loin d'être réduit à un enjeu personnel, implique d'autres membres de la famille³⁹. L'enquête qualitative permet de constater que les apprenti.e.s sont beaucoup plus nombreux à évoquer leur projet d'apprentissage en tant que support relationnel et conversationnel que ne le faisaient les lycéen.ne.s. À la différence de ces derniers, quelques apprenti.e.s feront même mention de l'apprentissage comme un point d'identification familial, ce que nous n'avons jamais retrouvé dans les entretiens auprès de lycéen.ne.s.

Dans ma famille c'est à peu près ça, on fait que de l'apprentissage. (Matéo, Apprenti CAP Vente)

Pratiquement toute ma famille a commencé en apprentissage. (Ludivine, Apprentie CAP coiffure)

Si l'écho familial positif ne peut à lui seul faire aboutir les recherches, il peut néanmoins contribuer à mieux affronter les affres rencontrées par les jeunes. Le cas d'Ibrahim le montre

³⁹ Précisons que, si 54 % des apprenti.e.s déclarent qu'un membre de leur entourage a été apprenti.e, les Lycéen.ne.s qui ont souhaité l'apprentissage ne sont pas relativement pas moins nombreux à répondre la même chose (48 %). Dans l'enquête quantitative, la différence entre les deux populations tient ici en fait surtout à la part plus élevée de Lycéen.ne.s ne sachant pas si un membre de leur entourage avait été apprenti.e (27 %) que d'apprenti.e.s ne le sachant pas (15%).

bien. Dans d'autres cas, le risque de découragement est en quelque sorte amorti par le support familial. Ceci se comprend d'autant mieux lorsque des grandes sœurs ou des grands frères ont suivi des orientations similaires quelques années auparavant et que les parents possèdent donc quelques points de repères à transmettre à leur enfant.

Concernant les lycéen.ne.s, sans aller jusqu'à soutenir que leur famille était au contraire désinvestie de leurs recherches de contrat, les aides parentales sont apparues plus ponctuelles et moins investies sur l'ensemble de la démarche de recherche. Si certains de ces jeunes ont été accompagnés physiquement jusqu'aux portes des entreprises, la plupart des lycéen.ne.s se sont débrouillés seuls dans leur recherche d'un contrat d'apprentissage. L'un d'eux nous décrit sa progressive prise d'autonomie comme une véritable émancipation depuis le monde de l'enfance :

La première fois, j'étais vraiment timide. Du coup, c'est mon père qui parlait un peu. La deuxième fois, c'était plus moi, mon père des fois, il m'aidait quand je bougeais et là, je pense que non, je pense que je vais y aller tout seul vu que j'ai ma propre moto. Je vais me présenter et parler tout seul comme un grand. (Ça veut dire quoi ça, comme un grand ?) Sans l'aide de papa et maman. (Christopher, lycéen Bac pro mécanique auto)

Nous ne généraliserons bien entendu pas l'analyse de cet extrait à l'ensemble de notre population lycéenne sans en passer par un travail d'investigation spécifique. Cependant, les attentes en termes de construction soi représentent peut-être une variable distinctive et explicative des façons d'aborder les entreprises et, donc, de repérer des facteurs de réussite ou d'échec de ces démarches. L'étayage familial différencié entre apprenti.e.s et lycéen.ne.s n'ayant réussi à se faire embaucher nous amènerait alors à formuler l'hypothèse que, lorsque le projet d'apprentissage reçoit un écho positif dans la famille, les attentes du jeune sont alors plus généralement fondées sur la réalisation quotidienne de tâches et d'actes concrets, alors que lorsque l'étayage familial est faible, les attentes restent à un niveau plus général et, surtout, plus éloignées de la réalité concrète des conditions d'exercice des métiers souhaités. Les apprenti.e.s justifient en effet plus souvent leur choix d'orientation dans la perspective d'un métier et d'activités précises que ne le font les lycéen.ne.s. La façon dont est envisagée l'orientation s'articule ainsi à l'étayage familial des projets de formation suivis par les jeunes et, donc, à une socialisation au travail en général et au métier préparé en particulier qui peut avoir pour effet de désamorcer des difficultés générées par la recherche d'un contrat. Ceci s'applique à ce que nous allons voir dans les deux points suivants : les différentes mises à l'épreuve rencontrées par l'aspirant.e stagiaire dès lors qu'il passe le pas de la porte et tente de décrocher une place dans une entreprise.

6. À la rencontre des entreprises : entre stress, désillusions et découvertes

La recherche d'une nouvelle position professionnelle peut être appréhendée comme une mise à l'épreuve de soi face aux conditions concrètes du métier envisagé (Eymard-Duvernay, 2012). Cette mise à l'épreuve se traduit notamment en dispositifs, plus ou moins formalisés, d'évaluation du réalisme des projets professionnels (Saccomanno, 2011). Elle peut donc concerner notre population d'enquête qui fait bien souvent l'expérience d'une première

confrontation au marché du travail et dont les recruteurs estiment les dispositions à l'exercice du métier (Moreau, 2003, p. 181). Dans ce point et le suivant, nous allons voir que les jeunes rencontrent plusieurs types de mises à l'épreuve lorsqu'ils poussent la porte des entreprises pour solliciter une position d'apprenti.e.

Une première mise à l'épreuve peut résider dans la découverte de l'entreprise en tant qu'univers peu familier et donc générant une sensation de manque de normes et de repères. Les rapports hiérarchiques font partie de ces épreuves potentielles dans le sens où ils placent les jeunes dans des situations où leur faible expérience les fragilise en raison de difficultés à savoir quelle posture convenable adopter pour démontrer qu'ils pourront « tenir leur statut » (Kergoat, 2002). Ainsi, la rencontre en face à face avec l'employeur en impressionne certains, du moins dans les premiers temps. Comme le résumait Christopher dans le dernier extrait d'entretien du point précédent, l'exercice demande à dépasser sa timidité, mais, au fur et à mesure que des situations analogues se succèdent, les jeunes développent quelques automatismes et se forment leurs propres repères de présentation de soi et de comportements à adopter.

Oui, on stresse un peu. Mais bon, ça va après. Une fois que le premier entretien s'est passé on se dit que le suivant va se passer comme ça. Il faut que je fasse ci, il faut que je fasse ça, il faut pas que je dise ci il faut que je dise ça. (Laetitia, lycéenne, Bac pro Esthétique cosmétique parfumerie)

Néanmoins, la figure du patron demeure impressionnante pour certains et reste même parfois une source d'appréhension une fois retenu comme apprenti.e, sans pourtant que les relations avec le supérieur ne soient dépeintes sous un jour négatif :

Quand il y a un supérieur, moi je sais que je deviens toute rouge, j'ai peur de me tromper, on tremble, on oublie, mais il faut une entreprise. Donc on essaie de bien gérer. (Daniela, Apprentie Bac pro esthétique cosmétique parfumerie)

Il en va donc des représentations que les jeunes se font du monde de l'entreprise en général et du secteur auquel leur formation les prédestine en particulier. Si les lieux découverts sont plus ou moins proches de ce qu'ils s'imaginaient en débutant leurs recherches, certains ont toutefois fait l'expérience d'endroits plus interlopes que conformes à leurs représentations. Dans le secteur de la coiffure et de l'esthétique, nous avons en effet eu accès à des récits de filles conduites par leur recherche en porte-à-porte vers des salons spécialisés dont la découverte des activités qu'elles pourraient y mener les engageait plutôt à passer leur chemin. Nous reproduisons ci-dessous l'un de ces extraits qui a le mérite d'explicitier l'écart entre les représentations que peuvent se faire les jeunes du métier qu'ils veulent préparer et la réalité de certaines facettes d'activités qu'ils ignorent.

(*Quand vous aviez des entretiens on vous demandait quoi ?*) J'ai fait deux entretiens et demi. Ils m'ont demandé si ça me plaisait ce que je voulais faire, si j'étais motivée, où j'habitais, temps de trajet, si j'étais prêt à faire tout ce qu'ils proposaient. (*C'était quoi « faire tout ce qu'ils proposaient » ?*) C'était un institut étrange. Ils faisaient des massages naturistes à quatre mains sur des monsieurs. Il y a un monsieur qui est tout nu avec deux esthéticiennes qui le massent tout nu et en dessous, il y a écrit « pour éveiller

tous vos sens sensoriels » ou je ne sais pas quoi. (*Ils prennent des mineures dans ce type de salons ?*) J'étais en panique. Dans ma tête c'était, je vais leur faire un plan, j'étais désespérée du coup, je me suis dit, je m'en fiche, je suis mineure de toute manière, j'ai deux mois d'essai, pendant ces deux mois d'essai, ils peuvent me virer sans raison et après non, c'est soit par faute grave, ou trois avertissements, que ce soit de l'école ou de là. Je ne compte pas faire de bêtises donc, tout va bien. Je me suis dit, je tiens les deux mois, je ne fais rien, je suis en train d'apprendre, je ne sais pas et après je leur dis, non, je ne fais pas vos massages tout nu. (*Comment on vous a présenté ça ?*) J'ai vu sur Internet, dans ma tête, déjà j'étais en stress, l'institut il est très cocoon, à l'entrée on doit enlever nos chaussures, au téléphone c'est une voix toute douce, je suis sûre qu'il se passe des trucs, c'est obligé, c'est obligé. J'avais expliqué mon plan à ma mère, elle n'était pas trop pour, j'étais vraiment désespérée, elle sait très bien que quand je fais quelque chose..., je n'allais pas faire leur truc bizarre. J'étais sûre de mon plan, au final, elles ont senti que je n'étais pas très... parce qu'elles m'ont bien posé des questions, elles m'ont dit « Vous êtes sûre que tout ce que nous proposons au sein de l'institut ne vous dérange pas ? Vous avez vu notre site Internet ? ». Elle a dû sentir un petit truc bizarre, après, je sentais qu'il y avait un malaise, du coup, autant le dire, je lui ai dit « Par contre les massages, vous faites bien naturistes ? », « Oui, c'est ça, ne vous en faites pas, tous nos contacts restent très professionnels, c'est vraiment pour mettre dans une ambiance particulière », elle m'a sentie assez réticente. (*Puis ce sont des hommes comme par hasard, ce sont deux femmes qui massent un homme !*) C'est ça, je n'y crois pas. Après elle m'a carrément dit qu'elle ne me prenait pas. L'entretien c'était, lumière tamisée, un petit thé, en entretien, j'étais stressée. Du coup, elle ne m'a pas prise, mais elle m'a dit, par contre, quand vous aurez fini vos études, vous aurez acquis de la maturité et de l'expérience, vous revenez quand vous voulez, vous avez nos coordonnées, je vous donne une carte, du genre quand tu seras prête, aller. Comme quoi il y a des instituts bizarres. J'ai croisé plein de gentils aussi. (Nolwenn, Apprentie Bac pro Esthétique)

Difficile pour les jeunes de conserver leur posture de candidat.e lorsque la rencontre avec de potentiels employeurs et la découverte de situations de travail insoupçonnées les plongent dans l'inconnu. Mais, d'autres fois, c'est la candidature qui peut créer une situation inédite, cette fois-ci pour les patrons lorsque ces derniers sont confrontés à des profils peu intuitifs à leurs yeux et qui vont activer leurs *a priori* en termes de genre, d'origine sociale ou d'âge bien souvent (Marchal et Rieucou, 2006, 2010). C'est typiquement ce qu'ont dû affronter les filles de notre corpus intéressées par des formations en mécanique auto en alternance. C'est le cas de Laetitia et de Patricia. La première a un profil un peu particulier dans notre enquête dans la mesure où, l'année avant de rentrer en LP de coiffure-esthétique, elle était inscrite comme apprentie en CAP peinture carrosserie. Cependant, son expérience a tourné court en raison de la difficulté, sur laquelle nous reviendrons plus loin, à être la seule fille dans une classe de garçons. Son abandon sera d'autant plus mal vécu que, de même que Patricia, son engagement était profondément souhaité et s'inscrivait dans son histoire familiale (père mécanicien et attrait prononcé depuis plusieurs années pour le monde automobile). Comme Patricia, même si pour cette dernière cela n'a pas abouti, elle a cherché quelque temps une

place d'apprentie au sein d'un milieu professionnel largement masculin. Toutes deux ont alors essuyé l'argument qu'avoir une apprentie obligerait à faire des travaux pour avoir des vestiaires qui leur seraient réservés. Cet apprentissage d'une législation jouant contre elle est la raison invoquée par Patricia à l'arrêt de ses recherches. Laetitia a quant à elle persévéré. Son témoignage rend compte d'une mise à l'épreuve supplémentaire de la motivation pour une fille souhaitant intégrer un univers masculin⁴⁰. Ainsi, lorsque le sexe du candidat ne colle pas aux représentations du patron, le premier est alors amené à redoubler de justifications pour prouver au second les fondements de sa motivation. Une telle insistance du patron en entretien n'a jamais été mentionnée par les candidates en coiffure esthétique et les candidats en mécanique. Elle appuie l'idée selon laquelle, pour les patrons, le recrutement de profils contre-intuitifs implique de désamorcer un certain nombre de stéréotypes ancrés au fondement de leurs représentations des rapports sociaux, ici de sexe, et qui concourent à renforcer des discriminations à l'égard des candidats (Imdorf, 2014). L'extrait ci-dessous détaille certaines de ces questions auxquelles Laetitia eut à répondre avant d'être recrutée comme apprentie, des questions qui interrogent notamment la maîtrise de « bons » gestes alors que l'impétrante à l'apprentissage souhaitait justement se former pour acquérir ces « bons » gestes, ce qui illustre que l'aspirant.e doit préalablement démontrer une conformité professionnelle pour compenser sa non-conformité de genre aux yeux du recruteur.

Il m'a demandé pourquoi le monde de l'automobile, je lui ai expliqué que mon papa était mécanicien et que je suis dans les voitures depuis toute petite, j'aime ça depuis toute petite. Ensuite, il m'a demandé si j'avais déjà peint, si j'avais déjà pratiqué bien comme il faut. Je lui avais expliqué que oui, que j'avais certaines bases, mais que je ne connaissais pas tout. Pourquoi j'étais motivée comme ça je lui ai dit que ça me plaisait vraiment, que j'avais fait plusieurs stages, que le métier me plaisait vraiment (Laetitia, lycéenne Bac pro Esthétique cosmétique parfumerie)

7. Les périodes d'essai : des candidats éprouvés sous tous les angles

Une deuxième catégorie de mise à l'épreuve des candidat.es à l'apprentissage au cours de leurs recherches consiste en des mises en situation afin de « tester » les jeunes. Après l'évaluation des profils sur la base des CV et lettres de motivation, puis celle permise par la rencontre physique de l'entretien, les périodes d'essai ou les tests de mise en pratique permettent aux recruteurs d'opérer une dernière évaluation sur la base de leur observation des gestes, de l'aisance dans les activités types ainsi que des savoir-faire et savoir-être. L'idée est donc de vérifier qu'il n'y a pas un écart trop important entre les requis de base et

⁴⁰ Nous aurions vivement souhaité pouvoir mener une comparaison avec des garçons positionnés sur des métiers féminisés tels que la coiffure et l'esthétique. Cela n'a pas pu se faire pour des raisons d'échantillon et de méthodologie de sélection pour le volet qualitatif. En effet la faible présence dans les échantillons lycéen.ne.s (9 % dans ces filières) et apprenti.e.s (11 % dans ces filières) et celle encore plus restreinte d'enquêtés potentiels pour le volet qualitatif (12 garçons apprentis et 6 lycéens ont dit « Oui » pour l'entretien) ne nous ont permis de n'avoir que des bases très restreintes auxquelles confronter nos hypothèses au moment de la sélection des personnes à interroger.

ce que peut démontrer le ou la jeune candidat.e à l'apprentissage. Que ce soit au cours d'une semaine d'essai ou de tests suivant l'entretien, la personne en charge du recrutement confronte ainsi le jeune à une série d'activités censées être représentatives de ce que sera le quotidien dans les murs de l'entreprise⁴¹.

En général, ils nous font passer des tests à l'entretien. On arrive voilà, ils nous posent des questions sur ce que l'on a fait avant, sur ce qui s'est passé, sur ce que l'on a appris, sur ce que l'on sait faire, si on est passionné. Et à un moment, ils nous font, vous allez passer en cabine et vous allez me montrer comment on épile des demi-jambes. Et quand il y a une patronne, en général la pression est encore un peu plus tendue (Daniela, Apprentie Bac pro esthétique cosmétique parfumerie)

Nous n'avons pas eu de récits à propos de tests ou de périodes d'essai aboutissant à un non recrutement. Il s'agirait donc avant tout d'une ultime vérification que les candidat.es ne sont pas complètement désajustés par rapport aux représentations et attentes des recruteurs. En effet, ces mises en situation ne sont proposées qu'après avoir franchi l'étape de l'entretien, lequel peut à lui seul s'avérer décisif même dans des cas de candidatures allant à l'encontre des préjugés des recruteurs. De même que dans le cadre de candidatures en emploi, les procédures varient selon les canaux par lesquels les candidats entrent en relation avec le potentiel employeur (Marchal et Rieucou, 2009) : ainsi, les apprenti.e.s ayant trouvé par l'intermédiaire de relations familiales et personnelles n'en passent pas systématiquement par ces mises en situation. En ne considérant que l'entretien et les tests en situation, le recrutement d'apprenti.e.s ne saurait donc être réductible à une simple validation entre un diplôme et un métier. Les interactions sont pour les recruteurs l'occasion de rechercher et de valider la présence d'un certain nombre d'indicateurs plus ou moins objectivables et de repères de jugements qu'ils ont définis au fur et à mesure de leur expérience d'encadrement d'apprenti.e.s (Saccomanno, 2016). Du côté des jeunes, c'est alors évidemment leur connaissance des réalités du métier et du monde de l'entreprise qui constitue leur plus gros atout pour répondre favorablement à ces épreuves d'évaluation.

Par ailleurs, l'interrogation de ces périodes d'essai permet de repérer une autre facette de ces temporalités préapprentissage. En effet, certaines périodes d'essai sont déguisées en stage pouvant durer jusqu'à trois ou quatre mois. Un temps pendant lequel le jeune n'est pas certain d'être retenu et doit donc faire preuve d'une motivation sans faille et, parfois aussi, d'une certaine malléabilité et d'adaptabilité aux demandes des employeurs. Ce qui n'empêche pas le dévoiement de ces périodes jusqu'à la limite de temps autorisée, à des fins d'utilisation d'une main d'œuvre à très bas coût avant de renvoyer le jeune chez lui. Des enquêtes dans le secteur de la coiffure ont ainsi déjà démontré comment des patrons usaient jusqu'à l'abus des stages courts et des périodes d'essai pour bénéficier d'un travail gratuit à leur service (Erbs, 2015).

⁴¹ À ce propos, relevons au passage que ces mises en situation sont rarement mentionnées par les apprenti.e.s qui nous ont raconté être préposés aux tâches les plus périphériques à leur formation, de même que pour les Lycéen.ne.s nous décrivant des stages dédiés à passer le balai et servir le café. De façon générale, les stages des Lycéen.ne.s ne mobilisent pas ce type d'épreuve.

Bien que ces pratiques ne concernent pas la majorité de notre corpus d'enquêtés, c'est une réalité perçue par plusieurs jeunes interrogés, souvent par l'intermédiaire d'expériences de proches ou d'autres camarades de classe. L'utilisation détournée des périodes d'essai avant signature du contrat d'apprentissage se rapproche de la problématique des ruptures de CDI en fin de périodes d'essai auxquelles sont confrontés nombre de travailleurs peu qualifiés. Une tendance qui remet en cause la dichotomie CDI-stabilité VS CDD-précarité pour plusieurs auteurs concluant à la précarisation de contrats de travail jusque-là associés à des formes de sécurité statutaire (Benarrosh, 2003 ; Billiard, Debordeaux et Lurol, 2000 ; Del Sol et al., 2001). Nous effectuons ici ce parallèle, car, si les stages et contrats d'apprentissage sont, de fait, plus proches des formes précaires d'emploi que des positions sécurisées sur le marché du travail, l'enquête nous a directement confrontés à certains ressorts cachés de cette précarité statutaire à laquelle sont exposés ces jeunes. Ainsi, qu'ils et elles soient aspirant.es apprenti.e.s en CAP ou en Bac pro ou bien lycéen.ne.s en quête de stage pour les mêmes diplômes, nous remarquons que nos enquêté.es expérimentent des affres similaires à celles rencontrées par les demandeurs d'emploi peu qualifiés, c'est-à-dire des formes de domination exercées par les employeurs qui n'ont d'autre effet que de renvoyer les candidats à la faiblesse de leurs ressources et de les engager à faire preuve de docilité s'ils veulent un jour être retenus :

Même quand on se fait embaucher des fois, ils nous font faire le ménage pendant deux mois. Et après la période d'essai, ils nous virer. Ici, ils nous ont mis en garde en nous disant fait attention, essayez d'être irréprochable, tant que la période d'essai n'est pas passée ils peuvent nous virer. Donc ça ne sert à rien d'arriver au lycée pour dire j'ai un contrat et au final, deux mois après être viré. Donc en général, les deux premiers mois, quoiqu'elle nous demande, en général ont dit oui. Ensuite quand on est sûr d'avoir la place, on commença à demander ce que l'on veut vraiment, à contredire. Sinon on ne dit rien. (Daniela, Apprentie Bac pro esthétique cosmétique parfumerie)

Derrière ces situations, heureusement, minoritaires, du moins dans les récits recueillis, nous percevons toutefois que les temps d'essai préalables demandés par certains patrons sont autant un prétexte à vérifier la mobilisation du jeune dans son apprentissage technique du métier qu'à évaluer ses dispositions sociales et culturelles à entrer dans le rôle de l'apprenti.e tel que les recruteurs se le formulent. Il s'agit donc pour le jeune de ne pas se mettre en défaut vis-à-vis de ces attentes qu'il doit alors décoder sur la base de ses propres connaissances. En outre, cela ne signifie pas pour autant que les jeunes adoptent spontanément des postures d'acceptation voire de soumission à ces attentes, qui occulteraient leur propre répertoire de manières d'être et de faire. La fragilité des positions n'induit en effet pas nécessairement la docilité des comportements (Kergoat, 2006). Elle peut au contraire générer des formes d'insoumission, plus ou moins discrètes (Palheta, 2012), ou de résistances collectives afin de lutter contre la faiblesse des ressources accessibles individuellement (Lomba, 2010).

Dans notre cas, les jeunes en recherche de contrat d'apprentissage ne peuvent que très difficilement s'agréger à un collectif en dehors de quelques pairs et du soutien des proches.

Cependant, une forme de résistance peut être perceptible dans certaines attitudes adoptées par de futurs apprenti.e.s face aux multiples difficultés rencontrées dont nous avons pu faire état jusque-là. Célia, candidate à l'apprentissage en coiffure se fait refuser par de nombreux salons jusqu'à ce qu'une connaissance de sa famille lui en indique un ayant une bonne réputation. Lorsqu'elle s'y rend, Célia essuie un refus de la patronne au motif que cette dernière ne retient que des apprenti.e.s en BP (Brevet Professionnel). Mais après un échange avec une autre connaissance familiale qui fréquente ce salon et lui conseille de ne pas abandonner, elle décide alors de retourner formuler sa demande au moins un fois par mois. Ce qui au bout de six mois aboutira à un stage d'une semaine avant de signer son contrat. Impossible de savoir si c'est là un protocole de recrutement répandu dans le secteur, mais cet exemple illustre bien la capacité de plusieurs jeunes à refuser l'apparente fermeture du marché du travail face à leur tentative d'insertion dans les entreprises. Toutefois, ces capacités ne relèvent pas de l'innée, mais se développent grâce à des ressources (sociales, économiques, etc.) comme ce fut le cas pour Célia dont les relations familiales lui ont donnée accès à des informations décisives sur ses démarches. D'autres jeunes rencontrés ne peuvent finalement rien faire d'autre que de passer leur chemin après une fin de non-recevoir et espérer que la prochaine entreprise sera plus ouverte à leur candidature.

Au terme de cette première partie de l'analyse qualitative, la description des pratiques de recherche et de leur vécu souligne l'importance des effets familiaux et institutionnels sur la réussite des démarches. L'appréhension par les jeunes du marché du travail et des attentes des employeurs conduit par ailleurs à considérer les formes de discrimination indirecte rencontrées lors de la recherche d'un contrat d'apprentissage (c'est-à-dire, pour rappel, des discriminations qui sanctionnent l'absence de dispositions attendues, mais non formalisables dans une fiche de poste typique pour le recrutement d'un apprenti.e, tels que la présentation de soi, la maîtrise d'un certain langage). Nous avons aussi vu que les jugements des recruteurs déployaient des représentations parfois structurées sur des *a priori* pouvant entraîner des pratiques discriminatoires. Dans le même sens, la très régulière mention par les jeunes des non-réponses des employeurs à propos des candidatures déposées ne peut que susciter des interrogations quant à la prise de ces *a priori* sur les opérations de tri et de sélection des candidatures.

Comme nous l'avons anticipé en écho à nos précédents travaux et à la littérature sur le sujet, la problématique des discriminations ne se laisse pas saisir explicitement sur la base des seuls récits de pratique de la part de ceux qui pourraient les subir. Afin de poursuivre notre analyse, nous allons maintenant revenir aux origines du choix d'aller en apprentissage et inscrire celui-ci dans les rapports à l'école, à la famille et au travail des jeunes interrogés. Ceci va nous permettre entre autres d'approfondir la compréhension des effets des dispositions sur les candidatures et leur rejet. La partie suivante sera aussi l'occasion de réfléchir en termes d'articulation des facteurs de discrimination et, ainsi, de penser notre

question en termes de processus gagnant en force à mesure que les expériences s'accumulent.

3. De l'analyse des pratiques

Comment analyser la diversité des pratiques déployées pour rechercher une place d'apprentissage ? L'entrée par les rapports à l'école et au travail permet de dessiner des configurations. Elle permet tour à tour d'éclairer la diversité des pratiques, les formes d'adhésion à l'apprentissage ainsi que d'apporter des éléments de réponse quant au fait que la recherche est débouchée ou pas sur la signature d'un contrat.

1. De l'unanimité de quitter l'école

L'orientation vers la filière professionnelle est souvent présentée, dans la littérature, comme le résultat d'un rapport négatif à l'école tout au moins aux niveaux V et IV (Jellab, 2008 ; Moreau, 2003 ; Ramé et Ramé, 1995). Toute une littérature sur l'apprentissage relève l'importance du « désamour » à l'école (Moreau, 2003), d'un refus de l'école qui donne sens et forme à l'orientation professionnelle.

Les candidats à l'apprentissage, rencontrés lors de notre enquête, ne font pas exception à cette règle. Qu'ils aient ou pas décroché un contrat d'apprentissage, la très grande majorité dit ne pas aimer l'école. L'item « je n'aime pas l'école » est récurrent (16 fois) :

Je voyais que le collège ce n'était pas pour moi. Je n'aimais pas l'école, je n'aimais pas réviser, je n'aimais pas tout cela, je n'aimais pas rester assise derrière un bureau à ne rien faire. (Coline, Apprentie, CAP Coiffure).

Ça ne m'intéressait pas du tout, en fait. En fait j'étais souvent dans mon coin, à moi (...)
J'aimais bien rester dans mon coin, toute seule. Et puis je ne me sentais pas à ma place au collège, je n'aimais pas y aller, je n'aimais pas les cours... Je n'aimais pas (Ludivine, Apprentie, CAP coiffure).

Non. Je déteste l'école, je déteste l'école. Pour moi, en lycée pro, dans ma tête, c'était comme si je savais ce que j'allais faire. Ben j'allais dans un lycée pro. J'allais apprendre la mécanique encore plus et je la découvrirai encore plus, voilà, c'est tout. C'est ça en fait. Après, les cours, je m'en foutais un peu, parce que je n'aime pas. Je n'aime pas l'école (Patricia, élève de LP, bac pro mécanique auto)

Cette insistance sur le fait de « ne pas aimer » l'école renvoie très clairement à l'idée que ce n'est tant (ou seulement) l'école qui ne veut plus d'eux, mais bien plutôt que, c'est eux, qui souhaitent se détacher de l'école. Ils évoquent ainsi que « c'était trop scolaire » « qu'ils ne travaillaient pas » « qu'ils séchaient », « qu'ils ne pouvaient pas rester sans rien faire à écouter », « qu'ils ne faisaient pas leurs devoirs ».

Peu évoquent explicitement leurs difficultés à se maintenir au niveau de la classe et associent leur orientation vers la filière professionnelle à un « échec scolaire ». Mais, même dans ce cas, ils et elles reformulent leurs propos pour affirmer que c'est aussi parce qu'ils ne

se sont jamais donnés les moyens de réussir à l'école. Ils reprennent ainsi la main sur leur parcours et se positionnent comme acteur de leur devenir :

J'ai jamais été bonne à l'école ... je veux dire que je n'ai jamais voulu apprendre »
(Ludivine, Apprentie, CAP coiffure).

Ce refus de l'école est une caractéristique ancienne des apprenti.e.s, l'enquête conduite par Christophe Ferry et Françoise Mons-Bourdarias (1980) le soulignait déjà. Ce positionnement à l'école peut faire l'objet de plusieurs interprétations. Il peut être analysé comme une rationalisation à posteriori. Concernant les élèves orientés vers des filières disqualifiées, le processus de rationalisation consisterait en une revalorisation de ces orientations par un dispositif cognitif stratégique qui transforme les opinions, les représentations et les motivations initiales. Dans ce cadre, l'affirmation selon laquelle ils et elles souhaitent quitter l'école renverrait à un processus d'adaptation aux champs des possibles définis par l'institution oscillant entre un choix rationnel pragmatique et une « soumission librement consentie » (Dumora, 2001 ; Lannegrand-Willems et Dumora, 1998).

Ce modèle d'analyse pose cependant différents problèmes. Tout en occultant le poids des socialisations familiales (Palheta, 2012), il induit l'idée selon laquelle un adolescent penserait son orientation uniquement en fonction de son utilité, pour réaliser un plan de carrière (Kergoat et al., 2016). Ce premier postulat se combine à un second : ce modèle intègre une représentation des choix des possibles structurée par la division sociale du travail. Un modèle qui considère l'orientation à partir du degré de conformité ou d'accommodation des élèves à une hiérarchie des savoirs structurée par l'opposition entre travail manuel et travail intellectuel, enseignement général et enseignement professionnel.

Pourtant ce qu'expriment les candidat.es à l'apprentissage renvoie à un processus dialectique. D'un côté, et c'est d'ailleurs ce qu'ils évoquent quant à la décision d'orientation, les conseils de classe ne leur laissent que peu de l'attitude quant à la possibilité de poursuivre vers l'enseignement général. De l'autre, ils et elles signifient également que quitter l'école peut aussi, à un moment donné de leur itinéraire, relever d'une nécessité.

Pour autant, cette hostilité à l'école revendiquée haut et fort par une majorité de candidats à l'apprentissage, pouvant être interprétée comme un anti-intellectualisme récurrent des catégories populaires (Hoggart, 1970), ne peut être confondue avec l'échec scolaire (Ferry et Mons-Bourdarias, 1980). Elle peut aussi être envisagée comme le résultat d'un processus de personnalisation (Malrieu et Malrieu, 1973), soit une formation de compromis visant à tenir à distance une image de soi particulièrement dégradée (Capdevielle-Mougnibas et Kergoat, 2015). En ce sens, ce souhait maintes fois réaffirmé de quitter l'école renvoie tant à un sentiment d'exclusion (ou d'injustice nous y reviendrons) qu'à un sentiment de libération. C'est que la mise à distance de l'école est loin d'être systématiquement associée à un désinvestissement du registre des apprentissages. Quitter l'école c'est tendre vers un autre modèle de réussite incarné par l'accès au métier et au travail.

2. Un refus de l'école associé au souhait de travailler

Pour les candidats à l'apprentissage, c'est l'accès au travail qui donne sens tant à leur souhait de quitter l'école qu'à leur volonté d'entrer en apprentissage. Sur les questions relatives à leur volonté d'entrer en apprentissage, le terme « travail » / « travailler » apparaît 29 fois (8 apprenti.e.s et 5 élèves de LP) :

Je voulais l'apprentissage, mais en fait je n'ai pas vraiment cherché. En fait moi je voulais juste travailler, je ne voulais pas venir à l'école, juste travailler. Si vous voulez en fait, moi je n'aime pas l'école. Quand je suis en stage, je me sens mieux qu'au lycée (Françoise, lycéenne, CAP esthétique cosmétique).

Le souhait de travailler, associé à l'envie de quitter l'école, conduit à opposer le premier (l'école) au second (le travail). Ils opposent ainsi la passivité à l'action, la dépendance à l'indépendance. À l'école on « s'ennuie », on est « assis », on « ne fait rien » alors que le travail on est « autonome », on touche un « salaire » on « apprend » et l'on est « dans l'action ».

Pour les candidats à l'apprentissage, le refus de l'école est associé au souhait de travailler. Reste que l'analyse permet de repérer des modulations très nettes tant dans le rapport à l'école, au travail et au métier.

Si les candidat.es à l'apprentissage associent le refus de l'école à l'envie de travailler, cette association est davantage affirmée par les apprenti.e.s et d'autant plus quand ces derniers sont des garçons. Sans doute parce que les filles, anticipant leurs difficultés à faire valoir leur qualification, conçoivent davantage la poursuite d'études comme « un sursis » (Mosconi, 1983), un moyen de valoriser leurs certifications scolaires tout en retardant la confrontation au marché du travail.

À cette première distinction s'en ajoute une seconde, les apprenti.e.s - et d'autant plus si ce sont des filles- articulent ce souhait, celui de travailler, à un autre, celui d'accéder à un métier. En effet, si la valorisation du travail réunit la grande majorité des candidat.es à l'apprentissage, celle-ci prend un sens différent au regard de la place que les un.es et les autres accordent au métier.

3. Une référence au métier qui fait la différence

a. De la vocation des apprenti.e.s

En effet, pour les apprenti.e.s c'est le métier, bien plus que le travail, qui donne sens et forme tant au souhait de quitter l'école que d'entrer en apprentissage : « *L'orientation vers l'apprentissage est vécue sur un mode relativement dichotomique : amour du métier, désamour de l'école* » (Moreau, 2003, p. 150). Le terme de métier structure les récits d'apprenti.e.s dont tout particulièrement ceux des filles (le terme de 'métier' est employée 70 fois par les apprenti.e.s (dont 50 fois par les filles) et 56 fois par les lycéen.ne.s (32 fois par des filles). Pour les garçons le « bon » métier est souvent associé au travail manuel (« travailler avec ses mains »), au salaire, et à la possibilité de trouver facilement un travail.

Mais un « bon » métier c'est aussi un métier que l'on peut exercer aux côtés d'une autre passion (devenir sportif professionnel par exemple) ou qui permet de travailler au « noir » et d'améliorer sa condition économique :

Parce que celui qui connaît le métier en fait c'est celui qui a l'expérience, qui sait travailler de ses 10 doigts, qui sait se salir les mains. (...) C'est quand même un métier très intéressant parce qu'on peut faire un petit business à gauche, à droite histoire de se faire des sous ». (Désiré, Apprenti, bac pro mécanique auto).

« Signer un contrat d'apprentissage » nous dit Gilles Moreau, « est un acte dual : il est l'entrée en formation pour les filles et une entrée dans l'emploi pour les garçons » (2003, p. 146). Plus que les garçons, les filles valorisent l'accès au métier et au savoir-faire. Le métier est plus souvent associé à une vocation, au plaisir de travailler voire à une passion, mais aussi à la volonté d' « apprendre » auprès d'un « patron » (personnage qui, dans le discours, se substitue positivement à celui du prof), de même qu'elles emploient souvent le possessif « mon », « mon métier » pour signer la formation préparée :

« Je suis allée faire mon stage dans ce salon. Lorsque j'allais dans les salons de coiffure, j'aimais bien la regarder (la patronne), j'étais super passionnée. Je suis allée faire mon stage d'une semaine, ça s'est super bien passé. C'était un stage découverte, je n'ai pas fait grand-chose, mais ça m'a vraiment beaucoup plu (...). Puis j'ai demandé de venir faire des samedis pour regarder comment ça se passait. Ça m'a encore plus plu du coup, je me suis dit que vraiment c'était ça que je voulais faire. Il n'y a rien d'autre qui m'intéresse autant (...) J'aimerais m'imaginer dans un beau salon de coiffure, dans un très très grand salon de coiffure, qui marche, tout se passe bien, que mes clients soient ravis, que je sois épanouie dans mon métier, que je ne veuille pas partir à la retraite parce que je veux continuer mon métier toute ma vie (Coline, Apprentie, CAP coiffure).

Une vocation fortement structurée par les rapports de sexe : « *La séparation entre formations 'masculines' et formations 'féminines' tend à surdéterminer l'ensemble des vœux d'orientation si bien que leur orientation s'opère dans l'évidence de la division sexuée du travail* » (Palheta, 2015, p. 223).

Alors que les apprenti.e.s « n'aiment pas l'école », ils et elles disent « aimer » leur métier. Et c'est bien ce rapport au métier qui les distinguent de ceux et de celles qui sont devenu.es élèves de LP.

b. Un rapport contrarié au métier plus fréquent pour les élèves

Si les élèves se réfèrent au diplôme, ces dernier.es se réfèrent moins au métier. Alors que les filières étudiées se distinguent dans l'ordre des formations professionnelles, que la coiffure et l'esthétique pour les filles et la mécanique pour les garçons constituent deux spécialités professionnelles très attractives (Arrighi et Gasquet, 2010), les élèves expriment une plus grande distance au métier.

L'entrée dans le métier est bien souvent présentée comme relevant d'une contingence ou encore d'un choix contrarié. De même que la description des métiers et le vocabulaire employé révèlent une plus grande distance à l'activité ainsi qu'une moins bonne connaissance de cette dernière :

Je veux dire que je suis arrivé ici, je vais être honnête, je suis arrivé ici par hasard. Je ne savais pas quoi faire. Ils m'ont dit de faire ça, je n'ai pas discuté. Je ne savais vraiment pas... On m'a demandé de choisir ma vie plus tard, juste à la sortie du collège, moi j'en savais rien. (Medhi, élève, bac pro mécanique)

Quand j'étais en troisième, je ne savais pas quoi faire. Quand mes camarades étaient en train de choisir qu'est-ce qu'ils voulaient faire, ben moi, en fait, je m'en foutais un peu. Déjà parce que je n'allais jamais au cours et je ne travaillais pas, je m'en foutais. Mes profs m'ont proposé soit esthétique, soit CAP petit enfance, soit mode. Moi, je ne savais pas trop quoi prendre et j'ai choisi esthétique au hasard. Je ne savais même pas ce que c'était. Pour moi, esthétique, ce n'était que du maquillage, je ne savais pas du tout qu'il y avait épilation et tout et tout. Mais bon, j'ai choisi esthétique. (Françoise, lycéenne, CAP Esthétique cosmétique).

Je ne savais pas trop. Au début je voulais faire commerce. Mais le conseiller d'orientation m'avait dit : 'avec ta moyenne, tu ne peux pas aller en commerce'. Il m'avait alors proposé un truc pour fabriquer des machines, un truc comme ça ! Je ne voulais pas faire ça, alors j'ai mis mécanique. (Kader, élève de LP, bac pro mécanique auto).

Si les apprenti.e.s sont également confronté.es à des choix contrariés (Moreau, 2015), cette situation s'avère plus fréquente pour les élèves qui n'ont pu accéder à l'apprentissage. Seuls 4 élèves sur 12 se positionnent clairement sur un métier dont ils et elles connaissent le contenu. La majorité prépare des métiers en décalage avec leurs premières aspirations. Les uns renonçant à une carrière (droit et médecine), les autres privilégient une logique axée sur la rentabilité des diplômes (privilégier l'esthétique sur la coiffure parce que seul le premier ouvre à un bac pro), mais qui simultanément en dit long sur l'importance symbolique du BAC et sur la méconnaissance de filières dont sur l'existence du BP coiffure.

C'est ce que confirme le questionnaire. À la question : « *Vous êtes entré en filière professionnelle parce que vous n'avez pas pu entrer en lycée général ou technologique ?* », 11.5 % des apprenti.e.s répondent par l'affirmative contre 21.5 % des élèves.

c. Auto-élimination ou discrimination ?

En effet, les élèves affirment, plus souvent que les apprenti.e.s, ne pas avoir eu d'autres choix d'orientation possible. De leurs récits, ils et elles reviennent fréquemment sur le faible choix de formation offert ainsi que sur les pressions exercées par les conseils de classe et la famille. Un rapport contrarié au métier qui ne facilite pas le parcours de recherche d'un maître d'apprentissage. Devant la multiplicité des obstacles rencontrés, le découragement s'avère d'autant plus important quand la démarche n'est pas soutenue par un rapport étroit au métier.

Tableau 50 : Choix contrarié de la filière professionnelle selon le sexe et le statut

<i>Vous êtes entré en filière professionnelle parce que vous n'aviez pas d'autres choix d'orientation possible ? (% de « Oui »)</i>	Apprenti.e.s	Elèves
Filles	14,5	27,5
Garçons	13	21,5
Total	13,5	24

Ce « choix contrarié » auquel les élèves filles sont davantage confrontées fait écho aux témoignages recueillis. Trois d'entre elles avaient un projet atypique, celui de préparer une formation en mécanique ou carrosseries. Une seule a pu transgresser les frontières de genre sans cependant parvenir à entrer en apprentissage. Des situations qui peuvent paraître d'autant plus paradoxales que ce sont ces mêmes filles dites « atypiques » qui développent un fort rapport au métier de la mécanique ou de la carrosserie, souvent énoncé sous le mode de la vocation. Trois récits de filles qui font le récit de la force des stéréotypes de sexe :

1- Célia a commencé un Bac ASSP (aide à la personne) en LP, formation qu'elle a finalement interrompue pour préparer un CAP coiffure en apprentissage. Elle n'a jamais pu réaliser son projet, celui de devenir mécanicienne : *« La mécanique, c'était mon premier vœu, parce que j'étais vraiment dedans à l'époque. Au début j'ai essayé de trouver une entreprise et j'ai demandé à un lycée professionnel, à côté, ils m'ont pas prise parce que pour le coup ... discrimination, j'étais une fille ».*

2- Patricia souhaite, depuis qu'elle est toute petite, faire de la mécanique. Elle prépare un bac pro mécanique auto en LP. Elle explique que le conseil de classe l'oriente en troisième prépa pro (alors qu'elle avait des résultats moyens) pour tester sa vocation, sa capacité à tenir dans une section de mécanique. Elle explicite également les différentes tentatives de découragement : *« L'image des filières mécaniques, pour eux, c'est un travail d'homme. Tout le temps dans le cambouis, tout le temps travaillait, travailler, travailler de ses propres mains et tout. Tout le temps. Et d'une fille, ça les choque. Parce qu'il trouve que ce n'est pas un métier pour une fille ».*

3- Laetitia après une très longue recherche trouve un maître d'apprentissage chez lequel elle prépare un bac pro peinture en carrosserie. Après quelques semaines de brimades et de harcèlement moral et sexuel (tant au CFA qu'au garage), elle rompt son contrat d'apprentissage et interromp sa formation. *« Moi j'étais contente parce que l'année où j'y suis allé, ils ouvraient le CAP peintre en deux. Du coup, j'étais vraiment contente, j'étais vraiment motivée. Du coup, ça m'a tout cassé j'ai des regrets au jour d'aujourd'hui. Je me dis si j'avais eu un copain qui m'aurait motivé, qui m'aurait dit 'si tu veux, moi j'y vais au lycée, je leur parle aux mecs, y a pas de problème, ça j'aurais continué. Si mon père avait été un peu plus présent, j'aurais continué. Si mon patron avait été un peu moins absent, j'aurais continué. J'ai vraiment des regrets, je me dis que je suis peut-être passé à côté de quelque chose. Le monde de l'esthétique, ça me plaît, mais c'est pas pareil ».*

La fréquence de ces témoignages invite à questionner la thèse de l’auto-élimination des filles tant dans les filières dites masculines qu’au sein des formations par apprentissage. En effet, la littérature tend à interpréter la ségrégation sexuée des spécialités et des modes de formation comme la résultante d’un choix genré d’orientation. Que cela soit par surcroît de mobilisation scolaire (Terrail, 1992), par choix raisonnés et raisonnables (Duru-Bellat, 1990) ou par intériorisation d’un habitus de genre (Baudelot et Establet, 1992), les sociologues de l’éducation s’accordent donc à penser que les filles s’auto-éliminent du dispositif d’apprentissage et que c’est dans le choix des métiers qu’il faut en rechercher la cause (Palheta, 2012). Dit autrement si les filles sont faiblement représentées en apprentissage c’est qu’elles privilégieraient le LP offrant un plus large éventail de formation relevant des services.

Certes ces explications ne peuvent être évacuées de l’analyse. Cependant, réduire la ségrégation sexuée à la seule résultante d’une socialisation genrée aplatit considérablement l’analyse (Kergoat, 2014). La fréquence de ces orientations contrariées conduit à penser - dans la continuité des travaux de Nicole Mosconi (1983, p. 45) que « *ce n’est pas parce que les jeunes filles reçoivent une formation différente que le marché du travail est cloisonné, mais bien plutôt parce que le marché du travail est cloisonné que garçons et filles reçoivent une formation différente* ».

En effet, si le cantonnement des filles en LP, et dans quelques spécialités dites féminines, prenait uniquement racine dans leur prédilection pour les formations relevant du domaine des services, les filles -souhaitant préparer une formation relevant du domaine de la production- devraient, à contrario, être plus présentes dans les formations par apprentissage. Or, il n’en est rien : les filles choisissant la production sont, comme celles qui privilégient les services, sous représentées en apprentissage.

Tableau 51 : Ecarts constatés entre modes de formation dans le domaine de la production

(Source : DEPP, DES, 2012)

Diplômes préparés	Apprentissage			Lycées professionnels		
	Garçons (en %)	Filles (en %)	Ecart (en pts de %)	Garçons (en %)	Filles (en %)	Ecart (en pts de %)
Niveau V	91,5	8,5	83	80	20	60
Niveau IV	92,5	7,5	85	89	11	78

Si, tous modes de formation confondus, les filles accèdent plus difficilement aux spécialités relevant de la production, l’écart constaté est encore plus prononcé dans le cas de l’apprentissage : indéniablement, la formation professionnelle, et l’apprentissage en particulier, renforce les effets de la division sexuelle du travail.

4. Le poids des socialisations familiales

a. Un métier ancré dans une histoire familiale

Non seulement, le métier fait objet d'une vocation -renvoyant des fois à un rêve de petite fille ou de petit garçon-, mais il est fortement matérialisé et étayé par des expériences antérieures :

Je passais toutes mes journées avec des potes avec qui on a des voitures sportives qu'on débridait des fois, avec des potes mécanos. Au final, c'est parti de là, j'étais intéressé. Et puis quand j'étais petit, je faisais de la mécanique agricole chez mon oncle. Il a une ferme et il m'a appris à changer les freins, à faire des vidanges, tout ça. (...). Même si ce n'était pas de la mécanique automobile, que ce n'est pas les mêmes moteurs, c'était toujours de la mécanique. Tous les week-ends c'était ça. Tous les week-ends j'allais chez lui l'aider. L'été à faire les foins, plein de trucs qui font que c'est parti de là (...). Franchement, je préfère rester dans la mécanique c'est ce que je veux faire, en dehors de la mécanique il y a rien sauf peut-être pompier professionnel. (Lucas, Apprenti, CAP, mécanique automobile).

En effet, pour les candidat.es à l'apprentissage devenu.es apprenti.e.s le rapport au métier renvoie, le plus souvent, à une histoire familiale. Si nombreux sont ceux et celles qui font référence au stage de troisième pour expliciter leur orientation, c'est l'impact des socialisations familiales qui, entre autre chose, permet d'éclairer l'issue de la recherche.

En effet, les apprenti.e.s associent le métier à des expériences familiales. Bien souvent le métier a été découvert par l'intermédiaire d'un grand-parent, d'un oncle, d'une tante, du père ou de la mère. Ces derniers transmettent l' « amour » d'un métier, mais aussi les qualités indispensables à un « bon » apprenti.e tel que la patience, la discipline, la volonté d'apprendre et d'acquérir un métier :

Au final, j'hésitais entre deux branches. Soit faire couvreur ou de la vente. La vente, je voulais depuis très longtemps, parce que mon père il est vendeur à Conforama. Du coup, c'est ça qui me motivait aussi. Je voulais faire ça aussi à la base. Comme lui un peu. C'était un exemple, car c'est un bon métier. Et après, j'ai pris son chemin (...). Il m'a beaucoup aidé, il m'a donné plein de petits conseils, qu'il fallait être franc avec le patron, montrer l'envie d'apprendre, de travailler dans l'entreprise. (Matéo, Apprenti, CAP Vente).

Non seulement le métier fait souvent l'objet d'une transmission familiale, mais ce dernier est évoqué en famille. Des échanges qui contribuent à ce que les métiers prennent sens et forme. De même que les candidat.es, qui ont réussi à décrocher un contrat, mettent davantage en mot la profession de leurs parents. Ils sont capables d'expliciter le travail effectué comme de recomposer leurs itinéraires professionnels :

Mon père a d'abord été éboueur puis il est parti dans le commerce où il était chef de rayon pour ensuite faire chauffeur poids lourd, et maintenant, il travaille au Conseil général, il est chef d'équipe d'entretiens. Il a fait plusieurs reconversions. C'est un peu le signe de la famille. Ma mère et aussi partit du commerce, elle était vendeuse dans

l'alimentaire, aujourd'hui elle est assistante maternelle à domicile. (Célia, Apprentie, CAP coiffure)

b. Un rapport salarial qui prévaut sur le contenu des métiers

Inversement, les élèves ne font que peu référence aux métiers de leurs parents, la sphère professionnelle est peu évoquée (quasi uniquement pour répondre aux relances du chercheur.e sur la profession des parents), la description est beaucoup plus floue, elle est ponctuée d'hésitations. Quand l'activité professionnelle est évoquée, ce n'est pas tant pour décrire un métier (le lexique professionnel n'est pas mobilisé), mais bien plutôt pour souligner l'importance de travailler, la dimension matérielle est beaucoup plus présente. Le rapport salarial prend le dessus : « il faut bien travailler pour nourrir ses enfants », « il faut travailler pour vivre », « un salaire c'est important », etc..

Tableau 52 : Candidats à l'apprentissage qui ne situent pas la profession de leurs parents

Je ne sais pas (ou) je ne veux pas dire (en %)	Apprenti.e.s	Elèves	Elèves qui souhaitent l'apprentissage, mais qui n'ont pas cherché d'entreprise
Profession de la mère	5,5	18	37,5
Profession du père	12,5	13	20

De même, que le métier des parents est souvent présenté par défaut ou par opposition avec celui qu'on aimerait pratiquer.

C'est un mauvais travail dans le sens où, pour les horaires, après, ça, c'est mon avis personnel. Après un bon travail dans le sens où vu qu'elle est dans une entreprise de nettoyage au niveau du marché, ça marche. Voilà, c'est con ce que je viens de dire, mais voilà. Enfin, je veux dire c'est une entreprise qui a de l'avenir, quoi. C'est pas une entreprise qui va se terminer dans 10 ans par exemple (...) (*Votre père, vous m'avez dit qu'il était peintre ?*) Pour moi, c'est aussi un mauvais travail parce qu'il y a beaucoup de contraintes (...) au niveau des positions il avait toujours mal au dos et il y a ce que l'on sent, on sent toujours l'odeur de la peinture, donc, c'est mauvais pour les poumons, etc. pour moi c'est... comme mon beau père, électricien, c'est physique quand même. C'est physique. Quand on commence à avoir un certain âge, je pense qu'on ne peut plus faire ce travail. Parce que c'est trop physique. (Nathalie, lycéenne, Bac pro Gestion administration).

Elle est avec les enfants. Elle aide les enfants. Elle est dans une classe avec les petits et elle est avec la maîtresse. Elle est ATSEM. Mais je ne peux pas travailler dans ça. J'ai essayé de faire un petit stage sur ça, j'ai fait un stage en troisième, j'ai duré un jour. J'ai dit je comprends pourquoi des fois quand tu rentres, des fois, tu as la tête un peu... ça doit être horrible. Un jour, mais j'avais un mal de crâne c'était pas possible. J'étais obligé de changer de stage parce que ma tête allait exploser j'avais envie de les taper les petits. C'est pas mon domaine du tout. En plus ça m'a fait réagir ce stage. Quand ma mère était un peu fatiguée, qu'elle avait un peu mal à la tête tout le temps, j'ai compris pourquoi en fait parce que les petits... franchement j'en prends un, j'en prends un autre je les

tape, ils sont... je ne peux pas, franchement, je ne peux pas. Je ne veux pas travailler avec les petits. (Patricia, LP, bac pro mécanique auto).

Inversement quand celui-ci est présenté comme un « bon travail », c'est pour souligner l'autonomie ou l'indépendance qu'il procure c'est pour souligner le montant du salaire, l'absence de pénibilité ou le faible risque de licenciement. De fait, les élèves sont davantage confrontés à la précarité économique.

Tableau 53 : Activité des parents

Parents en activité (% de oui)	Apprenti.e.s	Elèves	Elèves qui souhaitent l'apprentissage, mais qui n'ont pas cherché d'entreprise
Père	76	63	64,5
Mère	72 (4,5 n'ont jamais travaillé).	57 (6,5 n'ont jamais travaillé)	46 (9 n'ont jamais travaillé)

Des rapports distincts au travail et au métier qui expliquent que les un.es et les autres n'ont pas connu le même soutien familial quant au choix de l'apprentissage.

c. L'apprentissage, une histoire familiale ?

Incontestablement, ceux et celles qui ont finalement signé un contrat ont, plus que les autres, profité d'un fort étayage familial. Celui-ci se repère à travers les échanges familiaux sur les métiers possibles et les orientations. Non seulement l'apprentissage est davantage valorisé, mais celui-ci renvoie à un espace familial : 5 apprenti.e.s interrogé.es ont plusieurs membres de la famille (des proches) qui ont été apprenti.e.

Ils ont une bonne image (de l'apprentissage). J'ai mon frère qui a commencé en apprentissage. Pratiquement toute ma famille a commencé en apprentissage... Mon frère dans la peinture, mes deux cousins dans la maçonnerie et mon père qui avait fait de la mécanique. (Ludivine, Apprentie, CAP coiffure).

Dans ma famille, c'est à peu près cela, on ne fait que de l'apprentissage. (Matéo, Apprenti, CAP vente).

L'importance de l'apprentissage au sein de l'histoire familiale conduit à ce que majoritairement les parents soutiennent le projet d'entrer en apprentissage. Non seulement ils soutiennent, mais ils encouragent leurs enfants et apportent leurs aides et leurs conseils lors de la recherche d'une entreprise (aide au déplacement, élaboration d'un CV, recherche d'une entreprise au sein de leur réseau, choix des vêtements, etc...)

Ils ont toujours été d'accord, ils m'ont toujours soutenue, toujours... Ma mère m'a emmenée partout, ma mère m'a emmenée un peu partout, elle a fait ce qu'il fallait pour que je trouve. (...) Ils sont vraiment contents, ils sont... ben ils sont fiers. Je pense qu'à partir du moment où son enfant réussit ce qu'il a voulu entreprendre, je pense que chaque parent sera fier de son enfant. (Ludivine, Apprentie, CAP coiffure).

Quand le projet est discuté par la famille ce n'est pas tant autour du souhait d'entrer en apprentissage et du choix du métier que sur le niveau du diplôme préparé. Nombreux sont les parents qui estiment qu'il vaut mieux préparer un bac pro qu'un CAP :

Mon père il a fait deux apprentissages dans la restauration puis dans la menuiserie. Ce qui l'embêtait c'est que je ne passe pas un bac pro. C'était juste qu'il voulait que je fasse plus d'études parce que le CAP c'est pas beaucoup. Ce n'est pas que je ne voulais pas c'est que mon métier il ne passe pas par là. Il n'y a pas de bac. (Ashley, Apprentie, CAP coiffure)

Le récit de ceux et celles qui n'ont pas décroché de contrat d'apprentissage se distingue à deux niveaux : les échanges sur l'orientation s'avèrent plus diffus et le refus de l'apprentissage est plus fréquent. Certains racontent avoir décidé seul.es sans que les parents ne freinent ou encouragent leurs projets. De même que l'apprentissage est plus souvent disqualifié « c'est une formation pour les mauvais », il renvoie à un bas niveau de qualification. Dans ce cas, l'incompréhension des parents est d'autant plus grande qu'ils estiment pouvoir financer leurs études. Ils estiment que leurs enfants n'ont pas besoin de travailler :

Parce qu'en fait je voulais faire alternance. Elle (ma mère) ne veut pas en entendre parler. Elle dit : 'c'est bête, au lieu d'aller à l'école, toi tu veux faire alternance. Elle m'a dit 'c'est bon, tu as le temps de travailler', parce qu'en fait, elle croit que je vais faire alternance pour l'argent. Elle m'a dit 'tu es encore jeune pour travailler, profite, va à l'école et tout et tu fais tout pour avoir ton bac'. Ce n'est pas ça. Pour elle, c'est comme si je voulais gagner ma vie à moi en fait. C'est comme si j'en avais marre de l'école. Bon ça c'est vrai. J'en ai un peu marre. (Françoise, lycéenne, CAP Esthétique cosmétique).

De ces différents récits ressortent l'importance de la socialisation familiale, celle-ci façonne des rapports aux métiers et au travail fortement différenciés. Tous et toutes accordent une grande valeur au travail, mais la représentation de celui-ci relève d'expériences distinctes.

Pour les uns c'est le travail qui est central : un « bon travail » est jaugé au travers du rapport salarial, de son versant matériel (« il permet de vivre » « de ne pas être aux crochets de la société »), mais aussi de sa stabilité (« c'est un travail qui a de l'avenir »), des conditions de travail (renvoyant souvent à l'usure du travail des corps de ses propres parents) et de l'activité (« ne pas rester chez soi sans rien faire »). Pour les autres, c'est l'accès au métier qui est fortement valorisé. Une conception du « bon métier » qui s'ancre dans une histoire familiale où est tour à tour transmise l'importance du choix du métier, de la transmission en situation de travail voire de la mise à son compte. L'apprentissage constitue ainsi une rencontre heureuse (Bourdieu, 1980) entre des dispositions et un ethos constitués au gré du parcours antérieur et ancrés dans des conditions d'existence spécifiques (Renard, 2015).

Les un.es et les autres ne sont donc pas à pied d'égalité dans la recherche d'un contrat d'apprentissage. Aux côtés des expériences menées au collège et en stage, la socialisation familiale dessine un champ des possibles. L'ethos familial a un impact évident non seulement pour trouver un maître d'apprentissage, mais aussi pour « se lancer » dans la recherche et ne pas se « décourager ».

Une socialisation familiale qui fait écho à la profession des parents. Gilles Moreau (2003) a ainsi bien montré la plus grande adhésion des milieux d'indépendants à la formation par apprentissage. Une inscription familiale qui génère une socialisation favorable à l'apprentissage : « *L'apprentissage offre aux enfants d'artisans, de commerçants et de chefs d'entreprise ce que l'école garantit aux enfants d'enseignant : une proximité d'habitus qui favorise leur intégration et leur réussite* » (p. 125).

Tableau 54 : Part des parents artisans, commerçants ou chefs d'entreprises selon les orientations en fin de 3ème

Parents artisans, commerçants ou chefs d'entreprise (en %)	Apprenti.e.s	Elèves	Elèves qui souhaitaient l'apprentissage, mais qui n'ont pas cherché d'entreprise
Père	21	13,5	10
Mère	11	5,5	2,5

Pour les uns, l'apprentissage permet de satisfaire des dispositions et valeurs façonnées au gré d'une socialisation familiale enracinée dans un ethos et inscrite dans des conditions de vie spécifique (Palheta 2012, Moreau, 2003 et Renard 2015). Pour les autres, l'apprentissage renvoie à un domaine inconnu parfois rêvé, mais toujours marqué par l'incertitude. Leur recherche est aléatoire, ils et elles ne disposent pas de relations sur lesquelles s'appuyer, ils et elles se retrouvent souvent seul.es face à la recherche d'un maître d'apprentissage.

Des résultats qui recourent les travaux de Marie-Hélène Jacques (2015). A partir d'entretiens menés auprès de 17 collégiens qui ont formulé un souhait prioritaire d'orientation vers l'apprentissage elle conclut à la prégnance de la socialisation familiale : « *la socialisation apprenticielle est déterminante dans la réussite d'un parcours d'apprenti.e* » (p. 374). En effet, qui plus est à l'adolescence, trouver un maître d'apprentissage implique de pouvoir mobiliser des ressources, des dispositions particulières qui s'avèrent déterminantes lors du recrutement.

Pour appréhender les échecs et les réussites dans la recherche du contrat d'apprentissage, d'autres pistes restent à explorer, notamment toutes celles faisant émerger des traitements discriminatoires comme les points suivants s'attachent à l'analyser.

5. Des pratiques de recherche face aux discriminations : mise en lumière de processus d'exclusion et d'inégalités sociales

Des choix de métier et de filière valorisés par l'école ou la famille ne protègent pas complètement des difficultés de recherche d'un contrat. Ceci pour des raisons structurelles telles qu'un désajustement entre offre et demande d'apprentissage sur le territoire visé ; des contraintes administrativo-financières trop pesantes pour l'entreprise ; ou encore pour des raisons conjoncturelles lorsque le secteur visé traverse une période de crise d'activité. Néanmoins, ces effets sectoriels, économiques ou territoriaux ne se reportent pas de façon uniforme sur les candidats. Les différences font alors émerger un espace propice au repérage de discriminations ressenties ou vécues.

Conformément à notre procédure de constitution de l'échantillon qualitatif, nous avons cherché à couvrir une pluralité de difficultés rencontrées lors de la recherche du contrat d'apprentissage afin de pouvoir analyser les multiples formes de discrimination que l'on pourrait y retrouver. Alors qu'ils résident dans le même territoire et visaient les mêmes positions que d'autres jeunes, ceux que nous avons interrogés ont été sélectionnés, car, plus que les autres enquêtés, ils estimaient avoir rencontré des difficultés et des formes de discrimination. Nous nous intéressons dans la deuxième partie de ce chapitre aux facteurs des discriminations expérimentées là où d'autres n'ont rien ou peu subi. Nous allons voir que les situations vécues mettent en jeu des variables sociales « classiques » en matière de discrimination (sexe, origines sociales, raciales, géographique). Mais nous verrons par ailleurs que, suivant ce que nous apprennent les recherches en matière de sélection de candidat.es à l'emploi (Marchal et Rieucau, 2006), le poids de ces variables est relatif aux *a priori* des recruteurs. Néanmoins, l'objectivation des pratiques discriminatoires est un problème à part entière qui ne rend ni automatique leur reconnaissance, ni univoque leur mise en mots. Nous commencerons donc cette sous-partie par un cadrage des discriminations ressenties et représentées par les jeunes interrogés. Ceci nous permettra entre autres de vérifier les difficultés éprouvées par les jeunes à savoir si, oui ou non, ils ont été victimes de pratiques discriminatoires.

a. Le délicat problème des discriminations ressenties et représentées

Avant d'entrer dans le détail de nos données qualitatives sur les discriminations, revenons quelque peu sur les éléments quantitatifs. L'analyse des données de l'enquête Génération 2010⁴² nous offre un premier cadrage. Parmi les résultats détaillés, est en effet apparu que les filles et les jeunes issus de l'immigration sont plus nombreux à affirmer avoir été victime de discrimination durant leur recherche d'emploi sur le marché du travail. 20% des jeunes d'origine immigrée se sont sentis discriminés au moins une fois durant leurs parcours étant ainsi deux fois plus nombreux que les jeunes français d'origine. Par ailleurs, au sein des jeunes issus de l'immigration, les garçons se déclarent principalement victimes de discriminations dues à leur nom ou à leur couleur de peau, alors que les filles maghrébines sont plus nombreuses que ces derniers à avoir été victimes de discriminations à cause de leur sexe, de leur origine étrangère ou de leurs convictions religieuses. Traiter des discriminations rencontrées par les jeunes de notre enquête ne peut taire la réalité d'un traitement stigmatisant des origines ethniques et du genre des candidats. Ces résultats vont dans le même sens que de précédentes enquêtes sur les recherches de stages qui ont démontré que les jeunes d'origine étrangère rencontraient plus de difficultés à voir aboutir leurs candidatures que ceux dont les parents étaient nés en France métropolitaine (Farvaque, 2010 ; Farvaque, Broumm et Messaoudi, 2007 ; Viprey, 2002). Par ailleurs, ces travaux mettent également en lumière une détermination sociale de la discrimination : avoir au moins un parent sans activité professionnelle et/ou ayant un faible niveau d'études, ainsi qu'appartenir à un milieu social défavorisé sont des facteurs significatifs repérés par ces

⁴² Cf. première partie du rapport.

auteurs en matière de discriminations ressenties. Alors que l'origine sociale ne fait pas partie de la liste des facteurs de discrimination reconnus par l'article 225-1 du code pénal, nombreux sont pourtant les travaux qui se rejoignent autour de l'idée d'un effet de cette variable sur l'exposition à des pratiques discriminatoires. Ce vide dans le cadrage juridique de ce qui relève des discriminations ne doit donc pas nous conduire à évacuer l'origine sociale dans notre analyse, ce que d'autres travaux avaient déjà fait bien avant la mise en agenda de la question discriminatoire (Marry, 1983).

Concernant la population interrogée dans le cadre de notre enquête, rappelons que la population lycéenne qui s'est déclarée intéressée par l'apprentissage compte 320 individus et que, parmi eux, 139 ont affirmé avoir cherché un contrat, condition pour déclencher les questions relatives aux discriminations et injustices rencontrées durant de cette recherche.

À la lecture des réponses à la question « Lors de votre recherche d'un contrat d'apprentissage, avez-vous vécu au moins une fois des discriminations ? », un premier constat interpelle : le taux de réponse positive est quasiment le même pour les apprenti.e.s et les lycéen.ne.s, un « faible » 15 %. Le terme « faible » est ici souligné, car il nous semble forcer la suspicion tant la question de l'évaluation des discriminations perçues et ressenties pose problème (Ringelheim, 2010 ; Safi et Simon, 2013). En effet, la littérature nous apprend que, de même que la plupart des décisions discriminatoires sont prises par des personnes persuadées de ne pas faire preuve de préjugés, il est fréquent que les actes discriminatoires ne soient pas perçus comme tels par les personnes qui en font pourtant les frais (Beauchemin et al., 2010 ; Primon, 2011 ; Viprey, 2005). Nos résultats s'accordent d'ailleurs avec les tendances mesurées par l'enquête Trajectoires et Origines de l'INED et de l'INSEE (Beauchemin, Hamel et Simon, 2010) dans laquelle apparaît que, quel que soit le motif ou la cause, 14 % des personnes âgées de 18 à 50 ans déclarent avoir vécu des discriminations au cours des cinq dernières années. Impossible donc de considérer les 15 % déclarés comme définitifs ni d'en sous-estimer la portée.

Une suspicion confirmée par l'examen des écarts entre la population des candidat.es à l'apprentissage qui y sont parvenu.es et ceux qui ont cherché une entreprise mais qui n'y sont pas parvenu.es. L'écart statistique entre les deux populations doit être pris avec beaucoup de précautions et pour au moins deux raisons. La première est la faiblesse de l'échantillon statistique (les candidat.es à l'apprentissage ayant effectivement cherché une entreprise comprennent 134 individus). La seconde est relative au constat de l'importance du nombre de non-répondants à la question relative à l'origine ethnique (n= 91), des non-répondants essentiellement élèves de LP (n=72).

Que peut-on en déduire ? L'hypothèse la plus probable est que ceux et celles qui n'ont pas souhaité renseigner leur passé migratoire sont des jeunes étrangers ou issus de l'immigration. Soit qu'ils ou elles craignent que l'anonymat des réponses ne soit pas respecté (cas de jeunes sans papiers par exemple), soit qu'ils et elles estiment la question incongrue ou déplacée (jeunes issus de la 2ème ou 3ème génération). Cette hypothèse est étayée par les réponses concernant la langue parlée à la maison, bien mieux renseignées dans le questionnaire que celles relevant du passé migratoire. En effet, sur les 72 élèves de

LP qui n'ont pas déclaré leur origine ethnique, 70 ont renseigné la langue parlée à la maison. Sur ces 70 individus, seul 6 déclarent ne parler que le français, 64 déclarent parler au moins une autre langue à la maison : 22 souhaitent poursuivre leur formation en LP et 20 en apprentissage.

Deux méthodologies statistiques permettent de corriger les non réponses. La première consiste à identifier l'origine des 70 non répondants à l'aide de la variable « langue parlée à la maison » afin de corriger la cote ethnique précédemment proposée. La seconde consiste à repérer l'origine ethnique en utilisant pour seule variable, celle « de la langue parlée à la maison ». Ces deux méthodes conduisent à perdre des données précieuses (à savoir l'origine géographique des répondants, s'ils sont étrangers ou issus de l'immigration). Elles ont cependant pour avantage de mieux appréhender les processus de sélection et d'apporter un éclairage quant à leurs interprétations.

Aspirations et positions des jeunes étrangers ou issus de l'immigration, trois méthodologies

	Candidat.es au LP	Candidat.es à l'apprentissage			Ne se sont pas posé.es la question
En %	Qui y sont parvenu.es (élèves de LP)	Qui y sont parvenu.es (apprenti.es)	Qui n'y sont pas parvenu.es et qui ont cherché (élèves de LP)	Qui n'y sont pas parvenu.es et qui n'ont pas cherché (élèves de LP)	Élèves de LP
Issu.es de l'immigration ou étranger.es Après intégration des non-répondant.es	52,3	34	40	53	60,5
Déclare au moins une autre langue parlée que le français	44	30	42	46	NR

Source : enquête MADAA, 2017.

Quelle que soit la méthodologie employée, les résultats confirment ceux énoncés dans le chapitre quantitatif. Les jeunes étrangers ou issus de l'immigration marquent une plus grande distance avec l'apprentissage et privilégient la formation en lycée professionnel. Par contre, la prise en compte des non répondant.es montre que les candidat.es issu.es de l'immigration (ou étranger.es) qui ont recherché une entreprise sont surreprésenté.es chez ceux et celles qui n'y sont pas parvenu.es. Un différentiel net qui renforce la thèse selon

laquelle les jeunes étrangers ou issus de l'immigration rencontre des discriminations lors de la recherche d'un contrat d'apprentissage.

Comment y voir plus clair ? Nous pouvons aller plus loin en interrogeant la fréquence de ces discriminations ressenties. Pour renseigner cet item, il fallait donc logiquement avoir répondu « Oui » à la question des discriminations rencontrées. Les 15 % concernés se concentrent majoritairement (environ 50 %) sur la modalité intermédiaire « Plusieurs fois ». La deuxième modalité choisie est « Une fois ». La moins sélectionnée est enfin « Très souvent ». Ces chiffres doivent être replacés dans le contexte de l'expérience de recherche de contrat qu'ils questionnent. Rappelons que les candidat.es, heureux et malheureux quant à l'issue de leur recherche de contrat d'apprentissage ont mis en avant les fréquentes non-réponses de la part des employeurs. Ici encore, difficile de ne pas envisager autant ce que nous disent ces chiffres que ce qu'ils pourraient masquer, à savoir des candidat.es discriminé.es qui s'ignorent.

L'enquête quantitative nous permet enfin de disposer d'éléments relatifs aux facteurs déclarés par les jeunes comme étant à l'origine des discriminations vécues. Aux 9 facteurs proposés⁴³, les jeunes étaient donc invités à répondre « Oui » ou « Non⁴⁴ ». Les propositions les plus retenues sont celles relatives à l'apparence physique : le « look » (25 % des apprenti.e.s estiment que ce fut là un facteur de discrimination à leur rencontre⁴⁵), la présence d'une particularité physique (taille, poids, handicap : 17 %) et la couleur de peau (14%). Soit des facteurs qui n'ont pu être relevés comme agissant qu'à partir du moment où il y a eu une interaction et que le jeune ait, sinon entendu, du moins perçu, que l'un de ces facteurs était à l'origine du rejet de sa candidature. Ceci exclut donc toute possibilité de la part des jeunes de savoir si leur nom de famille, leur lieu de résidence (par le code postal sur les CV) ou même leur lieu de naissance (quand il apparaît sur le CV) ont pu favoriser des pratiques discriminatoires. Alors que ce sont là des facteurs de discrimination directe ou indirecte pratiquée, plus ou moins consciemment, dans le secret des bureaux de direction ou sous la forme de consignes passées aux secrétaires récupérant les candidatures, et que les employeurs justifient souvent par une volonté de ne pas écorner l'image qu'ils souhaitent donner de leur entreprise (Noël, 2006 ; Viprey, 2001, 2005). Il n'est alors pas rare que les propos des jeunes à propos des discriminations soient formulés au conditionnel et empreints de doute quant à leurs impressions d'avoir été discriminés.

(Comment ça se fait d'après vous, que personne ne vous répondait ? Je ne sais pas du tout. Je pense que dans certains cas, il y avait des garages où c'était un petit peu mieux, il n'y avait pas vraiment de personne bronzée dedans. Pareil exemple chez X, il n'y avait

⁴³ Le nom ; la couleur de peau ; l'accent ; le lieu de résidence ; le sexe ; le look ; une particularité physique ; l'absence d'aide parentale ; ainsi qu'une modalité « Autre » ouvrant un champ de réponse libre.

⁴⁴ Le questionnaire ne permet pas de savoir si ces facteurs ont effectivement été explicités au vu et au su du jeune, ou bien si les réponses à l'enquête reposent sur les déductions des enquêtés. Néanmoins les éléments qualitatifs nous permettront d'aller plus loin sur ces déductions effectuées sur la base d'expériences répétées.

⁴⁵ Étant donné que nous raisonnons à propos de sous-populations conditionnées par leurs réponses aux questions précédentes, les valeurs absolues nous renseignent moins que les valeurs relatives à propos de la distribution entre les modalités.

pas beaucoup de gens qui étaient mats de peau ou des choses comme ça. Je pense que ça peut jouer quand même un peu... On n'en est jamais sûr, je préfère pas dire de choses dont je suis pas sûr. (Désiré, Apprenti mécanique auto)

J'ai fait plusieurs garages et c'était souvent non. Je ne sais pas si c'était forcément par rapport à moi ou quoi, (...) Et je me suis dit que pour moi, c'est un peu de la discrimination, soit ils me disent les choses en face, soit ils vont se faire foutre. Ils ne me mentent pas ou quoi que ce soit, surtout que moi, je n'aime pas ça. Soit du coup quelque chose n'allait pas chez moi, soit, je ne sais pas. Pourtant quand moi j'allais voir les gars, j'étais en costard, je voulais montrer que j'étais vraiment intéressé. Alors est-ce que c'était pour la couleur de peau ? Je ne sais pas, j'en sais rien (Lucas, Apprenti mécanique auto)

Malgré la difficulté à objectiver ces pratiques, les démarches des jeunes interrogés semblent toutefois intégrer cette réalité. En partie pour ces raisons, les candidatures à distance sont généralement évitées, pour un contrat d'apprentissage comme pour un stage. Lorsque les candidat.es usent de moyens distants pour entrer en contact avec des entreprises et font l'expérience répétée de ce type de phénomène, leurs discours reflètent la faible prise qu'ils estiment avoir sur la construction du jugement des recruteurs (Bureau et Marchal, 2005). Le premier extrait d'entretien ci-dessous le montre. Le second extrait, souligne combien ces expériences circulent au sein d'un groupe de pairs et fournissent à ses membres des ressources pour reconnaître et faire face à d'éventuelles discriminations, que ce soit lors de la recherche d'un contrat d'apprentissage ou, ensuite, pour un stage pour les lycéen.ne.s.

Quand on entend par exemple certains noms de famille il y en a qui ne veulent pas prendre. (*Discrimination par le nom ? Oui. (Et comment vous l'avez perçu ça ?) 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 puis quand vous laissez votre nom... Comment vous vous en apercevez de ça ?) Et bien quand je me présente en fait. Parce que je dis mon nom en premier en fait. (Et vous avez l'impression que c'est le nom qui les conduit à vous dire non ?) Parfois oui. 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 dit un faux nom, un nom plutôt français et puis comme par hasard là ils ont accepté. (Et vous en parlez un peu entre vous de ça ou jamais ?) Oui. C'est pour ça que des fois c'est mieux de se déplacer et de parler directement avec eux. (Trésor, lycéen, Bac pro mécanique auto)*

(*Quand vous cherchez un stage, il y a des endroits que vous évitez ?) Oui. Par exemple X X : je sais que c'est des racistes. (Comment vous le savez ?) Les filles de ma classe, les noires, dès qu'elles vont chercher un stage à X X, il y a un problème. Mais quand c'est les blanches ou les métisses, elles prennent » (Françoise, lycéenne, CAP Esthétique cosmétique)*

Les données quantitatives ne sont donc pas suffisantes pour bien saisir les phénomènes discriminatoires. Les entretiens ont alors fait émerger des situations, parfois attendues, d'autres fois plus surprenantes, de discriminations rencontrées.

b. L'âge au cœur d'une discrimination systémique issue des règles salariales de l'apprentissage

La première source de discrimination sur laquelle nous nous arrêtons est l'âge. C'est en effet un motif récurrent de refus d'embauche comme apprenti.e.e, mais également parfois un frein à l'accès à des stages pour les lycéen.ne.s. Nous allons voir qu'il y a là une forme de discrimination systémique dans la mesure où les refus motivés par la question de l'âge découlent en fait d'un cadre légal. De plus, nous verrons que l'âge peut aussi expliquer une part des difficultés à trouver une position en entreprise pour des raisons pratiques en termes d'accessibilité ou encore de représentations partagées à l'échelle d'un secteur vis-à-vis de certaines catégories d'âge.

Tout d'abord, la question salariale peut s'avérer centrale dans la décision de recruter surtout lorsque la demande est adressée à une petite ou moyenne entreprise, ce qui est le cas de la grande majorité des jeunes de notre corpus. Le salaire des apprenti.e.s est réglementé par l'article L117-10 du Code du travail « l'apprenti.e perçoit un salaire déterminé en pourcentage du salaire minimum de croissance [...] dont le montant [...] varie en fonction de l'âge du bénéficiaire et de sa progression dans le ou les cycles de formation faisant l'objet de l'apprentissage ». L'article D117-1 du Code du travail précise le mode de calcul du salaire minimum des apprenti.e.s comme suit :

Tableau 55 : Mode de calcul du salaire des apprenti.e.s.
(en % du SMIC)

Âge	1 ^{ère} année de contrat	2 ^{ème} année de contrat	3 ^{ème} année de contrat
16 à 17 ans	25 %	37 %	53 %
18 à 20 ans	41 %	49 %	65 %
21 ans et plus	53 %	61 %	78 %

Plus l'aspirant.e apprenti.e.e est âgé.e et plus élevé sera son coût pour l'employeur. Dans notre cas, aucun.e des apprenti.e.s interrogé.es ne déclare toucher un salaire supérieur au minimum légal. Ceci s'expliquerait par le faible niveau de qualification des candidats (qui préparent des diplômes de niveaux IV et V) lequel ne justifie généralement l'obtention d'une position dans l'entreprise qu'à la condition de répondre à un besoin d'assistance ou de renforcement du personnel permanent sur des tâches peu qualifiées. Des travaux ont notamment montré comment, par un jeu de renouvellement continu des personnes en contrat atypique (stages, apprentissage...), des entreprises parviennent à substituer des personnels permanents par cette main d'œuvre peu onéreuse (Agulhon, 2000 ; Domingo, 2002 ; Léné, 2000). Le coût de l'apprenti.e.e augmente avec l'âge et l'année d'étude et il apparaît donc toujours plus économique pour un employeur de retenir le plus jeune des candidats qui se présentent à lui.

Ce calcul s'est imposé aux aspirant.es à l'apprentissage de notre corpus. Ce sont 56 % des apprenti.e.s et 61 % des lycéen.ne.s ayant cherché un contrat d'apprentissage qui déclarent dans l'enquête quantitative que l'âge a été un motif de refus évoqués par les entreprises. À

titre de comparaison, l'âge comme motif de refus a été mentionné par 50 % des lycéen.es⁴⁶ à propos de leurs recherches de stages. Il y aurait donc bien un effet significatif de l'âge sur l'obtention du contrat d'apprentissage⁴⁷. Les entretiens confirment que c'est là un motif de refus reposant sur des arguments économiques, ce qui renvoie à un processus de discrimination systémique engendré par la réglementation des salaires d'apprenti.e.s. L'âge est ainsi ressorti comme l'un des principaux facteurs de refus mentionnés spontanément par les jeunes lors des entretiens.

La chose que je trouve injuste, c'est que des patrons ne puissent pas embaucher des personnes de l'âge qu'ils veulent parce qu'ils n'ont pas assez de moyens parce qu'ils n'ont plus de subventions donc ils ne pouvaient plus prendre d'apprenti.e.s de plus de 18 ans, car ils n'avaient pas les moyens. (Nolwenn, Apprentie, Bac pro Esthétique)

Néanmoins, le fait d'être mineur comporte aussi son lot de contraintes. En premier lieu desquelles les possibilités de déplacement qui rendent le jeune dépendant des moyens de transport en commun, de ses parents ou bien conditionnent ses possibilités d'étendre ses recherches à la possession d'un véhicule motorisé pour mineur. De ce point de vue l'âge n'est pas ici un critère de discrimination directe, mais les contraintes qui lui sont liées désavantagent indirectement les candidats dans leurs recherches. En effet, nous avons vu dans la sociographie des pratiques de recherche que le repérage des entreprises sollicitées procédait généralement par cercles concentriques, autour du domicile d'abord, puis progressivement éloignés selon les moyens de transport possibles. Se pose ainsi la question des moyens permettant d'élargir ces cercles tout en restant dans une zone d'accessibilité à la fois dans l'espace, mais aussi dans le temps, car il faut pouvoir se rendre sur place aux horaires d'activité⁴⁸. Rappelons que seuls 12,2 % des lycéen.ne.s étaient majeurs au moment de l'enquête, ce qui était le cas de 36,5 % des apprenti.e.s interrogés. Si l'on ne s'intéresse qu'aux lycéen.ne.s qui ont déclaré être intéressés par l'apprentissage, cette répartition conserve la même structure, à savoir que 13,4 % parmi eux avaient au moins 18 ans au moment de l'enquête. Ce n'est donc qu'une très faible part des lycéen.ne.s intéressés par l'apprentissage qui pouvait compter sur le permis de conduire pour mener ses recherches. Une limite des possibilités de déplacement qui implique alors de s'enquérir de l'aide des proches ou de compter sur les réseaux de transports en commun.

Ça va être un élément important d'avoir le permis, parce que mes parents pourront faire ce qu'ils veulent. Parce qu'on travaille le samedi, donc le samedi il faut que mes parents ils restent, ils ne peuvent pas partir en week-end, donc c'est vrai que c'est embêtant (Laure, Apprentie, CAP coiffure)

C'est plus simple que je sois vers chez moi pour justement y aller à vélo, parce que sinon en fait, personne à part mon copain ne pouvait m'amener et mon copain après ça dépend des heures vu que justement il travaille. Donc il fallait que ça coïncide entre les

⁴⁶ Qui n'étaient pas intéressés par l'apprentissage ou qui n'ont pas cherché de contrat d'apprentissage.

⁴⁷ Rappelons que plus d'un tiers des apprenti.e.s de notre corpus complet ont au moins 18 ans, contre seulement 13 % des Lycéen.ne.s interrogés.

⁴⁸ De nombreux établissements du commerce, de coiffure-esthétique-parfumerie mais également les garages automobiles sont en effet généralement ouverts le week-end.

deux. Il fallait vraiment que je reste autour de chez moi. (Nathalie, lycéenne, Bac pro Gestion administration)

L'âge ne s'avère pas un problème uniquement pour l'accès à l'apprentissage. Un élément récurrent est ressorti des discours de lycéennes inscrites dans des formations du secteur de la parfumerie : plusieurs grandes enseignes refuseraient de prendre des mineur.e.s en stage, limitant alors le nombre de positions accessibles dans un secteur largement dominé par quelques chaînes.

Ils ne prennent pas les mineurs, nulle part. Quand on est dans la ville de X, c'est vraiment « Non, pas les mineurs, pas les mineurs ». Là, on avait un stage en parfumerie à faire, pour trouver... d'ailleurs je n'ai pas trouvé, c'est pas facile je trouve. (...) les parfumeries c'est surtout l'âge en fonction des assurances, tout ça. Il y a vraiment une parfumerie sur 20 qui prend les mineurs. Du coup, c'est un peu compliqué. (...) du coup. Il faut s'y prendre assez tôt. Après, il y en a qui prennent en parfumerie normale... En général, ce n'est pas dans X. Et avec l'internat, c'est plutôt porté vers Y, Z. C'est un peu compliqué, surtout que l'on doit rester sur X et les alentours. Parce qu'on est notées. Du coup, c'est un peu compliqué. (Claire, lycéenne, Bac pro Esthétique cosmétique parfumerie)

Contrairement à certains secteurs dans lesquels les mineurs se voient interdire la réalisation d'activités précises, il n'existe dans la parfumerie aucun cadre légal à cette règle qui, si informelle soit-elle, semble pourtant répandue. Nous avons alors contacté plusieurs responsables de magasins qui nous ont confirmé utiliser effectivement cette barrière d'âge, fermant aux mineur.e.s l'accès à des stages au sein de ces grandes enseignes. Dans certains cas il s'agit d'une consigne diffusée par le siège interdisant aux magasins tout recrutement de stagiaire mineur. Dans d'autres cas, il s'agirait plus d'une pratique informelle courante, que les responsables de magasin justifient d'eux-mêmes par les contraintes administratives liées au recrutement d'un stagiaire mineur (visite médicale, questions assurantielles, etc.). Certains complètent leur argumentaire par des raisons de comportements qui seraient difficiles à cadrer sur des périodes aussi courtes que des stages Lycéen. À la lecture de ces motifs, il apparaît toutefois difficile d'en étendre la portée à l'ensemble du secteur, ni même de généraliser ce type de pratiques à tous les magasins des groupes sondés. De même, les raisons invoquées ne nous permettent pas de conclure à une forme de discrimination directe ou indirecte à l'encontre des jeunes mineur.e.s. Pourtant, nous n'avons pas recueilli de tels témoignages chez d'autres jeunes ayant à mener des activités proches de celles de ces lycéennes (la coiffure est une activité de soin du corps, de même les sections commerciales proposent des stages de vente). Le problème évoqué entre autres par Claire ci-dessus restait donc en suspens.

Nous avons alors pris contact avec la direction de la Confédération Nationale de l'Esthétique Parfumerie⁴⁹ au sujet de ces refus de mineurs. Nous avons pu apprendre que c'était bien là

⁴⁹ Cette confédération regroupe 2 syndicats représentatifs des « Professionnels de la beauté, du bien-être et du bronzage en cabine » et des « Métiers des ongles, des cils et du maquillage », ainsi que 3 syndicats représentatifs des « Fabricants de produits et de matériel pour l'institut et le SPA et de la formation initiale et

une pratique généralisée à l'ensemble du secteur. Deux facteurs expliqueraient ces refus selon notre interlocutrice de la Confédération (sa présidente). D'une part, il s'agirait d'un désajustement entre les compétences nécessaires pour faire des soins dans ces établissements et ce dont sont effectivement capables des stagiaires lycéens. En outre, toujours selon notre interlocutrice, l'activité de vente pâtirait quant à elle d'un manque de culture et de connaissance des produits que les vendeurs en poste n'auraient pas le temps de transmettre aux stagiaires en raison de l'important volume d'activité auquel le secteur ferait face. D'autre part, un second axe de justification tient ensuite à des problèmes de savoir-être chez les jeunes qui « ne maîtrisent pas les codes du luxe » selon ses dires, ce qui transparaîtrait dans des problèmes de langages « terrifiants » et dans des modes de présentation de soi en total décalage avec les pratiques du secteur du luxe (« on ne vend pas un produit à 120€ en jean » nous dit-elle). Ce décalage est d'autant plus important dans un secteur où la présentation de soi est tout à fait centrale comme l'a montré Morgan Cochenec (2004). Enfin, l'argument des contraintes administratives au recrutement d'un mineur a été évoqué et confirmé : « Notre secteur ne veut pas s'embarrasser de ces contraintes, car il en a déjà suffisamment à gérer ».

Si circonscrit à un milieu précis soit le phénomène évoqué, il n'en demeure pas moins illustratif de pratiques discriminatoires, car elles se traduisent par des refus systématiques de candidat.es au seul motif de leur âge alors que, paradoxalement, ces mêmes candidat.es ont intégré des formations initiales destinées en premier lieu à des mineurs. L'assise d'une telle règle informelle engendre des situations totalement à l'encontre de la législation, ce qui produit une discrimination systémique barrant l'accès à des stages à des mineurs ne pouvant valider leur formation sans ces mêmes stages.

Par ailleurs, les justifications par le décalage des savoir-être mettent en avant comment certaines caractéristiques extérieures aux compétences professionnelles, ici l'âge et donc l'insouciance ou le manque de fiabilité attachés à la jeunesse, peuvent être constitués en stigmates entraînant la dépréciation automatique de certains profils, ce qui est une forme de discrimination indirecte. En plus de l'âge, nous verrons plus loin dans cette section comment d'autres caractéristiques sociales ou géographiques des candidats peuvent révéler des stéréotypes du point de vue des recruteurs.

c. De la discrimination à l'apparence ou les indices d'un racisme ?

Parmi les motifs de discrimination ressentie, les facteurs liés à l'apparence physique apparaissent en tête des réponses mentionnées dans l'enquête quantitative. Nous sommes revenus sur ces facteurs lors de la phase qualitative. Toutefois, comme signalé plus haut, les entretiens mettent en relief la difficulté des jeunes à objectiver les pratiques discriminantes. Aussi, à plusieurs exceptions près sur lesquelles nous allons revenir, les éléments les plus factuels à ce sujet ont été plutôt rares, la question de l'apparence n'ayant pas été un motif

professionnelle. Interrogée par téléphone notre interlocutrice s'est présentée comme la présidente de la Confédération et n'a pas du tout été surprise à l'évocation de la problématique du recrutement des mineurs en stage.

explicite fréquemment renvoyé aux candidat.es. Cette faible objectivation peut néanmoins s'envisager comme un effet de la législation contre laquelle les patrons cherchent à se protéger en préférant refuser des candidat.es sans justification claire. Le seul déclaratif risque donc de s'avérer insuffisant pour traiter de la question des discriminations lors de la recherche d'un contrat d'apprentissage.

En premier lieu, l'apparence renvoie à la présentation de soi. À ce niveau, les efforts vestimentaires sont généralement acceptés par les jeunes interrogés qui, lorsqu'ils abordent ce sujet, insistent sur le caractère normal à leurs yeux de « faire un effort » pour se présenter devant un employeur. Tant les lycéen.ne.s n'ayant pas vu aboutir leurs recherches que les apprenti.e.s qui y sont arrivé.es mentionnent ne pas avoir pris à la légère le soin apporté à l'image d'eux-mêmes (cf. point précédent). Les discriminations par le look relevées par 25 % des répondant.es n'ont donc pas trouvé d'éclaircissements complémentaires dans nos entretiens, en dehors des mentions de l'insistance professorale au sujet du soin à apporter à la présentation physique et langagière de soi qui témoignerait de lacunes d'autres élèves que ceux que nous avons rencontrés lors des entretiens. De plus, la littérature nous apprend que la question de l'apparence vestimentaire jouerait effectivement sur la probabilité de traitements différenciés dans l'espace public (Jobard et al., 2013). Ces travaux insistent en outre sur la nécessaire prise en compte de l'association entre l'apparence vestimentaire et le fait d'appartenir à une minorité visible, ce qui nous amène au point suivant.

Globalement, les données qualitatives se concentrent majoritairement sur la couleur de peau et les autres caractéristiques supposées en lien avec une origine étrangère (accent particulièrement). Les autres particularités physiques mentionnées dans l'enquête quantitative (taille, poids, handicap) n'ont quasiment pas été relevées en entretien, hormis quelques exceptions telles Marie qui, postulant pour une place d'apprentie en coiffure s'est vue reprocher d'être « trop petite », « trop maigre »... voire même d'avoir « des mains trop petites pour tenir un stylo ». En dehors de cet exemple donc, les mentions relatives à l'apparence physique dans les entretiens se rapportent en priorité à des réactions suscitées par divers attributs signalant une origine étrangère. C'est bien lorsque nous passons sur ce registre que naissent chez les jeunes des suspicions de discrimination à leur égard, ce qui souligne que la discrimination est à leurs yeux plus facilement attachée aux origines raciales qu'à l'apparence physique.

J'ai même eu un entretien, mais il s'est mal passé. Elle a convoqué trois personnes en même temps, pour moi, c'était bon. Je me suis dit, cet entretien, ce n'est pas vraiment un entretien, il y avait trois personnes à la fois. Lorsque je suis arrivée là-bas, ils m'ont juste dit « Je vous ai eue au téléphone, j'ai vu que vous aviez un accent, donc pour moi, vous n'êtes pas bon pour le poste ». Ce qui fait que je suis arrivée là, elle a dit tout ça devant tout le monde, du coup, je me suis sentie un peu vexée, mais je n'ai rien dit parce que j'étais timide aussi et j'ai dit « D'accord », c'est tout. Comme j'étais présente, je voyais comme elle posait des questions aux autres personnes du coup je me suis sentie en plus... elle continuait de poser des questions aux autres personnes et moi j'étais là sans rien dire. Depuis que j'ai eu cette expérience, on peut dire que je me suis

arrêté de chercher. Je n'avais plus envie de chercher un autre patron (Mirela, Apprentie Bac pro Gestion administration)

Dès que je suis entré, j'ai dit que j'étais au lycée professionnel. Après, il m'a dit tu viens d'où, j'ai répondu d'Algérie et il m'a refusé direct. Peut-être qu'il n'y avait pas de place. (...) (*Ces 14 entreprises contactées, pourquoi ça n'a pas marché d'après vous ?*) Je pense que c'est problème de langue. (Mohamed, lycéen Bac pro mécanique auto)

D'autres extraits d'entretiens relatifs à la couleur de peau seront mobilisés dans des points d'analyse ultérieurs de cette section. Nous les utiliserons notamment pour approfondir les implications de la question discriminatoire en matière de socialisation. Toutefois, nos résultats rejoignent ceux d'autres enquêtes sur les discriminations à l'embauche qui démontrent que, quel que soit leur sexe, les personnes d'origine étrangère font plus systématiquement face à des formes de discrimination que leurs homologues français, que ce soit pour une recherche de stages ou de contrats salariés (Farvaque, 2010 ; Petit et al., 2011). Ceci, malgré le fait que l'origine étrangère « imputée ou supposée » (Lada, 2005) peut s'avérer une conclusion faussement élaborée par les recruteurs sur la base d'indices tels que la couleur de peau, voire même le patronyme.

Enfin, les entretiens ont mis en avant l'importance des compétences langagières. Plus précisément, une faible maîtrise de la langue française. Nos données vont dans le même sens que les résultats statistiques de Farvaque (2010), qui explique que les difficultés à parler le français représentent l'une des principales variables corrélées au fait de déclarer avoir peiné à trouver une position de stagiaire.

Ces indices de rejets récurrents des candidats étrangers posent donc la question d'un véritable racisme à leur encontre. Les jeunes subissent de véritables assignations identitaires sur la base d'indices émanant uniquement de leur apparence. Nos résultats semblent donc indiquer que cette dernière pose problème avant tout lorsqu'elle désigne aux yeux des recruteurs une *apparente appartenance* à des populations considérées en *situation minoritaire* c'est-à-dire appréhendées comme démontrant une différence toujours négative face à la norme majoritaire (Cossée, Lada et Rigoni, 2004 ; Simon, 1996). Ceci nous amène par exemple à considérer la faible protection de dispositifs de candidature anonyme pour les candidats d'origine étrangère, réelle ou supposée. En effet, l'étape de l'interaction en face à face est incontournable pour décrocher un contrat d'apprentissage, rendant quasi impossible toute stratégie pour masquer sa couleur de peau, son accent, etc.

Ces résultats posent ensuite la question de savoir si ces discriminations ethniques sont renforcées par la nature du contrat recherché ou bien si elles s'appliquent de la même façon lors de la recherche de stage. Dans le point suivant, nos données semblent indiquer que la recherche de stage semble poser moins de difficultés du point de vue des discriminations.

d. Des candidats à l'apprentissage plus exposés aux discriminations

Les entretiens auprès des lycéen.ne.s nous ont permis d'interroger d'éventuels phénomènes de discrimination lors des recherches de stages et de comparer ceci avec les discriminations rencontrées durant la recherche d'un contrat d'apprentissage. Agrégés, apprenti.e.s et

lycéen.ne.s lors de leur recherche d'un contrat d'apprentissage sont 14 % à déclarer avoir rencontré des discriminations à ce moment-là. Parmi eux, 61 % disent que cela leur est arrivé plusieurs fois ou très souvent. La même question posée aux lycéen.ne.s cette fois à propos de leur recherche de stage produit des résultats quelque peu en deçà : ils sont 12 % à déclarer avoir vécu des discriminations. Ils sont 46 % parmi eux à dire que cela est arrivé plusieurs fois ou très souvent. Du point de vue du déclaratif, les chiffres attestent donc d'une exposition très légèrement moins marquée aux discriminations pour la recherche d'un stage. Les résultats portant sur la recherche d'un contrat d'apprentissage se rapprochent quant à eux plus des tendances observées sur le marché du travail en matière de discrimination (Beauchemin, Hamel et Simon, 2010).

Les différences de format (durée, salaire ou indemnité versée) entre ces deux situations d'apprentissage font en effet intervenir des contraintes plus ou moins lourdes dans la décision de prendre le jeune ou non dans l'entreprise.

C'est plus facile de trouver parce que déjà, on n'est pas payé. Ce n'est pas trop longtemps et ils savent qui n'ont pas le droit de ne laisser faire, de nous laisser travailler sur les clients. Il y a le problème du client aussi. S'ils nous laissent les clients et qu'on fait n'importe quoi dessus après, c'est eux qui prennent, sur les chiffres d'affaires ou si le client ne revient pas, des trucs comme ça. (Marie, lycéenne, CAP Coiffure)

Pourtant, la dimension moins engageante des stages n'en oblitère pas totalement les contraintes liées à la recherche. Des stratégies se trouvent tout de même déployées par les jeunes qui reproduisent les mêmes modes opératoires, si possible d'abord à l'aide de relations personnelles et ensuite en essayant de couvrir autant que possible les alentours de leur domicile. Les données quantitatives nous indiquent cependant une moindre intensité en nombre d'entreprises contactées et en temps consacré que pour la recherche d'un contrat d'apprentissage. Les deux tableaux ci-dessous comparent trois sous-populations à ce sujet : les lycéen.ne.s dans leur recherche de stage ; les lycéen.ne.s au moment où ils et elles recherchaient un contrat d'apprentissage ; les apprenti.e.s en quête d'un contrat en alternance. Les deux dernières sous-populations ont été présentées dans la sociographie des pratiques de recherches. Mais en accolant leurs résultats à ceux relatifs à la recherche de stage, nous voyons que les modalités de recherche les moins intenses (moins de 5 entreprises contactées et un jour de recherche) concentrent des effectifs bien plus importants que pour la recherche d'une position d'apprentie.

Tableau 56 : Nombre d'entreprises contactées pour trouver un contrat d'apprentissage
(% parmi la population)

	Lycéen.ne.s pour stage	Lycéen.ne.s pour contrat d'apprentissage	Apprenti.e.s
<i>Une seule</i>	39	12	31
<i>De 2 à 4</i>	29	24	14
<i>De 5 à 9</i>	17	24	12
<i>De 10 à 19</i>	9	16	17
<i>De 20 à 49</i>	4	15	13
<i>Plus de 50</i>	2	9	13

Tableau 57 : Temps consacré pour trouver le dernier stage effectué et le contrat d'apprentissage
(% parmi la population)

	Lycéen.ne.s pour stage	Lycéen.ne.s pour contrat d'apprentissage	Apprenti.e.s
<i>1 jour</i>	49	9	28
<i>1 mois</i>	38	27	25
<i>De 1 à 3 mois</i>	10	35	20
<i>Plus de 3 mois</i>	3	29	27

Nous pouvons donc effectivement considérer que la recherche de stage s'avère moins éprouvante de ce point de vue que celle d'un contrat d'apprentissage. L'une des raisons tient probablement au moindre engagement de temps et d'argent demandé aux employeurs que dans le cas d'un contrat d'apprentissage. Du côté de ces derniers, une fois dégagés de ces contraintes matérielles, la décision de prendre un stagiaire se prend en grande partie au regard d'une évaluation des risques pour leur activité professionnelle qu'induit la participation d'un débutant à celle-ci. La réglementation des stages fournit alors aux patrons un appui pour limiter ces risques : l'encadrement légal des stages circonscrit en effet ce que peut ou ne peut pas faire un stagiaire. Le dépassement de ces limites réglementées est laissé à la discrétion des employeurs selon la confiance qu'ils ont dans le stagiaire, ce qui reste évidemment limité par la courte durée de la majorité des stages. Dans le secteur de la coiffure par exemple, certaines apprenties nous ont racontés avoir attendu plus d'un an avant de faire leur première coupe de cheveux sur client, un signe de confiance accordé par le patron du salon que l'on n'a jamais trouvé dans les récits de stagiaires.

C'est plus facile de trouver parce que déjà, on n'est pas payé. C'est pas trop longtemps et ils savent qu'ils n'ont pas le droit de nous laisser faire, de nous laisser travailler sur les clients. Il y a le problème du client aussi. S'ils nous laissent les clients et qu'on fait n'importe quoi dessus après, c'est eux qui prennent, sur les chiffres d'affaires ou si le client ne revient pas, des trucs comme ça. (Marie, lycéenne, CAP Coiffure)

Une autre raison à la plus grande facilité à trouver un stage tiendrait ensuite à la possibilité de revenir vers une structure dans laquelle un précédent stage a été réalisé. La

multiplication des stages obligatoires depuis le collège et au LP accroît effectivement la probabilité de faire plusieurs stages au sein d'une même entreprise, ce que ne manquent pas de faire de nombreux jeunes. Pour leur dernier stage effectué, près de 60% des lycéen.ne.s déclaraient connaître préalablement les entreprises qu'ils ou elles ont contactées pour demander un stage, 40% y avaient déjà fait un stage et 37% se sont fait indiquer une entreprise par leur proche ou leur famille. Il apparaît assez évident qu'un effet réseau (personnellement constitué au cours des précédents stages ainsi que celui à partir des proches) semble très actif pour la recherche de stage.

Le premier stage que j'avais fait en troisième, c'était quelqu'un que mes parents connaissaient. Ils avaient demandé s'il pouvait me prendre en stage. Il avait dit oui, en acceptant de suite du coup, j'y suis allé en troisième. Après, pour la seconde, le premier stage, je suis retourné le voir avec mon père, il avait dit que ça ne le dérangeait pas de me prendre une deuxième fois, parce que j'avais été bien la première fois et après, pour mon deuxième stage en seconde, j'avais été voir ce garage comme ça, je ne pensais pas qu'il allait dire oui, j'y suis allé en me disant, qui ne tente rien n'a rien. (Christopher, lycéen, Bac Pro Mécanique Auto)

(Et alors pourquoi cette entreprise vous a retenue d'après vous ?) Déjà, la première fois, parce qu'ils avaient besoin d'un stagiaire. Ben voilà. Ils avaient besoin de moi donc, du coup, ils m'ont pris. Et vu que justement, ils voyaient que j'avais fait du bon travail et qu'ils voulaient bien que je revienne, la deuxième fois ils m'ont prise. (Nathalie, lycéenne, Bac pro Gestion administration)

En plus d'une moindre responsabilité pédagogique et économique que pour un.e apprenti.e, la présence d'un.e stagiaire dans une entreprise n'a généralement pas d'effet sur l'organisation collective du travail dans la mesure où le ou la stagiaire assiste sur les tâches les plus élémentaires. De même, à la différence d'une acceptation de stage, le recrutement d'un.e apprenti.e demande par contre des aménagements spécifiques, tels que les vestiaires pour les filles souhaitant être retenues comme apprenties dans des garages automobiles. Des arguments matériels qui peuvent réduire les chances d'être retenue comme apprentie quand bien même les patrons auraient la volonté de modifier quelque peu la composition de leurs équipes en introduisant un semblant de mixité.

C'était très très difficile pour trouver un patron. C'était extrêmement difficile. À chaque patron moi j'avais un patron, je lui ai dit « Voilà, je voudrais aller en apprentissage est-ce que vous pourrez me prendre ? ». Et en fait il me dit « On peut pas vous prendre parce que vous êtes une fille et en fait il n'y a pas de douche pour vous, il n'y a pas de vestiaire pour vous donc on peut pas vous prendre parce que si on se fait contrôler, ben on aura une sanction ». Donc il ne voulait pas. Du coup ça a fait ça sur trois ou quatre patrons : toujours la même chose, il pouvait pas me prendre. Donc du coup, ben en fait, moi j'ai arrêté parce que je me suis dit ça va être tout le monde ça. J'ai arrêté. Et donc du coup, après, je suis venue ici. (Patricia, lycéenne Bac pro mécanique auto)

Néanmoins, si l'obtention d'un stage est facilitée par de moindres contraintes pesant sur la décision des employeurs, les entretiens auprès de lycéen.ne.s ne s'en sont pas moins révélés informatifs quant à des difficultés rencontrées pour trouver des stages. La principale source

de discrimination rencontrée dans ce cadre-là est celle de l'origine ethnique. Son évocation se retrouve en majeure partie dans les discours de lycéennes qui présentent des origines africaines et maghrébines. À noter que ce sont les filles engagées en coiffure-esthétique-cosmétique qui en font le plus souvent mention : une particularité sectorielle qui s'expliquerait par le fait que c'est, de notre corpus, là où les jeunes sont le plus en contact avec de la clientèle, ce qui accentuerait les pratiques discriminatoires de la part d'employeurs. Ceux-ci craignant que la présence d'un jeune aux traits et à la couleur signalant une possible origine africaine ne nuise à leur activité commerciale. Dans une moindre mesure, les stagiaires en vente ou dans la mécanique peuvent être amenés à interagir avec des clients, ce qui met donc les jeunes de couleur en position d'être discriminés pour motifs ethniques de la même manière que lors d'une recherche de contrat d'apprentissage (et laissant tout autant les jeunes dans le doute quant aux motifs du refus).

Par exemple, une fois, avec ma copine, on est rentrées dans un magasin pour chercher un stage. Moi je suis entrée la première et ils m'ont dit « Non, on prend pas ». Elles ne m'ont pas regardée. Et ma copine, quand elle est rentrée, elle a été tout de suite prise parce que c'était une blanche. Moi quand je suis entrée, elles m'ont dit « Non », et elle quand elle est entrée, elles ont dit « Oui ». (Françoise, lycéenne, CAP Esthétique cosmétique)

Les expériences de discrimination que nous étudions se sont déroulées lors des premiers contacts avec le marché du travail. En ce sens, elles participent de la socialisation secondaire des jeunes au monde du travail et leur analyse doit donc considérer leurs articulations avec les autres processus de socialisation antérieurs et contingents. En effet, ces articulations peuvent donner lieu à des renforcements, des conversions ou des transformations des habitus (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Darmon, 2010). Dans les points suivants, nous mettons les phénomènes discriminatoires en perspective des processus de socialisation familiale et institutionnelle des jeunes. L'intérêt est alors de comprendre comment les discriminations peuvent soit entériner un avenir perçu comme indépassable, expliquant ainsi des arrêts prématurés de recherche, soit en appeler à des résistances de la part des jeunes dont les autres socialisations que celle connue sur le marché ont profondément ancré le projet d'entrer en apprentissage.

e. Quand les socialisations aident à résister aux discriminations

Une dame qui travaillait ici [au CFA] a été contactée une fois par un garage qui cherchait un jeune apprenti.e bien motivé. Comme je m'entendais très bien avec elle, elle m'a donné l'adresse pour que je me présente. Lorsque je me suis présenté, la patronne m'a dit « Non, on n'a pas besoin ». À la façon dont elle a réagi, je pense que c'est à cause de ma couleur de peau [noire]. J'ai été refusé plusieurs fois comme ça, mais je n'ai pas lâché, j'ai continué. On m'a répété que les jeunes du 93, les jeunes de couleur, c'est des fois des jeunes qui sont pas motivés, donc ça ne va pas le faire. (Désiré, Apprenti, Bac pro Mécanique auto)

Ce verbatim liminaire nous met dans le vif du sujet des discriminations vécues et de leurs multiples implications. Il s'agit d'un candidat appuyé par son CFA, inscrit en dispositif Passerelle. D'abord, les deux premières phrases mettent en avant que la discrimination peut rompre la continuité d'accompagnement entre école et entreprise, pourtant l'un des piliers de l'apprentissage. En effet, nous constatons que la mise en relation par l'établissement ne s'est pas faite par hasard : c'est une entremise engagée sur la base d'une confiance du personnel du CFA envers Désiré à être ce « jeune apprenti bien motivé ». Pourtant, cette confiance, comme le montre la suite de l'extrait, ne suffit pas à convaincre l'employeur. Ce qui nous montre que les opérations de pré-sélection effectuées par les établissements peuvent se révéler d'une faible portée sur les jugements des recruteurs. Ce premier élément questionne forcément la possibilité des établissements scolaires à peser sur les entreprises en matière de recrutement, et donc d'atténuer les comportements discriminatoires.

La suite de l'extrait révèle un jeune ayant glissé d'une suspicion diffuse quant à des discriminations subies jusqu'à la certitude que les recruteurs mobilisent une norme de jugement combinant ségrégation spatiale et inégalités ethno-raciales (Safi, 2013 ; Safi et Simon, 2013). Cette norme associerait sa couleur de peau et son origine géographique⁵⁰ à un ethos contraire aux attentes des chefs d'entreprise. Si l'on se place du point de vue du jeune, on se demande d'une part comment se structure cette perception et, d'autre part, comment parvient-il à affronter ces jugements discriminatoires si décisifs sur la réussite de son projet d'apprentissage. Pour traiter ces questions, nous approfondissons le cas de Désiré afin de mieux comprendre, d'abord, comment ces discriminations s'insèrent dans un parcours de socialisations institutionnelles, puis en quoi la dépréciation institutionnelle des aspirations peut se trouver compensée par d'autres facteurs d'engagements.

Parce qu'elle est une de leurs premières confrontations au marché du travail, la recherche d'un contrat d'apprentissage est une expérience socialisatrice pour les jeunes de notre enquête. Il faut alors mesurer la violence symbolique de la répétition de situations telles que celle racontée par Désiré. En effet, il n'est pas rare que l'orientation vers les filières d'enseignement professionnel du secondaire soit vécue par les jeunes comme une distinction selon un ordre de mérites sociaux et scolaire en bas duquel se trouvent les filières de notre enquête⁵¹. Après une première injonction, à peine masquée, à ajuster leurs

⁵⁰ À noter que l'origine géographique stigmatisée est aussi parfois la localisation de l'école lorsque cette dernière est située parmi les départements les plus pauvres de la région, ce qui est particulièrement identifiable en Île de France. Les discours rapportés soulèvent alors de mauvaises expériences vécues par des employeurs avec de précédents apprenti.e.s qui ont donc laissé derrière eux une mauvaise image pesant sur les suivants en provenance des mêmes espaces scolaires et sociaux. « Ça commençait à me saouler. (...) il y a un blocage parce que celui qui était là auparavant a fait n'importe quoi, donc ils pensent que tous les jeunes sont pareils. D'un côté le patron a un peu raison, mais bon, on ne peut pas tout le temps fusionner les personnes, on ne peut pas dire qu'une personne est pareil que l'autre, chacun sa manière d'être, on est tous différents » (Désiré, Apprenti Bac pro mécanique auto)

⁵¹ Désiré nous raconte son orientation en CFA ainsi : « Quand j'ai commencé ma troisième, j'ai dit à ma responsable, ma CPE au collège que j'étais motivé pour aller dans un lycée professionnel. Elle m'a répondu "Non, tu n'es pas capable, tu n'as pas les capacités pour aller dans un lycée professionnel". "J'ai un cerveau comme tous les autres enfants, donc je ne comprends pas pourquoi vous me dites ça, pourquoi vous m'envoyez directement dans un CFA". Elle m'a répondu "Vu tes résultats, je ne pense pas que tu tiendras

espérances aux chances que l'institution scolaire entrevoit pour eux, les jeunes lâchés sur le marché du travail, et qui cumulent des facteurs de discrimination raciale, sociale et territoriale, sont mis en position d'estimer une nouvelle fois la nécessité d'actualiser leurs espérances aux possibilités de réussite renvoyées par les interactions avec les recruteurs. En effet, la confrontation répétée aux discriminations devient un véritable *rite d'institution* (Bourdieu, 2015, p.379-413), c'est-à-dire le redoublement d'une identification précédemment générée par des rapports sociaux au sein d'une institution. Désiré apparaît exemplaire d'une identification négative renvoyée d'abord par l'institution scolaire, puis relayée par les représentants du marché du travail. Il est en effet identifié au prisme du désajustement entre ses propres dispositions et celles légitimées et attendues par ceux qui ont le pouvoir de lui faire occuper les positions qu'il souhaite. Suivant Bourdieu, ces rites participent de l'intériorisation du social, car la répétition de telles identifications *a priori* fonctionne comme un véritable rappel à l'ordre social qui persuade les jeunes que le désajustement entre leurs dispositions et les attentes des recruteurs est irréparable et ne leur laisse comme seule issue possible que d'abandonner leur projet. Le redoublement par les acteurs du marché des appréciations formulées dans l'enceinte scolaire fournit donc ici une explication à la non-recherche d'une part des aspirant.es apprenti.e.s qui ont abandonné leur envie d'apprentissage avant même d'avoir commencé à démarcher des entreprises.

D'autres par contre, comme Désiré, explique ne pas avoir voulu céder à ces identifications négatives. C'est bien cela qu'il signifie lorsqu'il dit « *J'ai été refusé plusieurs fois comme ça, mais je n'ai pas lâché, j'ai continué* ». À l'appui du cas de Désiré, il semble envisageable que ce processus de détermination institutionnelle des espérances se trouve concurrencé par d'autres processus d'intériorisation. Il nous paraît important de détailler ces autres processus, car ils s'avèrent explicatifs de l'abnégation de certains face aux difficultés de la recherche d'un contrat d'apprentissage.

Dans le cas de Désiré, le premier de ces processus est une inscription corporelle à la faveur de premières expériences pratiques lors de stages antérieurs : mis en relation avec les objets et gestes concrets du métier de mécanicien, le jeune homme a perçu l'évidence de dispositions pratiques *inscrites dans les plis de son corps* (Bourdieu, 1980). Expliquons ce processus pour en mieux comprendre l'impact positif sur la recherche de contrat et, ainsi, illustrer comment le choix de l'apprentissage constitue, non seulement, une rencontre heureuse entre des dispositions et un ethos constitués au gré du parcours et ancrés dans des conditions d'existence (Renard, 2015), mais aussi une orientation suffisamment porteuse de sens et intéressante économiquement pour s'accrocher et résister aux discriminations pouvant barrer la route de son accès.

L'inscription corporelle est le processus par lequel la relation matérielle de l'individu à ses tâches pratiques provoque chez ce dernier un sentiment de justesse et de cohérence, voire

longtemps". Et moi je lui ai répondu "Si j'y vais pour m'amuser, ça me regarde, ça ne vous regarde pas. Je ne sais pas si vous voulez directement vous débarrasser de moi... Vous m'envoyez dans un CFA, c'est comme si j'étais un bon à rien".

même parfois de bonheur (Baudelot et Gollac, 2003), entre la façon dont il se perçoit et l'engagement physique dans les activités. Pour Bourdieu (1980), ce processus repose sur une rencontre réussie entre des corps socialisés et des objets socialement constitués. En effet, comme d'autres jeunes interrogés, Désiré emprunte l'opposition récurrente des catégories populaires entre, d'un côté, la précision et la minutie qui lui sont nécessaires pour manipuler l'appareillage technique du métier souhaité et, de l'autre, l'aspect morne et statique des activités intellectuelles qui le rebutent et l'engagent à quitter l'école (Hoggart, 1970 ; Moreau, 2003). Le corps mobilisé se trouve ainsi valorisé par ces compétences techniques (précision...) que déploient les gestes appris. C'est également son corps d'homme qui est engagé dans cette cohérence ressentie avec l'univers matériel. En cela, nous retrouvons un résultat classique sur le terrain de la formation professionnelle : une division sexuée des savoirs et des orientations s'opère consécutivement à des socialisations inscrivant le rapport au travail des garçons dans une valorisation de la dimension technique alors que le rapport au travail des filles se construit à travers l'aspect relationnel (Bosse et Guégnard, 2008 ; Palheta, 2012 ; Stevanovic et Mosconi, 2007, 2010). La combinaison de tels facteurs explique donc la présence, chez Désiré et d'autres garçons et filles interrogé.es, de l'un des indices de la réussite de la rencontre entre corps et objets socialisés : la justesse et la cohérence ressenties dans la découverte pratique d'un métier fournissent à l'individu un *sens* à son action qui prend la forme d'une *orientation* professionnelle (Dujarier, 2016 ; Pineau, 2005) :

C'est quand j'ai commencé à toucher à des trucs, à mettre des batteries, à débrancher des pièces, c'est là que j'ai commencé à aimer, c'est quand même un métier très intéressant. Plus tard, même si je ne suis pas embauché dans une boîte, je pourrais faire quand même un petit business à gauche et à droite pour me faire des sous.

Si Désiré s'accroche à sa volonté d'occuper la position d'apprenti mécanicien, c'est grâce à ce sens élaboré sur la base de l'aisance corporelle et du plaisir dans les pratiques manuelles du métier préparé. Au moment de l'enquête, cette aisance et ce plaisir apparaîtront par ailleurs confirmés et renforcés par son expérience d'apprenti dans l'atelier de restauration de voitures anciennes qui le retiendra⁵².

De plus, le facteur économique joue également sur l'abnégation face aux discriminations. La fin de l'extrait précédent met l'accent sur les attentes financières liées à la formation. Cette inscription économique du projet de formation soulève une différence entre les apprenti.e.s et les lycéen.ne.s qui ne sont parvenus à obtenir ce statut. En effet, sept apprenti.e.s sur douze ont évoqué un argument économique comme motif de leur orientation, contre une seule lycéenne sur douze de notre corpus. À l'inverse, seul.e.s cinq lycéen.ne.s signalaient que leurs conditions actuelles de vie ne faisaient pas passer l'argument financier au premier plan de leur motivation contre une seule apprentie. Cet impératif économique justifie le choix de l'apprentissage pour le revenu versé par l'employeur, mais également dans la

⁵² Il est possible que le marché de niche sur lequel est positionné l'entreprise qui l'a recruté comme apprenti.e et la petite taille de la structure agissent aussi comme des facteurs de protection du bien-être de l'apprenti.e, à la différence d'autres jeunes – tel Ibrahim - officiant dans le même secteur mais au sein de structures plus importantes et soumises à des exigences de production plus intenses.

perspective d'une insertion rapide sur le marché et, pour Désiré comme pour deux autres apprenti.e.s, pour les revenus complémentaires qu'ils retirent déjà d'activités non déclarées plus ou moins occasionnelles.

Ainsi, la concordance entre, d'un côté, sa position sociale, sa situation économique et, de l'autre, les dispositions qu'il souhaite développer nous semble agir comme un facteur d'engagement, mais aussi de résistance aux phénomènes de discrimination. Si les ressources disponibles permettent d'expliquer pourquoi certains décrochent un contrat là où d'autres échouent, les dimensions économiques et sociales permettent quant à elles de relier l'abnégation de certain.es avec les effets de leurs parcours et, ainsi, mieux comprendre leur volonté à trouver coûte que coûte une position d'apprenti.e⁵³.

Cette volonté, qui a fini par payer puisqu'il a été retenu par un employeur, se traduit alors dans sa capacité à se départir des phénomènes discriminatoires vécus. Néanmoins, le rapport physique et la contingence économique n'expliquent pas complètement les différences de postures entre ceux qui voudraient tenir dans une recherche éprouvante et ceux qui parviennent effectivement à tenir. En effet, pour faire face à une telle violence symbolique que celle rencontrée par Désiré, les jeunes les plus fragilisés économiquement et socialement n'ont que très peu de ressources en dehors d'un soutien familial dont nous avons pu observer plus haut dans ce rapport l'inégale distribution. Le cas de Désiré nous apparaît alors assez représentatif de cette question, car, dans la pratique, la résistance qu'il a développée face aux discriminations se traduit par des postures d'évitement encouragées par son père (cf. extrait ci-dessous). Cette transmission parentale démontre bien comment l'intériorisation des structures sociales participe de la normalisation des discriminations sur le marché du travail. Dans le même temps, ces normes sont concurrencées, voire amorties, dans leurs effets les plus négatifs, par les effets socialisateurs d'expériences pratiques et familiales qui s'avèrent au final les ultimes ressources des jeunes les moins dotés en ressources économiques et sociaux pour faire face à l'épreuve du jugement des recruteurs.

J'ai même postulé dans des entreprises qui avaient appelé le campus et recherchaient un jeune apprenti motivé. Quand j'y vais, ils me voient et disent « Non, on a trouvé », alors que ça ne fait pas trois heures qu'ils ont appelé en disant qu'ils avaient besoin d'un apprenti. J'y vais deux heures après, ils me disent « Non, on a trouvé ». Il y a ça aussi... Quand tu y penses, d'autres disent « Ouais, les jeunes blacks... ». (*Qu'il y en ait plein qu'ils le pensent parce qu'il y en a plein qui le pensent, mais qu'ils le disent...*) Oui, mais, après, c'est un test pour tester le jeune. Personnellement, je n'ai jamais réagi, j'ai dit merci, bonne journée... (*Même quand on vous disait, « On ne veut pas d'un jeune Black » ?*) Je n'ai jamais réagi. Je disais merci, j'insistais même. Mon père m'a dit, même s'ils t'insultent, s'ils te lancent des pics, tu ne réagis pas. Je disais oui, je sais, je suis vraiment motivé pour ce métier, mais ça ne donnait rien. Après, je partais et j'allais voir ailleurs. C'était pareil aussi. (...) J'en parle avec mon père. Tout ce qu'il me dit c'est qu'il faut travailler dur, tant que tu es quelqu'un d'honnête et sérieux, si demain tu es un jeune noir et que tu es dans une entreprise, qu'il y a un jeune blanc qui vient, qui essaie

⁵³ Cette même abnégation peut ensuite s'exprimer dans une capacité de résistance à des conditions de travail difficiles une fois recrutés comme apprenti.e.

de faire un sale coup, ils vont te virer, ils vont laisser le blanc. Même si tu es meilleur que lui, ils vont te virer.

Ce cas est l'un des plus symptomatiques de notre corpus à propos des discriminations subies. Son exposé convoque le poids des socialisations familiales et institutionnelles au sein de la relation entre le jeune candidat à l'apprentissage et les entreprises. Il illustre comment les phénomènes discriminatoires articulent ces socialisations dans leur vécu, mais également dans les réactions de la part de ceux qui les subissent : la discrimination entravera d'autant plus la recherche d'une place d'apprenti.e que les jeunes n'auront pas développé un rapport au métier et à l'école qui objective à leurs yeux des motifs de résistance.

Le refus d'embauche au motif de la couleur de peau ne peut alors être considéré comme un acte isolé, de par sa répétition sur le marché, mais aussi en raison de la dynamique plus générale de violence symbolique exercée par les institutions. Le point suivant poursuit l'analyse de cette dynamique à partir d'autres cas relatés durant l'enquête ayant mis les jeunes dans des positions difficilement tenables au vu des motifs de refus invoqués par les recruteurs. La dynamique de violence symbolique perceptible dans les actes discriminatoires met en jeu un ordre social produit et relayé institutionnellement qui porte ses effets jusque dans les structures mentales des jeunes.

f. Corps et sexe non-conformes, origines stigmatisées : des stéréotypes qui discriminent et assignent des identités

Si la couleur de peau et le lieu de résidence peuvent activer certains *a priori* négatifs chez les employeurs, d'autres caractéristiques discriminatoires semblent agissantes dans les refus de candidatures. Les résultats du volet quantitatif soulignent la prégnance des facteurs relatifs à l'apparence physique. Le volet qualitatif nous permet d'affiner ceci, car il met en lumière que ces facteurs renvoient moins à l'exercice concret du métier qu'à des stéréotypes sociaux, raciaux ou de genre, mais aussi à des canons physiques auxquels les candidats refusés ne correspondraient pas.

Les modalités d'évaluation des candidatures à l'apprentissage par les acteurs du marché en apparaissent d'autant plus floues. En effet, il serait naïf de penser que tout recrutement ne procède que selon une évaluation objective de l'employabilité pour un poste d'apprenti.e sur des seuls critères techniques (Eymard-Duvernay et al., 1997 ; Eymard-Duvernay et Marchal, 2000). Les motifs évoqués par les jeunes explicitent clairement comment des critères, sans être mis en relation avec leur capacité technique à occuper un poste de travail, viennent interférer l'évaluation de leur « employabilité comme apprenti.e », c'est-à-dire la mesure d'une distance entre les caractéristiques d'un profil professionnel et les impératifs de la production perçus par les recruteurs (Gazier, 2003). Ces motifs relèvent de la discrimination indirecte lorsque l'anticipation par les recruteurs d'un trop fort désajustement entre les candidats et leurs représentations du profil d'apprenti.e met en

cause des dispositions et des caractéristiques personnelles sans que l'implication de celles-ci sur la bonne conduite des activités professionnelles ne soit avérée⁵⁴.

Par exemple, l'enquêtée citée ci-dessous visait un apprentissage en CAP coiffure et a été confrontée au poids de stéréotypes ethno-raciaux et physiques. On lui renvoie que son nom de famille suscite de la méfiance et que son corps ne serait pas conforme. La première source de rejet apparaît d'autant plus paradoxale qu'il s'agit ici d'une jeune fille blanche de peau et née en France comme ses deux parents. La seconde partie de l'extrait dresse une liste de caractéristiques physiques qui ont pour effet de stigmatiser une non-conformité corporelle, ce qui est aussi paradoxal dans la mesure où, dans le domaine de la coiffure qu'elle souhaite rejoindre, de telles exigences physiques sont difficilement justifiables, le corps n'étant pas l'instrument de travail premier comme ce peut être le cas dans certaines professions très excluantes envers celles et ceux dont les corps divergent des normes instituées (Sorignet, 2008). À travers la qualification de son corps comme non-conforme, cette jeune fille est ainsi confrontée à un processus d'exclusion et de stigmatisation (Puhl et Brownell, 2002 ; Tibere et al., 2007). En recevant comme argument de refus que son corps ne correspond pas aux attentes du monde social qu'elle souhaite rejoindre, cette jeune fille fait l'expérience d'une identification par défaut, c'est-à-dire par ce qu'elle n'est pas vis-à-vis de normes sociales liées au genre et à la corporéité (Darmon, 2007 ; Macé, 2011).

[La responsable du salon] prend le CV et la lettre de motivation, et elle commence juste à lire. Je me demandais si je devais partir ou pas, je ne savais pas trop. Je suis restée. Elle m'a dit : « C'est ton nom de famille ça : Togo⁵⁵ ? » J'ai dit « Oui ». Elle me dit « Ça s'écrit comme ça, il n'y a pas de faute ? ». Je dis « Non non ». Elle me répond « Ça ne m'intéresse pas finalement, je ne cherche plus d'apprenti.e.s, dehors » (...) Moi j'ai eu des problèmes aussi, mais ça n'a rien avoir avec la couleur de peau : trop petite, trop maigre, trop blanche. (...) On m'a dit que j'avais les mains trop petites pour tenir un stylo. Des stylos, il y en a de toutes les tailles, c'est complètement..., c'est eux qui ne voulaient pas. Ils ont cherché une excuse pourrie pour m'envoyer à la porte. Souvent, on m'a dit que j'étais trop maigre et trop petite. (Marie, lycéenne, CAP Coiffure)

Les actes discriminatoires ne relèvent pas de l'objectivité de ceux qui les réalisent, mais sont l'expression de stéréotypes et représentations d'apparences et de comportements contre lesquels ont buté de nombreux jeunes interrogés. L'enquête a permis de mesurer combien le sexe était haut placé parmi ces stéréotypes et représentations. En effet, les remarques essuyées par nombre de jeunes filles démontrent la prise de conceptions genrées des métiers sur le point de vue des recruteurs. Ces conceptions reposent sur une division des

⁵⁴ Rappelons que les formes de discrimination indirecte se produisent « lorsqu'une disposition, un critère ou une pratique apparemment neutre est susceptible d'entraîner un désavantage particulier pour des personnes par rapport à d'autres personnes, à moins que cette disposition, ce critère ou cette pratique ne soit objectivement justifiée par un objectif légitime et que les moyens de réaliser cet objectif ne soient appropriés et nécessaires » (Directive 2000-1943/CE du conseil du 26/6/2000 relative à la mise en œuvre du principe d'égalité de traitement entre les personnes sans distinction de race ou d'origine ethnique).

⁵⁵ Par souci d'anonymat nous modifions le nom de famille de cette enquêtée qui est lui aussi homonyme de celui d'un pays africain. Rappelons que la jeune fille en question est blanche de peau et n'a aucune ascendance africaine.

métiers qui exclue les filles des domaines d'activités associés à une nécessaire force physique, ce qui rejoint une tendance générale de représentations genrées des professions (Cambon, 2011). Les deux premiers extraits ci-dessous proviennent de jeunes filles candidates pour être apprenties en mécanique auto et en carrosserie. Le troisième est quant à lui plus étonnant, car il relate une interaction entre une jeune aspirante à l'apprentissage et un homme travaillant dans un salon de coiffure dont la restitution des propos dénote, non pas une division sociale des métiers selon des critères physiques, mais, une division des travailleurs selon des caractéristiques physiologiques, ce qui est également un acte de discrimination. Toutes trois explicitent ainsi la force de ces stéréotypes contre lesquels elles comme d'autres ont buté et qui se sont donc avérés des facteurs de discrimination ayant empêché leur recrutement :

Ça m'énerve parce que en fait, ils ne s'imaginent pas que... ils s'imaginent qu'il y a que des garçons qui peuvent travailler dans ça en fait. Donc du coup, ils font qu'un vestiaire et qu'une douche. Et ils se mettent pas dans la tête que un jour, s'il y a une femme qui viendrait les voir et leur dire est-ce que je pourrais avoir un boulot il leur dirait non parce que je n'ai pas mis de vestiaire pour les filles donc du coup pour moi, ce n'est pas égal quoi. (Patricia, lycéenne Bac pro mécanique auto)

À l'âge de 15 ans, je suis partie en apprentissage, j'allais faire mes 16 ans. Je suis partie en apprentissage faire un CAP peinture en carrosserie. Ça a été très très dur pour trouver un patron. J'ai énormément galéré. (...) Je n'ai pas été trop prise au sérieux parce que je suis une fille qui veut évoluer dans un monde masculin. (Laetitia, lycéenne, Bac pro Esthétique cosmétique parfumerie)

Je viens me présenter, mais pas de bol, il était là tout seul. Il me dit « Non, vous êtes une fille, je ne suis pas sûr qu'elle veuille. On va favoriser les garçons parce qu'ils n'ont pas leur période du mois, ils n'ont pas leurs petits problèmes émotionnels ». (Célia, Apprentie, CAP coiffure)

Aussi présentes que le genre, les origines sociales sont également éclairantes des projections des recruteurs sur les jeunes candidats. Le cas de Désiré exposé plus haut appuyait le double stigmatisme résultant de l'association entre lieu de résidence et couleur de peau. Bien qu'elle ne soit pas explicitement mentionnée dans des remarques à propos des « *jeunes du 93* », l'origine sociale est en fait une troisième variable implicite qui renforce le lien déprécié entre origine géographique et couleur de peau (Castel, 2007). Être originaire d'espaces populaires peut en effet avoir tendance à activer une série de stéréotypes chez ceux qui sont en dehors de ces mêmes espaces (Longhi, 2012 ; Noël, 2006). L'effet de ces stéréotypes est alors de contribuer à l'étanchéité des espaces sociaux en limitant les sorties des zones ségréguées (Wacquant, 2005). Cela renvoie notamment à une peur inspirée par une fraction des jeunes issus des quartiers populaires aux yeux des personnes habitant les autres parties de l'espace social. Une peur qui, en outre, n'est pas réservée à ceux à qui l'on prête des origines étrangères, mais s'inscrit en fait depuis longtemps dans des rapports de classes (Mauger et Fossé-Poliak, 1983). Comme d'autres, Désiré a fait les frais de cette peur lorsqu'on lui renvoie que son lieu de résidence (et donc l'origine sociale qui lui est associée) constitue un

signal de comportements non-conformes à l'entreprise, voire déviants qui menaceraient l'ordre institué. La couleur de sa peau semble donc parachever une disqualification de son profil consécutive à une identification par son lieu de résidence. Ceci correspond bien au processus de stigmatisation (Goffman, 1975) : Désiré se trouve exclu de la position qu'il convoite en raison d'attributs associés, malgré lui, à la catégorie d'individus à laquelle son lieu de résidence l'assimile aux yeux des recruteurs :

Comme je venais du 93, les gens me disaient « Non, c'est pas bon, les jeunes du 93, ils foutent la merde ». (...) Parce dès qu'ils voient un jeune qui vient du 93, ils pensent que la Seine-Saint-Denis, ce sont des jeunes racailles, des ceci, cela, ils ne sont pas motivés (...) Ils disent que les jeunes du 93 c'est des racailles, ce sont des casseurs et tout. C'est un peu faux, c'est comme à Paris. On peut aller dans Paris, il y a des gens aussi qui font n'importe quoi. J'ai croisé toutes sortes de paroles qui m'ont touché, qui étaient blessantes, mais je n'ai pas lâché, j'ai toujours continué à rechercher. (Désiré, Apprenti Bac pro Mécanique auto)

La non-conformité corporelle d'un côté et, de l'autre, l'étiquette négative accolée aux origines raciales, sociales, au genre ou au lieu de résidence, démontrent le poids de stéréotypes discriminants sur les représentations de recruteurs. Dans les deux cas, les jeunes se trouvent confrontés à des frontières qu'on leur signifie difficiles à franchir, sinon impossibles. La discrimination vécue se traduit ainsi en actes identificatoires par les professionnels qui, à force de répétitions, peuvent se constituer en repères identitaires pour les jeunes, c'est-à-dire que la distance entre soi et le modèle institutionnellement valorisé des candidats devient le repère d'une perception dépréciée de soi. L'abnégation à poursuivre leur recherche de contrat d'apprentissage peut alors être analysée comme une lutte subjective engagée par les futures apprenti.e.s qui, en s'accrochant, refusent ce type d'assignations identitaires vers lesquelles convergent parfois les socialisations à l'école et sur le marché du travail.

Partant, l'abandon dans la recherche de contrat peut alors s'expliquer, pour certains des jeunes ayant affronté des discriminations, comme l'expression, non pas d'une résistance, mais d'un alignement de leur projet d'étude sur des normes sociales expérimentées durant leur recherche. Au regard des stéréotypes énoncés, les candidatures de jeunes présentant des caractéristiques physiques et/ou sociales non-conformes constitueraient aux yeux des recruteurs de véritables transgressions de normes qui en appelleraient à un rappel à l'ordre social afin de maintenir l'équilibre relationnel en place dans leur organisation⁵⁶.

À la lumière de ces situations de discrimination nous mesurons encore plus les effets que peut avoir la volonté d'accéder à l'apprentissage. Cela dépasse de loin le seul enjeu d'une insertion professionnelle, il en va de la socialisation institutionnelle des jeunes au contact des représentant.es du marché du travail. Cette socialisation apparaît comme un processus d'intériorisation de normes de candidatures qui ne transgresseraient pas un ordre social bâti sur des assignations de genre, de race et d'origine sociale. Sans prétendre à une

⁵⁶ Comme par exemple lorsque des refus de recrutement de jeunes en provenance de quartiers sensibles sont justifiés par la crainte d'avoir affaire à des actes de violence dans l'entreprise.

généralisation de ce résultat à l'ensemble des jeunes n'ayant pas trouvé de contrat, il apparaît néanmoins que les motifs de refus d'embauche peuvent être intériorisés jusqu'à devenir des facteurs d'identification d'eux-mêmes pour les jeunes. Des jeunes qui, il faut le rappeler, font pour la première fois l'expérience du marché du travail et présentent donc plus de probabilités de n'avoir que peu de recul face à des normes discriminantes à leur rencontre. Cette forme de socialisation institutionnelle se révèle ici comme un processus qui, articulé à des expériences convergentes au sein de l'école, contribue à asseoir la prise de comportements discriminatoires jusqu'à faire des victimes de véritables complices malgré elles, car elles prennent pour acquis et immuable l'ordre social qui rejette leurs candidatures. Un abandon précoce de la recherche peut dévoiler une stratégie de repli vers un ordre social institué de la part des jeunes, sans que cela n'assure toutefois d'une acceptation de cet ordre social ni ne prémunisse contre le ressenti d'injustices.

Dans le prolongement de la section précédente qui analysait l'insertion familiale des projets d'apprentissage, la démarche comparative entre lycéen.ne.s et apprenti.e.s appuie donc l'effet décisif des socialisations familiales sur la réussite du projet d'apprentissage. En effet, la confrontation à des phénomènes de discrimination et la sensation de buter contre un accès fermé aux positions souhaitées seront d'autant plus facteurs d'abandon précoces que la famille ne se révèle pas un espace de production de normes concurrentes : à celles renvoyées par les recruteurs, mais aussi parfois de l'école, ou encore d'expériences de discrimination vécues dans l'espace public⁵⁷. Cependant, pour qu'il puisse concurrencer efficacement l'effet de normes discriminantes, l'étayage familial du projet d'apprentissage engage par ailleurs certaines ressources. La recherche d'un contrat peut alors mettre en jeu des inégalités économiques et sociales qui exposeront les plus fragiles de ce point de vue au risque de conditionner leur projet d'étude aux ressources disponibles.

Au terme de cette partie consacrée aux discriminations explicitement vécues nous prenons la mesure des difficultés à obtenir un contrat d'apprentissage et combien, l'issue positive ou négative, est fortement intriquée aux capitaux disponibles, aux socialisations familiales comme à l'emprise des rapports sociaux, de sexe, de race et de classe.

Nous avons pu également mettre au jour combien l'étayage familial du projet d'apprentissage pouvait se révéler décisif, non seulement pour tenir dans cette recherche éprouvante, mais également pour contrebalancer le poids de normes institutionnelles pesant sur les projets scolaires et professionnels des jeunes interrogés. Les pages précédentes ont enfin éclairé les violences symboliques affrontées par les jeunes dans leurs rapports aux institutions scolaires et professionnelles. L'expression de « violence

⁵⁷ Ils sont en effet une dizaine de jeunes à évoquer des formes de discrimination rencontrées dans l'espace public. La première source de ces discriminations est d'ordre racial, comme dans le cas de Françoise, Lycéenne en CAP coiffure-esthétique née au Congo : « Une fois, j'étais dans le métro, il y avait une dame, c'était une dame blanche qui était en face de moi avec sa fille, j'avais une natte et des perles, j'étais comme ça, la fille n'arrêtait pas de regarder, elle disait, « Maman... », moi j'avais mes écouteurs, mais j'entendais... elle disait « Maman, regarde la dame, elle est jolie ». À un moment, la fille elle regardait, elle voulait s'approcher et me faire un sourire, sa mère elle l'a prise, elle a dit « Viens, la touche pas, la touche pas ». Elle a pris la petite et elles ont changé de place. La petite, elle ne faisait que me regarder. »

symbolique » n'est pas anodine, car elle renvoie aux processus sociaux par lesquels les personnes perçoivent comme normal et justifié l'ordre social qui leur est imposé et qui contribue à les assigner à des positions dominées (Bourdieu et Wacquant, 1992, p. 146-147). Dans le dernier chapitre de cette section consacrée à l'analyse de nos données qualitatives, nous partirons de ce point pour approfondir les modalités selon lesquelles les rapports sociaux irriguent les pratiques discriminatoires dans le cadre de la recherche d'un contrat d'apprentissage.

4. De la discrimination aux injustices : une entrée par les rapports sociaux

Les chapitres précédents ont permis de saisir les expériences de recherche d'un contrat d'apprentissage en insistant tant sur une lecture en positif (nature des ressources institutionnelles, familiales comme des pratiques mises en œuvre) que sur une lecture en négatif (nature des obstacles rencontrés et des pratiques discriminatoires).

Reste que les récits des élèves et des apprenti.e.s révèlent un sentiment d'injustice, un ressenti des discriminations qui ne se limitent pas au temps de recherche d'un contrat d'apprentissage. Pour mettre en mots leurs succès, leurs échecs comme les obstacles auxquels ils et elles ont été confrontés, les élèves comme les apprenti.e.s convoquent un « avant », le collège à travers notamment les décisions d'orientation, et un « après », leur vécu au sein des établissements de formation (LP, CFA) comme au sein des entreprises.

Si l'analyse quantitative permet de produire une photographie, l'analyse qualitative conduit à avancer que les obstacles et discriminations rencontrés s'enracinent dans des processus, tant diachroniques que synchroniques. Des processus qui convoquent un amont et un aval, ainsi que différentes scènes que sont la famille, mais aussi, et surtout, l'école et le marché du travail.

En effet, les conditions de vie et d'études comme l'expérience sociale et subjective des jeunes accédant à la formation professionnelle initiale s'avèrent spécifiques. À la différence des « débutants » qui recherchent un emploi, les candidat.es à l'apprentissage sont de très jeunes adultes voire des adolescent.e.s qui recherchent, non un emploi, mais une formation sanctionnée par un diplôme de l'Éducation Nationale. Pour appréhender l'expérience des jeunes interrogés, l'analyse ne peut faire l'impasse sur les transformations à l'œuvre au sein de la formation professionnelle initiale. Celle-ci s'avère un puissant instrument de réforme : à la fois inspiratrice des transformations dans l'appareil éducatif et, dans le monde du travail, elle contribue également à la production de changements en matière de socialisation scolaire et professionnelle. La littérature sociologique permet aujourd'hui d'appréhender, du moins pour partie, les conséquences de la prolongation des scolarités (Beaud, 2003 ; Galland, 2011 ; Terrail, 1997). Par contre, les effets d'un entremêlement ou d'une juxtaposition de deux temps sociaux (l'école et le travail) comme de la double injonction, tout à fait inédite, qui invite les élèves à poursuivre des études tout en intégrant, le plus tôt possible, le monde du travail ne sont que peu interrogées (Capdevielle-Mougnibas et Kergoat, 2015).

Cette perspective invite à travailler les processus qui, en amont et en aval, de la recherche d'un contrat d'apprentissage contribuent à produire des possibles.

Si on admet que l'apprentissage est le segment éducatif le plus étroitement lié au marché du travail, l'analyse se doit d'examiner les chaînes de relations entre système éducatif et système productif (Kergoat, 2014) et, par-delà, d'éprouver l'hypothèse d'une co-production des inégalités comme des discriminations.

Le monde du travail occupe une place particulière dans l'histoire récente de « l'invention des discriminations » (Fassin, 2002), le marché de l'emploi est sans doute le plus associé au thème de la discrimination. Qu'en est-il cependant du rôle joué par l'école en matière de discrimination ? L'école, pourtant objet d'une vive critique sociale, bien souvent accusée d'être une fabrique des inégalités sociales, est relativement épargnée quand il s'agit de discuter de son rôle dans la production des discriminations. Le champ de l'éducation serait moins porteur de discriminations que celui du travail (Dubet et al., 2013 ; Schweitzer, 2009).

Et inversement, si la sociologie de l'éducation a, de longue date, souligné la place centrale qu'occupe l'école en matière de reproduction des inégalités sociales (Bourdieu et Passeron, 1970), qu'en est-il du rôle joué par le marché du travail ? Le marché du travail se contente-t-il d'enregistrer et de reproduire les inégalités engendrées par la famille ou l'école ? L'examen des chaînes des relations offre l'occasion de mettre à l'épreuve une proposition portée par toute une tradition française tant étatique que managériale ou universitaire, qui tend à faire de l'école la principale responsable des inégalités sociales et sexuées dans le travail et dans l'emploi.

Enfin, les récits des élèves et des apprenti.e.s permettent de caractériser la spécificité des expériences. Interroger les expériences de très jeunes adultes ou d'adolescent.e.s, en insistant sur l'idée de processus, c'est également questionner la manière dont ils et elles se confrontent aux situations. L'objectif est de chercher à caractériser la diversité des pratiques sociales en insistant sur l'évolution de ces dernières et sur les manières dont elles se déploient sur différentes scènes que sont l'école et le travail.

1. Des discriminations « hors les murs »

Dans les pages suivantes, notre propos va être de replacer les discriminations dans l'accès en apprentissage en perspective des parcours antérieurs et ultérieurs à cette séquence. En effet, dans l'optique de considérer les discriminations comme un processus, il convient d'en proposer une lecture longitudinale qui inscrive les discriminations analysées dans un enchaînement de situations et de causalités. Nous allons donc revenir d'abord sur l'amont avec les discriminations éprouvées avant d'intégrer la formation suivie durant l'enquête. Puis l'aval en nous penchant sur les discriminations rencontrées en formation et en situation professionnelle. Toutefois, nous verrons que les difficultés à objectiver les pratiques discriminatoires en appellent à questionner le phénomène par d'autres entrées, ce que nous ferons à l'aide de concepts tels que l'injustice.

a. En amont : l'école et les discriminations

La discrimination dans la société est avérée, mais quelles formes prend-elle au sein de l'école ? Dubet, Cousin, Rui et Macé (2013) relativisent le rôle de l'école dans le processus de discrimination, estimant que les ségrégations sociales et spatiales en sont l'explication principale. Ils évacuent ainsi l'existence de discriminations directes et n'envisagent pas non plus que des formes indirectes ou systémiques de discrimination puissent y avoir lieu. Pourtant, dans les pages précédentes, nous avons pu prendre connaissance de plusieurs situations récurrentes dans lesquelles les jeunes interrogés faisaient état de formes de discrimination en milieu scolaire. Il apparaît donc opportun de revenir sur les liens entre école et discrimination afin de comprendre le rôle de l'institution scolaire dans le processus de discrimination sociale. De plus, une moindre présence de discriminations directes et indirectes dans le monde éducatif n'équivaudrait pas à une absence de situations discriminantes, ce qui justifie de se pencher sur cet espace social qu'est l'école. Ceci va nous permettre, d'une part, d'inscrire les situations rencontrées dans l'espace scolaire en articulation avec les positions sociales et familiales des jeunes. D'autre part, les situations restituées apparaîtront en tant que composantes de processus de discrimination plus étendus, à la fois générés par les interactions entre individus et institutions, mais également partie prenante de ces interactions et de celles à venir, notamment dans l'espace professionnel comme nous le verrons ensuite.

Pour traiter des liens entre l'institution scolaire et les discriminations, il est utile de repartir de la thèse de la reproduction sociale, fondatrice du regard toujours actuel à propos des inégalités en matière d'éducation. Développée à partir des travaux de Bourdieu et Passeron (1964, 1970), cette thèse révèle que les chances en matière d'éducation dépendent largement de l'origine sociale et des accointances entre les pratiques familiales et les exigences scolaires. Les résultats de ces travaux ont eu un fort retentissement, car ils ont dévoilé la dimension structurelle des inégalités scolaires, à une période où le niveau éducatif était en train de devenir l'un des déterminants les plus apparents du statut occupé une fois adulte (Forquin, 1980). Dans cette perspective, l'institution scolaire reproduit la structure sociale de manière à ne pas bouleverser l'ordre normatif des savoirs et des positions sociales que leur maîtrise permet d'occuper. Jean-Claude Grignon (1971) montrait dès cette époque comment l'enseignement technique et professionnel contribuait à maintenir cet ordre des choses en reproduisant la division sociale du travail et en naturalisant la séparation entre travail intellectuel et travail manuel.

Qu'ils y souscrivent ou non, la quasi-totalité des jeunes rencontrés en entretien intériorisent cette survalorisation sociale des enseignements généraux et donc des filières concernées sur celles dans laquelle ils étaient engagés au moment de l'enquête. Une survalorisation que certains tentent de compenser par l'apport technique et professionnalisant de leur formation sur le marché du travail. Ces stratégies discursives font notamment appel à des soubassements culturels conférant à l'expérience technique et professionnelle une véritable fonction d'appropriation du monde dont la littérature anglaise a bien démontré la capacité à créer du lien social entre membres de groupes économiquement, culturellement et

socialement dominés, mais qui, ainsi connectés, élaborent collectivement des ressources concurrentes aux capitaux dont les institutions scolaires leur signifient surtout les lacunes (Hoggart, 1970 ; Willis, 1978). Reste toutefois que ces mêmes institutions ne font que peu de place en leur sein aux cultures qu'elles estiment moins légitimes. Ainsi, l'ordre des choses signalé par Grignon révèle comment la structuration de l'espace scolaire participe au maintien de la structure sociale. Passer par des filières dominées se traduirait par une probabilité plus forte de ressentir comme une nécessité de compenser les lacunes dispositionnelles signalées par l'institution.

Suivant la thèse de la reproduction ensuite, la formation professionnelle participe de la différenciation sociale des parcours scolaires (Blanchard et Cayouette-Remblière, 2016 ; Palheta, 2011, 2012). Dans la perspective bourdieusienne, ce processus s'appuie en particulier sur une inculcation de schèmes de pensée qui vont naturaliser aux yeux des dominés les positions que leur assigne la raison sociale, voire même valoriser ces dernières sous le registre de la vocation (Bourdieu, 2015). Ainsi, l'autoélimination de certaines filières apparaît-elle comme le processus explicatif de la division sociale qui s'applique aux orientations vers les filières les plus dominées. De façon plus fine, elle expliquerait la persistance d'une sous-représentation des filles et des jeunes issus de l'immigration maghrébine et subsaharienne dans certaines filières d'apprentissage au profit d'autres secteurs d'activité (les services pour les filles ; les métiers de bureau pour les jeunes d'origine maghrébine) et d'autres filières de formation (les lycées pro plutôt que l'apprentissage). Nous trouvons là une explication à la surconcentration des filles en un nombre très restreint de filières professionnelles au motif que les autres cursus ne leur accorderaient que très peu de chances de convertir leur diplôme en emploi.

Notre enquête a quant à elle permis de vérifier que les non-choix de l'apprentissage reposaient aussi beaucoup sur une méconnaissance de ce dispositif de formation⁵⁸, laissant à penser que le choix de l'apprentissage et, plus largement, celui du cursus professionnel, se joue également dans l'héritage familial et culturel des jeunes. À côté de l'autoélimination qui signale la perception d'une distance trop importante entre les attentes institutionnelles et nos capacités à y répondre, les parcours scolaires semblent aussi guidés par l'étayage. En termes d'informations, de conseils comme d'aides dans les démarches, cet appui est d'autant plus important que l'école n'a pas investi formellement cette mission, la laissant à des organismes extérieurs (missions locales, etc.), à la famille voire à des enseignants ou conseillers qui s'impliquent volontairement en dehors de toute injonction institutionnelle. En ne se constituant pas de manière formelle comme appui à l'orientation vers l'apprentissage, l'institution scolaire convient que ce n'est pas sa fonction. Un positionnement qui a pour conséquence de produire une discrimination systémique c'est-à-dire, pour reprendre la définition de Patrick Simon dans le dictionnaire des inégalités (2014), que les jeunes se trouvent ainsi mis en position de palier d'eux-mêmes à cette lacune de

⁵⁸ Comme signalé plus haut, parmi les Lycéen.ne.s qui ne se sont jamais posé la question de l'apprentissage, 39 % ne savaient pas ce qu'était l'apprentissage et 50 % ne pensaient pas que la formation qu'ils souhaitaient suivre était accessible par la voie de l'apprentissage.

l'institution, ce qui va évidemment défavoriser ceux dont l'entourage est le plus éloigné des réalités de l'apprentissage. Nous pouvons voir dans cette discrimination systémique dévoile un effet de domination culturelle et symbolique des enseignements généraux au sein de l'institution scolaire : en effet, en ne formalisant pas de règle qui intégrerait de manière systématique l'apprentissage dans les dispositifs d'information des collégiens, l'institution scolaire invisibilise cette voie de formation, quand elle ne la délégitime pas aux yeux des élèves.

Discriminations et inégalités se conjuguaient dans l'accès à la formation professionnelle. Ceci contribue alors à construire des espaces de ségrégation dans lesquels se concentrent de façon marquée des inégalités sociales, spatiales, ethno-raciales, etc. À l'intérieur du monde éducatif, la formation professionnelle apparaît en effet bien souvent comme un espace de relégation qui servirait, entre autres, à maintenir à l'intérieur du système scolaire ceux qui, avant l'explosion scolaire, en auraient été exclus, mais qui trouvent désormais avantage à y demeurer encore quelques années (Bourdieu et Champagne, 1993). La ségrégation se donne à voir dans la faible hétérogénéité en termes d'origine sociale, de sexe et d'origine ethnique propres à certaines filières. La surconcentration des filles sur un nombre très restreint de spécialités illustre très bien cela (Moreau, 2000), de même que la plus forte propension des enfants de classes populaires à suivre des voies professionnelles après la troisième (Cayouette-Remblière, 2016 ; Poullaouec, 2011). La ségrégation est aussi parfois spatiale dans le champ de la formation professionnelle. Pour les catégories les plus populaires, les mobilités géographiques sont bien souvent cadrées par les frontières économiques et sociales qui délimitent l'environnement de référence. Accessibilité géographique et attractivité se confondent plus souvent dans les choix d'orientation des classes défavorisées qu'ailleurs (Oberti, 2005), ce qui conduit à remiser au second plan des questions d'ordre pédagogique et d'aspirations professionnelles. Si la ségrégation spatiale renforce les inégalités économiques et sociales qui en sont à l'origine, elle génère par ailleurs des discriminations en aval : dans le chapitre précédent, nous avons vu comment la localisation géographique ou l'indication d'appartenance à un établissement pouvaient activer des *a priori* discriminatoires chez des recruteurs.

Qu'elles soient relatives au sexe, à l'origine sociale ou à la localisation spatiale, ces ségrégations renforcent, en dehors de l'école, les inégalités et discriminations directes, indirectes ou générées par le système scolaire qui les ont produites. Cependant, la mise en évidence de ces pratiques ne peut être possible qu'à partir du moment où les sphères productives et éducatives sont appréhendées dans leurs interdépendances et non pas de façon autonome l'une de l'autre. C'est par exemple le cas dans l'ouvrage de François Dubet, Olivier Cousin, Sandrine Rui et Éric Macé (2013) qui, au moment d'étudier les discriminations vécues à l'école, n'analysent pas les espaces intermédiaires entre l'école et les autres sphères de la vie sociale comme le marché du travail, alors que c'est là une composante essentielle de la formation professionnelle. La ségrégation à l'intérieur de l'espace scolaire aura alors de fortes probabilités d'alimenter la production de stigmates attachés au profil de ces élèves une fois qu'ils sont sortis de l'espace scolaire, ce qui est le cas dès qu'il s'agit de

remplir une exigence telle que trouver un stage ou un contrat d'apprentissage. De plus, ces mêmes auteurs considèrent les discriminations vécues par les jeunes à l'école comme l'expression des inégalités de performance sanctionnées par l'institution scolaire (dans le cadre d'un processus de reproduction comme détaillé précédemment). À ce sujet, l'expérience d'orientations subies et contrariées nous apprend que les parcours scolaires se construisent progressivement et que le vécu d'une séquence se reporte sur les suivantes, pouvant alimenter un sentiment de discrimination, de traitement injuste, que les jeunes finissent par déconnecter d'une quelconque justification par les résultats. Pour expliquer cela, nous allons nous arrêter sur les périodes d'orientation au cours et à la fin du collège.

Nous avons pu constater plus haut que l'adhésion à l'apprentissage n'était pas uniforme parmi ses candidat.es, et que celle-ci s'inscrivait dans des rapports à l'école et au travail. L'adhésion de certains ne saurait masquer, chez d'autres, les effets d'une disqualification sociale et scolaire qui se traduit par l'orientation vers les filières les plus dominées. Ceci concerne par exemple les 30 % de jeunes inscrits en lycée professionnel en provenance de classes de collège à vocation professionnalisante⁵⁹ (SEGPA, DIMA...). Ces orientations peuvent alors être vécues comme blessantes et laisser des traces profondes dans le rapport à l'école comme dans le rapport au travail (Martuccelli, 2006). Des blessures qui peuvent ensuite se trouver décuplées par les préconisations en fin de 3^{ème} lorsque celles-ci produisent le sentiment de ne pas maîtriser son avenir (Chauvel, 2012). Les extraits ci-dessous sont typiques de tels ressentis en amont du lycée ou du CFA, qui vont par la suite contribuer aux représentations attachées à l'entrée en apprentissage. Le premier extrait, celui de Patricia, explicite le malaise produit par l'orientation vers une filière stigmatisée, en raison de l'incorporation de ce stigmate (explicité ci-dessous par le sentiment de honte). Le second extrait, Coline, concerne l'orientation post-collège. Nous le reproduisons, car il a le mérite d'être doublement illustratif : d'une part il démontre la dépréciation institutionnelle du projet d'apprentissage et, d'autre part, le récit exprime très bien comment l'étayage familial peut servir de rempart normatif face à des préconisations contraires aux représentations des jeunes, ce qui a pour effet de limiter un possible sentiment d'injustice.

Ben, j'avais une autre amie avec moi quand j'étais en troisième général, on était deux à passer en prépa pro. On était deux. On l'a vécu comment ? Ben, ça fait bizarre. Mais après, voilà, c'est comme ça. On sait pas poser trop de questions parce que franchement, ça allait vite m'énervier et je ne voulais pas... (...) Pour moi, mon regard c'était que j'étais en difficulté, c'est une honte, quoi. (*C'était dur à porter ça ?*) Ouais ben, quand les gens ils nous voyaient, les gens ils disaient ho, tu es dans une classe de... de nuls, très, niveau bas, quoi. Au début, je le prenais mal. Après, je faisais comme si je ne les écoutais pas. Ça me passe au-dessus quoi. (Patricia, lycéenne, Bac pro mécanique auto)

J'ai parlé avec mes parents, ils m'ont dit qu'il y avait la voie de l'apprentissage. On a pris rendez-vous avec ma conseillère d'orientation du collège. Elle nous a dit que l'apprentissage c'était bidon, qu'il ne fallait pas y aller, que ça ne servait à rien, qu'il

⁵⁹ Source : DEPP et SD-SIES (2016).

fallait passer par le lycée général. On s'est dit, ça n'est pas la peine... Du coup, on est parti à la chambre des métiers de X pour demander comment ça se passait. Et là on a été très bien renseigné. On m'a répondu que non, je pouvais faire ce que je voulais, que la conseillère d'orientation n'était là que pour conseiller. Du coup, on n'a pas écouté ma conseillère, je suis partie sur un apprentissage. Parce que l'école ça ne me plaisait pas du tout. (Coline, Apprentie, CAP Coiffure)

En plus de se sentir injustement classés sur une échelle de mérite et de prestige scolaire, certains élèves éprouvent aussi des injustices inhérentes à leur situation économique. En effet, il peut arriver que, dans leurs préconisations d'orientation vers des filières professionnelles, les enseignants, conseillers d'orientation voire les chefs d'établissement se fassent eux-mêmes les artisans de stratégies insérant le choix d'une section professionnalisante et courte dans la problématique financière du foyer du jeune. Ugo Palheta (2012, p. 67-72) montrait ainsi qu'en fin de troisième et à résultats similaires, les jeunes issus des catégories populaires se voient moins systématiquement proposer le redoublement que leurs homologues d'origines sociales plus favorisées, et plus systématiquement préconiser de partir en filière professionnelle. L'auteur démontre ainsi qu'à lacunes scolaires équivalentes, les dispositions comportementales vont surdéterminer les orientations ou, pour le dire autrement, les orientations en voie professionnelle vont sanctionner une distance entre les normes de l'institution scolaire et les dispositions des jeunes. Entérinées par les conseils de classe, ces décisions divisent la population scolaire en aval du collège et regroupent dans les filières professionnelles ceux des élèves que l'institution a considéré comme les plus en difficulté scolaire, mais aussi économique et sociale. À la lecture des données de Palheta, ce raisonnement se révèle un opérateur fort du lien entre difficultés scolaires et origines populaires. Il contribue ainsi à entretenir un processus de reproduction sociale par l'assignation des moins favorisés sur les plans économiques et sociaux vers les filières qui leur permettront le moins de s'extraire de leur condition à long terme, mais qui, à court terme, devraient en théorie leur fournir les moyens d'une subsistance minimale (Eckert, 2006).

Les logiques de dépréciation institutionnelle des filières professionnelles que les jeunes nous ont restituées à travers les discours des acteurs du collège, de même que l'assimilation de l'échec scolaire à l'orientation vers les lycées professionnels et CFA, apparaissent donc comme les rouages d'un processus d'ampleur sociétale plus importante : appliquée dans les décisions, ces logiques renforcent en effet l'existence d'une réalité sociale qui structure, en amont de ces mêmes décisions d'orientation, les représentations des personnels d'établissements scolaires du secondaire (Chauvel, 2011 ; Peugny, 2013). Pris dans ces rouages, les jeunes ressentent la montée d'un sentiment d'injustice dans le fait d'être aujourd'hui en filière professionnelle en raison du fait que, si l'école a sanctionné un défaut de performance, elle ne leur pas non plus proposé d'appui pour compenser ce défaut, alors que les enfants des catégories moins populaires bénéficient plus souvent d'aides pour rattraper ces lacunes afin qu'elles n'entravent pas leur avenir scolaire et professionnel.

Nous verrons plus bas que l'école est l'espace social dans lequel le ressenti d'injustices et de discriminations est le plus fréquent. Ce que nous avons essayé d'introduire ici est qu'il apparaît difficile de n'imputer ces ressentis qu'à des ressorts subjectifs, alors qu'il semble bien que les structures objectives de l'institution scolaire, les règles de son fonctionnement alimentent des formes de discrimination et renforcent des inégalités économiques et sociales. Ceci passe par une survalorisation de la part de l'institution scolaire de certaines dispositions dont l'acquisition est fortement liée à l'origine sociale : Bourdieu, Passeron et leur suite ont ainsi démontré que l'école transformait l'héritage social en mérite scolaire. Dans le même mouvement, l'absence de ces mêmes dispositions se trouve sanctionnée, stigmatisant une trop grande distance au modèle culturel en vigueur et, donc, discriminant ceux dont les parcours et l'origine sociale les ont tenus à distance de ces dispositions valorisées par l'école.

Ceci met alors en lumière l'interdépendance des socialisations institutionnelles et familiales, mais également le désavantage de ceux qui ne parviennent à compenser les lacunes objectivées par le fonctionnement de l'école par les apports et soutiens trouvés dans l'entourage. Les discriminations à l'école apparaissent profondément articulées à des processus à la fois antérieurs dans les parcours, plus généraux en termes de dynamiques sociales et dont les effets se reportent sur la suite des parcours à partir du moment où leurs cours a pu s'en trouver infléchi.

Nous terminerons ceci par une illustration empirique à propos du manque de soutien institutionnel reçu face à l'injonction à développer de plus en plus tôt un projet professionnel. Cet extrait exprime notamment l'importance que peut alors revêtir le soutien familial et la socialisation professionnelle qui se développe au sein du foyer et s'avère, comme vu précédemment, distinctive de ceux qui ont décroché un contrat et de ceux qui n'y sont pas parvenus.

De manière générale... Je trouve que quand on est jeune, on devrait être plus pris en charge. Personnellement, la conseillère d'orientation je l'ai vue parce que c'est moi qui voulais. Mais je trouve qu'on devrait être mieux pris en charge par rapport à l'orientation. Comme elle était psychologue, je pense que c'est pas mal quand on est jeune de voir une dame avec qui on peut parler, même si c'est au collègue. Déjà, ce serait pas mal de mettre en place quelque chose comme ça pour être pris en charge, le suivi. Mis à part ça, je ne vois pas trop qu'est-ce qu'on pourrait changer. C'est vraiment être pris en charge. Même par rapport aux choix de tous les jours, quand on est jeune, on a toujours besoin d'avoir quelqu'un même si ce n'est pas toujours vers les parents qu'on peut se tourner et pour moi c'est super important d'être suivie. Même si c'est quelqu'un que l'on ne voit que le mercredi, qu'on connaît pas forcément, je trouve ça vraiment important. (Nathalie, lycéenne, Bac pro Gestion administration)

b. En aval : Les discriminations en cours de formation

Si l'amont de l'entrée en apprentissage révèle le poids de discriminations d'origines multiples sur les parcours estimés possibles par les jeunes et les acteurs institutionnels, une fois en formation les enquêtés n'en sont pas moins exposés à des traitements différenciés

pour des motifs discriminatoires. Dans les pages suivantes, nous explorons les récits de discrimination en situations scolaires et en entreprise, en apprentissage, mais aussi au lycée professionnel. Une nouvelle fois, nous prendrons la mesure de la nécessité de faire appel à des concepts complémentaires pour mieux mettre en lumière le vécu par les jeunes eux-mêmes de ces situations. Ce que nous pourrons développer plus avant, notamment avec les injustices.

c. Discriminations de sexe en filières scolaires : une expérience socialisatrice au fondement de l'autoélimination ?

Dans son analyse de la mixité en filières professionnelles, Séverine Depoilly (2014) décèle des modes sexués de transgression de l'ordre scolaire comme espaces de socialisation. Dans le cas des garçons, l'auteure voit dans le chahut et la perturbation des cours l'affirmation d'une recherche de reprise en main par les jeunes de la domination institutionnelle qui les a conduits au lycée. Ainsi explique l'auteure, « [ces pratiques] *relèvent d'un système de normes et de valeurs caractéristiques des modes de sociabilité juvénile masculine populaires et participent à creuser le fossé entre les garçons et l'école* » (p. 208). Déployées par des garçons se socialisant ainsi à une identité de genre, ces pratiques ont pour conséquence de générer des distinctions genrées parfois très marquées, voire violentes, à l'égard des rares filles qui peuvent se trouver dans les mêmes classes (pression du groupe, violences verbales, harcèlements...). Nous pouvons ici reprendre les propos de Laetitia, déjà cités plus haut, concernant son court, mais violent passage en CFA carrosserie, une orientation inscrite dans un héritage familial, qui s'est révélée difficile en entreprise, mais véritablement insoutenable en salle de classe :

Au CFA, ça se passait mal parce que j'étais dans une classe avec 28 garçons entre 17 et 21 ans. Ils étaient un peu tout sur moi dans le sens où comme j'étais la seule fille, j'étais le centre de la classe. C'était un peu n'importe quoi. Les profs m'ont dit de tenir le coup, mais je n'y suis restée qu'une semaine, je n'ai pas pu y rester plus longtemps. (...). Je pensais que ça allait bien se passer, que j'allais réussir à m'intégrer, parce que je suis une fille, parce que je suis plus ou moins jolie, que ça y est, non. J'étais là pour travailler comme. Ça m'a affecté et c'est pour ça que je suis partie en dépression pendant un mois et demi. (Laetitia, lycéenne, Bac pro Esthétique cosmétique parfumerie)

Pour Clotilde Lemarchant (2008a), inverser les habitudes de genre se révèle souvent plus éprouvant pour les filles que pour les garçons. Dans la première configuration l'auteure observe en effet une fréquence plus élevée de postures de défiance et de reproduction d'une domination de genre légitimée aux yeux des jeunes hommes par le caractère technique de leur formation. Si marginales soient ces situations au regard de la population mère, elles n'en demeurent pas moins les expressions de comportements discriminatoires à l'égard des jeunes filles qui font face à une véritable coalition de genre de la part de leurs homologues masculins, uniquement au motif de leur sexe. Se renforce alors le sentiment d'altérité, de différenciation vis-à-vis du groupe d'apprenants dont les autres membres ne peuvent alors être perçus comme des pairs partageant la même socialisation

professionnelle. De ce point de vue, la non-mixité et les comportements discriminatoires qui en découlent entravent l'intégration professionnelle des filles.

Les premiers temps de ces situations d'exception sont rythmés par des mises à l'épreuve par le groupe de garçons. L'issue peut en être très négative, comme en témoigne le cas de Laetitia, mais également ceux d'autres jeunes filles qui ont pu nous être rapportés par nos enquêtés⁶⁰. L'issue est parfois positive et les filles sont laissées tranquilles, voire reconnues comme membre du groupe avec ou sans prise en compte de leur sexe. Une abnégation à faire face et à tenir tête aux garçons peut aider à atteindre cette issue, c'est-à-dire en fin de compte répondre aux comportements oppressifs sur le même registre de la violence physique ou verbale qu'emploient les oppresseurs. L'exemple de Patricia, lycéenne en mécanique auto, est sur ce point tout à fait symptomatique. Loin d'être subie, son orientation atypique est profondément inscrite dans sa relation avec son père, ce qui la place au cœur des schémas de transfuges de genre repérés par Anne-Marie Daune-Richard et Catherine Marry (1990). Avant d'entrer dans ce lycée, être en situation de minorité de sexe ne suscitait aucune crainte à ses yeux. Au contraire même, dans la mesure où son récit appuie l'antériorité très marquée d'une assimilation aux groupes de garçons et d'une reprise à son compte des stéréotypes de genre opposant la superficialité des relations féminines à la simplicité et l'honnêteté des rapports entre garçons.

Depuis toute petite, je suis comme un garçon manqué. J'aime tout ce qui est garçon. Tout ce qu'un mec fait : j'aime le faire. C'est pas mon style d'aller faire du shopping. C'est plutôt faire un karting, un truc comme ça. Pas le shopping. (...) Pour moi, [les garçons] ils ont plus de mentalité et de facilité à parler. Parce que moi, comme j'ai plus de facilité à parler de tout, franchement, je parle de tout et de rien et les garçons c'est pareil, eux ils s'en foutent de quoi ils parlent, ils parlent de tout. Alors que les filles c'est vraiment... je ne sais pas comment expliquer... c'est vraiment des chichis, genre « Ouais, mon maquillage » : je m'en fous moi de ça, je m'en fous... Je comprends pas... Du coup c'est mieux les garçons. Ils rigolaient. Les filles, ça parlait trop d'eux et non... c'est pas possible. (Patricia, lycéenne Bac pro mécanique auto)

Pourtant, « son caractère », comme elle dit pour mentionner ses propres normes comportementales, ne pourra pas s'exprimer librement à son arrivée au lycée. La mise à l'épreuve s'appliquera à elle aussi. Malgré son assimilation antérieure à d'autres groupes masculins, le nouvel environnement masculin dans lequel elle pénètre ne reconnaît pas directement son caractère et va la mettre à l'épreuve, la pousser jusque dans ses derniers retranchements et à l'intervention d'un membre de l'équipe pédagogique. Avec l'exemple de Patricia, nous voyons que la période de test et les pratiques discriminatoires à l'encontre des filles mettent à mal les expériences antérieures dans lesquelles les filles ont pu être en

⁶⁰ En situation d'exception de sexe, Clotilde Lemarchant distingue les « timides » des « combatives ». La stratégie des timides consiste en un effacement et un retrait pour se tenir à distance et se préserver de la violence des échanges. Ceci peut alors expliquer l'absence de tels profils parmi nos interlocutrices mais leur signalement par celles que nous avons pu rencontrer. En effet, accepter d'être interviewée par un.e membre de notre équipe aurait pu aller à l'encontre de cette stratégie d'effacement en générant le risque d'attirer l'attention sur soi au moment de notre venue.

situation de minorité de sexe. Dans les établissements scolaires à faible mixité, la domination de genre déployée par les groupes de jeunes hommes ne fait pas cas des apprentissages relationnels précédents et forcent de nouvelles adaptations. Leurs pratiques ont pour conséquence d'institutionnaliser des stratégies défensives en véritables rites d'intégration pour les filles souhaitant intégrer des univers d'hommes. Le système de pression et d'oppression collective auquel font face les jeunes filles renforce une norme selon laquelle celles-ci doivent « gagner leur place » en quelque sorte, la mériter selon des critères aussi bien techniques (au niveau des apprentissages) que sociaux (au niveau du comportement face au groupe de garçons).

C'était très difficile. C'était difficile parce que quand je suis arrivée ici j'ai dit « Bon, je viens dans un monde d'hommes donc il faut que je m'intègre ». Je me suis mis ça dans la tête. Mais je me suis dit « Ça va être facile », mais en fait, ça n'était pas du tout facile... la première année je voulais partir tellement que les autres élèves de ma classe, tellement qu'ils m'ont mis à bout, à me dire « Mais t'es une fille, t'es dans la mécanique ça n'est pas pour toi... Mais, tu ne sais pas faire ça, mais tu sais pas faire ci ». Et moi je disais « Mais si je sais le faire, vous allez voir quand je le ferai quoi ». Ils me disaient « Mais toi, tu ne dois pas savoir ça » des trucs comme ça, tout le temps, tout le temps, tout le temps... Ben moi, ça m'a mis à bout, j'ai eu envie de partir... Et heu, j'ai même été convoquée pour ça, parce que je voulais vraiment partir en fait. Et on m'a dit « Non, il faut que tu te ressaisisses et tout », qu'il fallait que je montre mon caractère. La CPE elle m'a dit « Tu peux montrer ton caractère ». Du coup, j'ai montré mon caractère et je me suis intégrée. Et maintenant, franchement, c'est bien. *(Ça veut dire quoi qu'est-ce que vous avez fait. À partir du moment où vous avez montré votre caractère, ça veut dire quoi ?)* Ben, je ne me suis pas laissée faire. Je ne me suis pas laissée faire. Quand on me disait ben... quand on me balançait des pics, et ben moi je disais pas rien en fait, je rentrais dans le tas. Je disais c'est pas que je suis une fille ben que je sais pas le faire. *(Alors qu'au début, vous ne disiez rien ?)* Au début, j'arrivais pas à... je ne voulais pas avoir de problèmes dès le début. Parce que voilà. Du coup quand on m'a dit que je pouvais le montrer, ben, je rentrais directement dans le tas. Je lui disais, une fille il peut le faire. On n'en est capable. Après, on a moins de force, mais on n'en est capable. Voilà, mais moi maintenant, ça va mieux.

Enfin, le cas des filles en situation minoritaire soulève un dernier aspect du point de vue des discriminations : le caractère récurrent des pratiques discriminatoires dans les différentes sphères de la vie sociale. Il semblerait partiel de minimiser les effets de cette récurrence. Au contraire, il apparaît envisageable que le corolaire de cette récurrence soit une socialisation à des rapports de domination pour celles qui envisagent de poursuivre dans des espaces fortement masculins. En effet, le cas de Patricia démontre qu'une intériorisation préalable de normes comportementales associées aux groupes d'hommes ne prémunissait pas contre une mise à l'épreuve au motif d'être une femme. De même que sur le marché du travail lors de la recherche d'une position d'apprentie, les jeunes filles sont en fait confrontées à de nouvelles mises à l'épreuve de leurs capacités à s'en sortir dans des univers masculins. Des mises à l'épreuve que ne parviennent à empêcher les démonstrations de comportements jusque-là compatibles avec des normes et valeurs masculines, comme l'a explicité Patricia.

Nous pouvons ainsi envisager qu'au fil des expériences de genre minoritaire, les filles développent petit à petit des répertoires d'action de plus en plus ajustés pour s'intégrer, mais que chaque nouvelle expérience démontre également une forte probabilité de revenir à zéro c'est-à-dire que l'identité de genre n'est jamais complètement neutralisée.

Aussi, ce qui se passe au lycée ou au CFA doit être compris comme une séquence parmi d'autres de confrontation à des comportements discriminatoires pour les filles ayant fait le choix de suivre des orientations peu typiques. Des séquences socialisatrices qui s'articulent entre elles et génèrent des répertoires d'action en conséquence (Darmon, 2010), la méfiance face aux situations de sur-masculinité comme c'est le cas pour Laetitia ou bien l'assimilation aux normes masculines au point de reprendre pour soi les stéréotypes de sexe associés aux filles dans le cas de Patricia. Dans un cas comme dans l'autre, les effets des discriminations de genre vécues en formation ne s'arrêtent pas aux portes de l'établissement. D'autant plus que, nous l'avons vu, les démarches sur le marché du travail renforcent le sentiment d'être discriminée au seul motif du sexe, sans égard pour la motivation ou les compétences qu'elles estiment avoir.

Clotilde Lemarchant évoque l'effacement de jeunes filles comme stratégie possible pour se prémunir de la conflictualité vécue dans les rapports de genre. Pour d'autres comme Laetitia, la stratégie devient la fuite de l'univers de la carrosserie et de s'engager dans une formation en coiffure-esthétique. Patricia quant à elle, malgré sa forte identification au métier, envisage d'autres voies pour ne pas connaître de nouveau les difficultés rencontrées quand elle cherchait une place d'apprentie. Ce sont trois exemples de renégociation des parcours et comportements consécutives aux pratiques discriminatoires vécues à l'école et sur le marché. Trois possibles explications, non exhaustives, soit de mises à l'écart des relations sociales, soit d'autoélimination des filières professionnelles pourtant désirées depuis des années.

Il apparaît difficilement envisageable de circonscrire les effets des discriminations dans l'espace scolaire à la seule sphère des études. Les discriminations vécues alimentent un processus socialisateur dont les effets se reportent sur la construction des parcours. Ce raisonnement est appuyé dans les points suivants qui proposent d'analyser des discriminations vécues cette fois dans l'espace professionnel, à partir de la question des ruptures de contrat.

d. Des discriminations jusqu'aux ruptures de contrat

Nous avons donc repéré une discrimination statutaire à la limite du paradoxe : des employeurs recrutent des apprenti.e.s (ou acceptent des stagiaires), mais une fois dans l'entreprise, ces derniers font face à des traitements défavorables à leur égard qu'ils expliquent en premier lieu par leur position au plus bas de la chaîne de commandement. Parmi les multiples exemples relevés en entretien, le suivant a ceci de très parlant qu'il montre comment le principe même de l'apprentissage peut être mis à mal par des responsables hiérarchiques qui font passer les enjeux de l'entreprise avant les impératifs

pédagogiques et scolaires. Ces pratiques démontrent l'exercice d'une véritable négation de l'apprenti.e du point de vue de son propre parcours éducativo-professionnel :

Vu que j'aime bien travailler, parfois, j'ai l'impression qu'ils essaient de profiter. Je ne dis pas que c'est parce que je suis roumaine, c'est le monde du travail maintenant. (*Que voulez-vous dire par "ils essaient de profiter parce que je travaille vite" ?*) J'aime bien faire beaucoup de choses en même temps. Par exemple je peux rédiger un mail et construire et en même temps, je peux répondre au téléphone. Vu que ma patronne a vu ça, elle me donne plus de trucs à faire tous les jours. Et là, je me retrouve avec beaucoup de travail que je ne peux pas faire avant la fin de la journée et parfois, il faut rester plus. Je ne sais pas si c'est vraiment pour profiter de quelqu'un, mais parfois j'ai l'impression que c'est ça. Quand tu as envie de travailler, en fin de compte, il commence à profiter tout le temps plus. Je rencontre ça, mais je pense que mes collègues, dans mon entreprise on est trois apprenti.e.s et ils ont aussi remarqué la même chose pour une autre. Et franchement ça se passe mal dans mon entreprise, je vais arrêter avec eux. C'est pour ça que j'en parle. Vous avez vu, pour mon interview, ils ne m'ont pas autorisé à venir c'étaient juste parce qu'on déménage entreprise. C'était étonnant pour moi parce que j'ai raté mon BEP blanc, je n'ai pas pu venir à cause du déménagement de l'entreprise. (*Ils vous ont demandé pour le déménagement de faire les cartons et de les porter ?*) Pas de porter les cartons, mais de ranger les bureaux, de les installer. (*Ça arrive souvent que votre entreprise vous empêche de retourner au CFA ?*) Non pas vraiment, mais là, c'était vraiment important, c'était le BEP blanc. Et vu que je n'ai jamais fait ça, pour moi c'était vraiment important vu qu'après j'ai eu des zéros. La faculté n'a pas accepté ça, ils ont quand même refusé que je vienne passer mon BEP. Ça fait que maintenant, j'ai mon BEP dans une semaine, mais je ne suis pas vraiment prête. Ça fait que pour un déménagement, c'est un peu bête. (...) J'ai expliqué que j'avais mon BEP et en même temps, c'est ici, à la faculté qu'ils ont appelé pour expliquer que l'on ne peut pas. Le BEP, c'était lundi et jeudi ce qui fait que la faculté a dit si vous voulez bien, lundi et jeudi, elle vient au CFA et mardi mercredi et vendredi elle est à votre disposition. Même comme ça, ils n'ont pas accepté et m'ont dit si je rate le BEP, ce n'est pas grave, c'est un diplôme, tu vas réussir, tu n'es pas obligée d'y aller. Parfois même ils utilisaient une phrase qui m'a choqué, c'est moi qui paie votre formation donc c'est moi qui suis responsable de vous, un truc comme ça. (Mirela, Apprentie Bac pro Gestion administration)

L'un des effets notables de ces expériences est la consolidation d'un rapport peu confiant au monde du travail et d'une perception très négative des modes relationnels et règles comportementales en milieu professionnel. Cela conduit alors parfois à franchir le pas de rompre le contrat de travail, souvent à seulement envisager de quitter l'entreprise. En effet, ce n'est pas une décision très facile, d'autant plus lorsque la signature du contrat a été obtenue de longue haleine.

La question des ruptures de contrat d'apprentissage est difficile à appréhender, car elle ne donne pas lieu à un suivi régulier et chiffré. L'enquête Génération du CEREQ est l'un des rares dispositifs d'envergure nationale permettant d'accéder à des informations sur les ruptures et leurs motifs. Les exploitations de ces données nous apprennent que près d'un

contrat sur quatre est rompu avant son terme (Abriac, Rathelot et Sanchez, 2009 ; Bentabet et al., 2012). Loin d'être nouvelle, cette problématique se décline différemment depuis plus de vingt ans selon les niveaux de diplômes, les candidats aux plus bas niveaux de diplômes y sont les plus exposés (Moreau, 2003 ; Ramé et Ramé, 1995). Environ la moitié des ruptures serait à l'initiative de l'apprenti.e selon Benoît Cart et Marie-Hélène Toutin (2010). La qualité de la relation avec le maître d'apprentissage est un des facteurs principaux de ces ruptures : Valérie Capdevielle-Mougnibas (2006) observe que les ruptures de contrat d'apprentissage peuvent concerner tous les apprenti.e.s, qu'elles ne peuvent être expliquées uniquement à partir de la seule position subjective du jeune ou du maître d'apprentissage, et qu'elles tiennent moins aux caractéristiques des apprenti.e.s qu'à des défauts d'encadrement pédagogique. Le décrochage du jeune peut également survenir lorsque l'apprenti.e s'aperçoit qu'il s'est engagé sans préparation dans un univers qui s'avère finalement un repoussoir⁶¹ (Guillon et Hinsinger, 2016).

Au cours de notre enquête, la question de la rupture de contrat a été soulevée régulièrement par ceux des apprenti.e.s qui éprouvaient le plus de difficultés dans leur intégration et leurs relations professionnelles. Plus rarement (deux fois, dont une par Mirela citée ci-dessus), elle a été mentionnée comme un motif de pression employé par le responsable hiérarchique. Cependant, si la rupture s'envisage comme une porte de sortie à des situations estimées difficiles, le passage à l'acte est bien plus rare. Sur les douze apprenti.e.s de notre échantillon, trois ont effectivement changé d'employeur avec toute la pression que cela implique si aucune place n'est rapidement retrouvée. Une apprentie n'a pas eu le choix après l'incendie de la boulangerie dans laquelle elle effectuait son apprentissage en vente. Les deux autres apprenties, toutes deux dans le secteur de la coiffure et de l'esthétique-cosmétique, ont fait état d'une dégradation des relations avec leur patronne jusqu'à atteindre un niveau de saturation très avancé :

J'en pouvais plus entre truc du ménage, truc de la vente, dès qu'il y avait quelque chose qui n'allait pas, elle mettait toujours la faute sur moi. Elle ne voulait plus de moi du coup, elle voulait que je n'en puisse plus. En plus, je faisais des heures supplémentaires. Je devais terminer à 20 heures je termine à 20h50, je n'étais pas payé en plus, ni rien du tout. J'étais en retard de cinq minutes, c'était décompté sur ma paye de cinq minutes. C'était n'importe quoi. Alors que je partais tout le temps après parce qu'il y avait tout le temps des trucs à faire ça, elle ne le voyait pas, elle me faisait travailler les jours fériés, alors que dans le contrat d'apprentissage il y a vraiment écrit ça, que l'on a pas le droit. (Nolwenn, Apprentie, Bac pro Esthétique)

Face à de telles situations nous pouvons nous poser la question de savoir si les abandons ne peuvent pas être analysés comme des stratégies de résistance permettant de se protéger de situations particulièrement éprouvantes (Lamamra, 2016). La forte demande de places d'apprenti.e.s dans le secteur de la coiffure crée en effet des conditions systémiques favorables à la pratique d'un turn-over par les patrons de salons enchainant les contrats

⁶¹ Nous classerions dans cette seconde catégorie de motif de rupture le cas de Laetitia qui a quitté son apprentissage en carrosserie pour s'orienter vers un bac pro en coiffure esthétique.

courts, périodes d'essai et stages non rémunérés pour bénéficier en continuité d'une main d'œuvre à très bas coût. Dans ces conditions très récurrentes sur un marché de l'emploi tendu, les apprenti.e.s comme les salarié.es les moins qualifié.es sont alors amené.es à faire le choix entre, d'un côté, le risque de perdre leur place sans en retrouver une et, de l'autre, rester en place au risque de s'exposer à une décompensation ou à une autre forme de souffrance au travail. Néanmoins, en arriver à évaluer ces deux alternatives est le signe que les normes expérimentées en entreprise suscitent le sentiment d'un désajustement vis-à-vis d'elles. Les apprenti.e.s au bord de la rupture comme ceux qui ont franchi le pas rendent compte de l'impossible renormalisation des rapports sociaux en entreprise qu'ils imaginent pouvoir mettre en œuvre. Nous mesurons bien l'effet d'articulation de ces rapports qui pèse sur les jeunes lorsque ces derniers accumulent un certain nombre de stigmates potentiels dans leurs relations sociales en entreprise. C'est alors une forme de résistance que de partir, au sens de se sauvegarder soi-même : face aux menaces d'altération portées par les attaques de l'environnement, les jeunes qui décident de partir expriment la volonté de ne pas plier face à des normes de rapports sociaux qui les placent en situation de domination plus ou moins prononcée. Outre le rapport aux situations professionnelles qu'ils tentent de fuir, les jeunes appuient à travers ces décisions leur volonté de ne pas généraliser à l'ensemble du secteur, voire du monde de l'entreprise, les normes blessantes et éprouvantes qu'ils ont rencontrées. Placée en début des parcours professionnels, la séquence de l'apprentissage est tout à fait primordiale du point de vue de la socialisation au monde de l'entreprise, car c'est au cours de ces années que les jeunes vont stabiliser leurs premiers repères d'appréciation de ce que peut être une situation professionnelle normale d'une situation anormale.

e. Conclusion intermédiaire : des discriminations systémiques ?

En amont comme en aval de la recherche d'un contrat d'apprentissage, les jeunes que nous avons interrogés nous ont livré des discours parfois très parlants en termes de discrimination, sans toutefois que cette dimension ne leur apparaisse clairement. D'où notre questionnement ci-après mobilisant l'entrée « injustice » pour aborder la question des traitements différenciés.

Les données recueillies et analysées jusqu'à présent attestent toutefois de l'inscription des phénomènes de discriminations dans les rapports sociaux et dans les processus plus larges qui les encadrent. L'essentiel des discriminations à l'œuvre n'est ni le produit, ni le résultat d'un hasard immanent ou transcendant, voire de réalités externes aux rapports sociaux (c'est, par exemple, le modèle du racisme-virus qui contaminerait une société). Les discriminations n'apparaissent pas non plus réductibles à des processus psychologiques ou individuels (individus racistes, contaminés par une pensée raciste individualisée, etc.), mais se révèlent bien le produit interne des rapports socio-économiques qui président aux rapports sociaux à l'œuvre dans une forme sociale donnée. Une illustration aussi frappante que récurrente est la domination subie par des apprenti.e.s et des stagiaires, laquelle ne

semble s'expliquer au premier abord que par la quasi inexistence des ressources que ces derniers peuvent faire valoir dans les rapports de pouvoir en entreprise, presque comme une domination normale et inhérente à leur position de subalterne. Même si les discriminations se manifestent par des actes individuels, elles ont un soubassement dans le fonctionnement du système social. Autrement dit, la discrimination systémique n'est pas seulement le fruit de mentalités ou de valeurs racistes, mais le résultat de l'interaction de diverses pratiques sociales qui sont racialement discriminatoires. Les discriminations systémiques sont donc constituées des processus invisibles d'assignations à une place dans la hiérarchie sociale en fonction d'un critère réel ou supposé (ici de l'appartenance à une « race », essentialisation hiérarchisée, socialement élaborée). Ces processus agissent par le biais des discriminations indirectes et directes et en constituent en réalité le soubassement. Par ailleurs, et sans nier les apports des travaux mentionnés qui reprennent la théorie de la reproduction, les inégalités produites et/ou renforcées par l'école vont trouver un écho différent selon les segments visés du marché du travail. En effet, le niveau de diplôme se conjugue au secteur visé pour contribuer à positionner les individus dans des cadrans du marché du travail plus ou moins pressurisés par la concurrence des candidats et la rareté des positions proposées. Nous comprenons alors que les déterminations subjectives au principe de l'autoélimination peuvent se trouver appuyées par le fonctionnement même des structures objectives que sont le système scolaire et le marché du travail.

2. Injustices et discriminations

a. Sentiments d'injustice et confrontation aux normes sociales

Les jeunes interrogés ne se saisissent que peu de la notion de discrimination, celle-ci est très peu mobilisée. Plusieurs raisons peuvent être avancées, la première est que cette notion est circonscrite, à leurs yeux, au champ du travail (voir à celui de l'espace public) et à la discrimination raciale (très peu à la discrimination sexuelle). Or si la discrimination raciale peut-être ressentie, la difficulté à l'objectiver contribue à la passer sous silence ou à la minorer. En effet, et comme le soulignent Dubet et al (2013), ce ne sont pas les personnes les plus discriminées qui se sentent le plus discriminées. Le sentiment de discrimination (et non la discrimination effective) est d'autant plus fort que l'on se sent l'égal des autres.

Si les jeunes interrogés ne se saisissent peu de la notion de discrimination, ils et elles décrivent des situations relevant d'un sentiment d'injustice.

Les réponses aux questionnaires permettent d'en prendre la mesure. Pour rappel, la partie consacrée aux injustices se décomposait en plusieurs sections. La première section interrogeait d'un point de vue général les difficultés ressenties dans les relations avec les enseignants au collège et au cours de la scolarité antérieure (elle était adressée à tous les répondants sans condition). La seconde section cherchait donc à repérer les contextes les plus propices aux injustices et discriminations⁶².

⁶² Pour cela, une question filtre intervenait afin de savoir si des injustices avaient pu être ressenties : au collège ; dans l'établissement actuel ; dans le quartier, l'espace de résidence ; dans l'espace public (transports,

L'analyse de cette seconde section permet de montrer que près de la moitié de notre corpus (46%) estime avoir été confronté à des injustices. Un premier constat conduit à souligner que le sentiment d'injustice ne se limite pas à la recherche d'un contrat d'apprentissage (cf. chapitres précédents), celui-ci intègre d'autres expériences sociales. En premier lieu l'expérience collégienne, vient ensuite le quartier et l'espace public puis la famille pour les apprenti.e.s et le LP pour les lycéen.ne.s. Un second constat est qu'en règle générale, les réponses des apprenti.e.s et des lycéen.ne.s convergent plus souvent qu'elles ne se distinguent. Cependant, des écarts font ressortir que les lycéen.ne.s sont plus souvent confrontés à des injustices que les apprenti.e.s. Le tableau ci-dessous nous le montre, tant en valeurs absolues que relatives. Il reprend les résultats obtenus à la question filtre des espaces sociaux dans lesquels les injustices et les discriminations pouvaient être ressenties.

Tableau 58 : Sentiment d'injustices vécues selon différents contextes

Dans quel contexte avez-vous le sentiment d'avoir été ou d'être confronté à des injustices ? (effectif et % de « Oui »)	Apprenti.e.s		Lycéen.ne.s	
	Effectifs	%	Effectifs	%
Dans votre quartier, votre village, l'endroit où vous vivez	105	12	140	13
Au collège	254	28	272	26
Dans votre lycée / CFA actuel	30	3	83	8
Dans l'espace public (transports, centre-ville, etc.)	80	9	120	11
Dans votre famille	78	9	74	7
Jamais	481	53	580	55

Dès lors, comment appréhender ce sentiment d'injustice dans le cadre d'entretiens compréhensifs ? La principale difficulté rencontrée est que les élèves comme les apprenti.e.s ne se saisissent très peu des notions de discrimination (9 occurrences) et d'injustice (6 occurrences). La première n'est quasiment jamais mobilisée quant à la seconde, elle n'est employée qu'à la suite de son introduction par le chercheur. Elle n'apparaît donc pas comme une catégorie spontanée. Pourtant, le sentiment d'injustice accompagne leur récit comme l'ensemble de leurs parcours : du collège jusqu'au vécu de la situation présente, en établissement de formation et en entreprise.

Pour décrire ce sentiment d'injustice, les filles et garçons interrogé.es usent de la notion de normalité. Ainsi ils et elles sont amené.es à distinguer ce qui relève du normal : « c'est normal » ou de l'anormal : « ce n'est pas normal » (102 occurrences). Cette notion est mobilisée pour décrire, tour à tour, les relations avec les enseignant.es au collège, le processus d'orientation, la recherche d'un contrat ou d'un stage ainsi que les situations vécues au LP, au CFA et en entreprise. Bien que la « normalité » soit une notion floue, l'analyse de contenu permet de déceler que son usage permet tour à tour de décrire un

centre-ville...) ; dans la famille ; ou bien dans d'autre(s) situation(s). Chaque « Oui » répondu à l'une de ces propositions déclenchait alors une série de questions posées pour éclaircir l'origine des injustices ressenties dans ces différents contextes sociaux.

sentiment de disqualification (la normalité renvoyant alors ce qui est ou n'est pas conforme à une norme sociale) ou à un sentiment d'injustice (la normalité renvoyant alors à ce l'on pense être juste ou injuste). Si les injustices ne sont pas des discriminations, les injustices ressenties (telles qu'elles sont mises en mots à travers la notion de normalité) permettent de faire émerger des situations de discrimination vécues par les jeunes⁶³.

b. Le collège, du sentiment de disqualification à celui d'injustice

L'analyse des réponses aux questionnaires permet de repérer les contextes propices aux injustices ressenties. le collège est le premier espace sélectionné, pour environ un quart des lycéen.ne.s et des apprenti.e.s. L'école est évidemment une institution de référence pour les jeunes de notre corpus en raison du temps passé à son contact depuis leur enfance. Cela peut se traduire en termes d'une intériorisation positive de normes et valeurs ou en termes d'épreuves et de blessures identitaires produites (Dubet et Martuccelli, 1996 ; Martuccelli, 2006). Dans notre cas, nous avons vu précédemment que, chez les jeunes interrogés, le rapport à l'école se construisait autour d'une hostilité, qu'il serait erroné de confondre avec l'échec scolaire. Le fait que le collège arrive en tête des contextes d'injustice peut alors éclairer les raisons de cette hostilité, laquelle se cristallise dans les rapports à l'orientation. Des résultats qui recourent l'enquête nationale de la DRESS (2004)⁶⁴ qui révèle que l'orientation est identifiée comme source d'injustice par un tiers des personnes interrogées de tous les âges. L'orientation arrive en première place des citations dépassant ainsi les injustices liées aux enseignants, aux notes, aux établissements et aux différences de langage entre la famille et l'école (Brinbaum et Tenret, 2011).

Les verbatim « *J'étais dans un collège normal* », « *J'aurais dû aller dans une classe normale* », « *J'étais pourtant une élève normale* » expriment tout d'abord un sentiment de disqualification : ils et elles affirment être « normaux » se comparant ainsi aux élèves de l'enseignement général. Un discours induisant que l'entrée en filière professionnelle conduit à basculer vers l'« anormalité ». Un positionnement qui exprime une représentation de soi fondée sur une intériorisation de l'ordre scolaire et de la légitimité de la domination qu'elle requiert :

Le lycée professionnel, c'est pareil, c'est pareil que si on allait à un lycée normal, on va dire. Parce qu'on a quand même des cours normaux (...). Quand j'étais au collège, en fait, pour moi, le mieux, c'était d'être en général, c'était les plus intelligents. Pour moi, les pros c'était ceux que, de un, savaient ce qu'ils voulaient faire, et de deux, le général, c'était trop dur, du coup, ils allaient en pro. C'est gamin comme réflexion, mais bon... (Nathalie, lycéenne, Bac pro Gestion administration).

⁶³ Comme précisé précédemment: « L'injustice correspond à un traitement uniquement négatif ou défavorable (...) Lorsqu'une injustice est attribuée par le répondant à un critère de différenciation reconnu par la loi comme étant discriminatoire (sexe, origine et nationalité, couleur, etc.), nous l'avons assimilé à une expérience de discrimination » (Brinbaum et Primon, 2013).

⁶⁴ Forsé Michel, Galland Olivier (dir.), 2011, « Les Français face aux inégalités et à la justice sociale ». Etude de l'enquête barométrique de la DREES réalisée en 2004.

Je n'avais pas envie de me dire, pendant toutes ces années-là j'étais en général et là, je passe en pro. C'est ça que je ne comprends pas. Mais après, je ne me suis pas posé de questions sur ça, parce que... c'est trop de questions. (...) . Le truc c'est que cela faisait mal. Cela voulait dire que moi, j'étais comme ces personnes en difficulté. Moi, dans ma tête moi, je pensais que je n'étais pas du tout en difficulté, que j'étais normale. Du coup, en pensant à cela ça me met un peu mal à l'aise. Pour moi, mon regard c'était que j'étais en difficulté, c'est une honte, quoi. (Patricia, élève de LP, Bac pro mécanique auto).

Je pense qu'en filière générale, en seconde normale, je me dis au final que ce sont des chanceux, j'étais chanceuse d'y être. (Daniela, Apprentie, Bac pro Esthétique)

Ils et elles mettent en mots une souffrance, celle d'avoir été méprisé, ignoré, assigné à une place, celle du « mauvais élève ». Des récits qui témoignent, sans aucun doute, de la manière dont l'école peut devenir pour certains, un lieu de disqualification intellectuelle et sociale à l'origine d'un sentiment de relégation, voire de marginalisation. Une image de soi particulièrement dégradée, une véritable « honte de classe » sur laquelle ils et elles tentent de reprendre la main en réduisant la distance sociale entre-le « eux » et le « nous » (Hoggart, 1970).

c. Les filles face aux normes scolaires et aux normes de genre

Ce sentiment est davantage mis en mot par les filles qui, à travers leurs discours, discutent de la « norme ». D'un côté, les unes, bien que minoritaires, disent qu'elles auraient souhaité entrer dans la norme scolaire, poursuivre dans l'enseignement général quand les autres, les plus nombreuses (5 filles), disent la difficulté à franchir les normes de genre, à pénétrer les métiers relevant d'univers masculin dont celui du secteur de l'automobile.

Pour les premières, il ne s'agit pas de discuter des verdicts scolaires : elles ont intégré leurs difficultés (2 filles) : « *j'avais des difficultés* », « *Si j'avais continué, j'aurais décroché* ». Elles rapportent ainsi la vision des enseignant.es quant à une représentation de l'enseignement professionnel relevant d'un ordre dominé : « *Au collège, ils voulaient pas qu'on parte en l'apprentissage. Ils ont toujours tout fait pour que, que le bon élève ne parte pas en apprentissage* ».

Des propos qui font échos aux représentations des enseignant.es de collège qui partagent un discours fortement misérabiliste sur l'enseignement professionnel qui relève davantage de l'occupation que d'une formation et d'une initiation à un métier débouchant sur une position sociale appréciable (André, 2012) : « [les enseignant.es] *adhèrent à une conception hiérarchique de l'enseignement secondaire et encouragent des orientations vers l'enseignant général au détriment des formes plus professionnelles de l'enseignement secondaire. Par ailleurs, leurs logiques, qu'ils estiment légitimes, les conduisent à méconnaître, à stigmatiser ou à renier les choix de certains jeunes de classes populaires et de leurs familles* » (p. 121).

Elles évoquent la souffrance à ne pas être dans la norme scolaire, une norme qu'elles ne remettent que peu en cause. Les filles, un peu plus souvent que les garçons- soulignent leurs échecs comme principale cause de leur orientation.

Cependant, l'analyse en termes de conformité des filles à l'ordre scolaire, une thèse qui domine la littérature sociologique (Baudelot et Establet, 1992), apparaît tant abusive que contre-productive. En effet, affirmer que « *l'attitude conformiste à l'école et à sa rhétorique* » est une attitude propre aux filles (André, 2012, p. 40) contribue, encore une fois, à faire reposer les choix et pratiques d'orientation sur la seule responsabilité des principales concernées, en l'occurrence les filles. Or, les récits des filles rencontrées dans notre enquête conduisent à faire un pas de côté, à regarder non seulement comment les institutions, ici la sphère éducative, contribuent à produire et à reproduire les normes de genre, mais aussi combien les filles se confrontent à ces normes, les discutent et tentent de les contourner. En effet, elles discutent des normes de genre et, premier lieu, du faible choix de filières professionnelles proposées aux filles :

Pour les garçons, c'est très diversifié. C'est vrai que pour nous, c'est plus fermé, on va toutes faire les mêmes filières. En troisième, quand on m'a demandé de faire mon inscription, on m'a dit qu'il fallait vraiment que j'assure entre guillemets parce qu'il y en avait beaucoup qui voulait entrer dans ce milieu. Et qu'il fallait vraiment être entre guillemets la meilleure. C'est vrai qu'il n'y a pas vraiment de choix pour les filles. Généralement, on se retrouve tous dans les mêmes filières. C'est peut-être pour ça qu'il y a autant de problèmes de réorientation, on ne réfléchit pas trop. (Claire, lycéenne, Bac pro Esthétique cosmétique parfumerie).

En effet, les filles sont enfermées dans une offre de formation plus réduite que celle des garçons, rappelons qu'il suffit de trois groupes de spécialités : coiffure-esthétique, commerce et accueil (tourisme et hôtellerie) pour réunir six filles sur dix alors qu'il faut respectivement six spécialités pour rassembler le même nombre garçons (Moreau, 1995). Or, comme l'indique Claire, et comme signalé dans les chapitres précédents, cette offre réduite de formation à, non seulement, pour conséquence de produire une forte concurrence entre filles, mais aussi de mener à ce que ces dernières soient davantage confrontées à des orientations contrariées.

Le faible choix des formations dites féminisées se conjugue aux obstacles rencontrés pour pénétrer les bastions masculins. Ce que découvrent les filles, c'est qu'au sein de l'enseignement professionnel la mixité est loin d'être acquise, que 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 en apprentissage montre combien la ségrégation est prégnante : pour le niveau IV, ce taux est de 97.5% pour la coiffure et l'esthétique, 2% pour l'électricité - électronique, 0% pour le bâtiment (Enquête Génération de 2004). Progressivement, elles découvrent l'importance de la division sexuée des espaces, des savoirs et des métiers :

Je pense aussi. Mais c'est dommage qu'il y ait encore des milieux réservés aux femmes, réservés aux hommes. Comme les sages-femmes par exemple. Il y a des sages-femmes qui sont des hommes. Je trouve ça bien que ça évolue. En plus le mot, sage-femme, on ne peut pas dire sage homme, du coup ça marche bien, les hommes n'ont pas de problème. Moi, j'ai eu un problème dans le monde de l'automobile et ici, un jeune a eu

un problème dans le monde de l'esthétique. Il n'a pas trouvé de salon qui veuille le prendre parce que c'est un homme. Du coup le mieux pour lui, c'est de monter à Paris. C'est dommage, c'est pourtant une grande ville Toulouse. C'est bête d'en arriver à des choses comme ça, quel métier soit attiré pour un sexe, je trouve ça ridicule. (Laetitia, élève de LP, prépare un bac pro esthétique après une rupture de contrat en carrosserie)

Mais davantage que l'absence de mixité⁶⁵, c'est la grande difficulté à transgresser les normes de genre qui est vécue comme une injustice particulièrement criante. Un rappel à la norme qui s'effectue très tôt, dès la classe de troisième, tant par des enseignant.es que par des conseillers d'orientation :

« Parce que mon prof il m'a donné des fiches pour que je regarde l'esthétique. Et moi je ne regardais pas. Il m'a dit 'si regarde ' il y a des soins du visage et tout et tout'. En faite, c'est un truc de beauté quoi (Pourquoi ces formations ?) Ils disaient que ça allait avec moi en fait. (C'est à dire ?) En fait eux, quand ils me regardaient, soit c'était mode, soit c'était esthétique ou encore coiffure. Il disait que j'étais faite pour ça quoi. Pour eux, quand j'étais devant eux, parce que je me maquillais, je représentais ça en fait » (Françoise, lycéenne, CAP Esthétique cosmétique).

Certains enseignant.es pouvant aller jusqu'à décourager les filles de préparer des métiers dits masculins, des établissements pouvant aller jusqu'à les refuser :

En fait la troisième prépa pro c'est parce qu'ils voulaient vraiment voir si je voulais faire mécanique, ils voulaient vraiment en être surs (...). À l'école ils étaient choqués. Ils disaient 'normalement une jeune fille comme toi, faut aller dans la mécanique, je ne sais pas, c'est dans la coiffure, serveuse ou autre. Mais pas pour se salir'. Moi je leur ai dit 'Et alors qu'est-ce que cela fait si je me salis ?' Il y a certaines personnes, on le voit, ils étaient choqués parce qu'ils voyaient que j'aimais bien. (Patricia, élève de LP, Bac po mécanique automobile)

C'est les profs qui m'en ont parlé. Ma prof principale qui m'a dit, il y a ce bac qui sera très bien pour toi, le bac ASSP (* Accompagnement, soins et services à la personne) si tu veux faire ça, il y aura la petite enfance, du coup, moi, n'y connaissant rien, j'ai foncé dedans tête baissée. Mais moi je voulais mécanique ! Parce que j'adore ça donc... (Vous étiez prête à faire de la mécanique ?) Oui. D'ailleurs, c'était mon premier vœu, parce que j'étais vraiment dedans. Mais ils ne m'ont pas prise. (Qui ne vous a pas prise ?) Le lycée professionnel, ils m'ont envoyé un courrier. Je ne sais plus ce qu'il était exactement écrit, mais ils insinuaient subtilement que c'était par rapport au fait que j'étais une fille. Pourtant, j'ai fait une journée chez eux ça s'est très bien passé. On était deux filles avec une classe de garçons, ça s'est très bien passé. Mais, il avait peur qu'il y ait des problèmes. (Célia, Apprentie, CAP coiffure)

d. Les garçons, une confrontation aux normes de classe

Inversement, les garçons ne discutent pas des normes de genre, et certains adoptent, si on reprend la notion discutée ci-dessus, une attitude très conformiste :

⁶⁵ Précisons cependant que si cet appel à la mixité est repris par les filles formées tant dans des spécialités masculines que féminines, ce n'est pas le cas des futures esthéticiennes pour qui la non mixité est décrite comme indispensable (cette question est reprise dans les pages suivantes).

Parce que c'est un métier de mecs c'est normal, elles ne vont pas faire plomberie les meufs, c'est rare. C'est normal madame. (Trésor, élève de LP, Bac pro mécanique automobile)

Par contre, et davantage que les filles, ils n'hésitent pas à discuter des verdicts scolaires en affirmant, très clairement, qu'il n'existe pas de relation systématique entre les résultats (scolaires) et les capacités (intellectuelles) d'un individu. Ils tentent de se dérober aux catégories du jugement scolaire et contestent, à leur tour, la domination dont ils font l'objet :

Je pensais, finis ma troisième et je vais aller dans un lycée général. La prof m'a dit 'non tu n'as pas le niveau', 'tu n'es pas capable, 'tu n'as pas les capacités' (...). J'ai un cerveau comme tous les autres enfants, donc je ne comprends pas pourquoi vous me dites ça, pourquoi vous m'envoyez directement dans un CFA. Elle m'a répondu que vu mes résultats, je ne pense pas que tu ne tiendras longtemps. Elle m'a répondu tu n'es pas capable, tu n'as pas les capacités. J'ai un cerveau comme tous les autres enfants, donc je ne comprends pas pourquoi vous me dites ça, pourquoi vous m'envoyez directement dans un CFA. Ça me regarde, si je m'amuse, 'ça me regarde, ça ne vous regarde pas'. Je ne sais pas si vous voulez directement vous débarrasser de moi, vous m'envoyez dans un CFA, c'est comme si l'élève était un bon à rien'. Ce n'est pas que je n'ai pas le niveau, si une personne n'a pas la motivation de travailler et qu'elle n'a pas de bonnes notes, ce n'est pas qu'elle est nulle ou bonne à rien. C'est quand on bosse dur qu'on a des résultats. Si je glande rien en cours et que je fais n'importe quoi, je ne suis pas les cours, c'est normal. Mais à non, ça ne se fait pas de décourager les jeunes en leur disant tu es un bon à rien, tu vas n'arriver à rien si tu vas dans un lycée général. Ça n'est pas compliqué dans un lycée général, je n'ai pas essayé, mais moi je trouve que c'est les mêmes cours qu'ici. Sinon si on m'envoie dans un lycée général, je vais suivre comme tous les autres. Je pense que de nos jours, quand on est dans un collège, le prof il vise, il cible les jeunes qui font la merde, même s'ils sont intelligents, pour les envoyer directement dans un lycée professionnel ou dans un CFA. Si on ne laisse pas la chance, sur le bulletin, tu vois, ils ont rempli des cases. Une fois qu'ils ont coché, pour cette personne, c'est fini. (Désiré, Apprenti, bac pro mécanique auto).

En 5ème, 4ème et 3ème, j'étais en classe normale (...) puis quand il a fallu s'orienter j'ai dit que je voulais faire en premier choix commerce puis mécanique. Mais le conseiller d'orientation m'a dit : « avec ta moyenne, tu ne peux pas ». Il m'avait alors proposé un truc pour fabriquer des machines, un truc comme ça ! Je ne voulais pas faire ça, alors j'ai quand même mis mécanique parce que je pouvais le faire. (Kader, élève de bac pro, mécanique auto)

Ils m'ont dit : 'oui, vous ne serez pas capable de suivre' alors que dans la classe il y avait des gens qui avaient la même moyenne comme moi et ils ont laissés passer. Je ne savais pas pourquoi et comme à l'époque j'étais un petit peu stupide, un petit peu naïf... (Mehdi, élève de LP, Bac pro mécanique automobile)

L'orientation en filière professionnelle s'articule donc à un fort sentiment d'injustice, celui d'avoir été disqualifié intellectuellement, mais aussi à celui de ne pas avoir pu décider de son

métier et d'avoir dû se positionner trop tôt à un âge où d'autres ont encore de longues années pour décider de leur devenir.

Un sentiment d'injustice avant tout exprimé par des élèves qui ont en commun d'avoir vécu des orientations contrariées. La disqualification intellectuelle, mise en mots par les trois garçons cités ci-dessus doit, pour être interprétée, être mise en regard tant avec leur souhait initial d'orientation ainsi qu'avec leur origine sociale et ethnique. En effet tous les trois ont des parents originaires du Maghreb ou de l'Afrique subsaharienne et tous souffrent d'avoir été affectés à une activité manuelle. Kader souhaitait préparer un métier commercial, Désiré explique qu'il voulait entrer dans l'armée et Mehdi estime avoir fait « *une erreur de jeunesse* » en acceptant une orientation « *vers le manuel* ». Il a pour projet de décrocher un master pour devenir traducteur ou commercial. 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, 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 rompre avec la condition ouvrière.

Les récits révèlent que l'effet symbolique des verdicts scolaires a été d'autant plus douloureux que l'école et sa culture dominante sont perçues comme une échappatoire à leur condition sociale : l'orientation vers l'enseignement professionnel, et qui plus est vers un métier manuel, renvoie à un héritage ouvrier avec lequel on souhaitait rompre (Beaud et Pialoux, 1999). Les uns et les autres luttent ainsi pour y échapper : « *Mon père m'a toujours dit : « ne fais pas ce métier-là, c'est un métier sale, très sale »* (Trésor, élève de LP, bac pro mécanique automobile). Ces élèves, issus pour certains de la deuxième ou troisième génération de l'immigration, expriment la même « *volonté désarmée de mobilité sociale* » que ceux rencontrés lors de la recherche sur les conditions de formation et de travail des bac pro du bâtiment (Kergoat et al., 2015) ou encore de celle menée par Ugo 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* » (p. 310).

e. L'injonction à choisir son métier

Ils et elles énoncent la difficulté à transgresser les normes de classe comme de genre, disent leur sentiment d'être confronté.es à des discriminations raciales, des expériences dont une des particularités est celle du très jeune âge de ceux et de celles qui y sont confronté.es.

Le problème c'est l'orientation, c'est qu'on a choisi beaucoup trop tôt. C'est sûr qu'il faut la choisir parce qu'on ne peut pas passer notre bac à 25 ans. Donc il faut qu'il y ait un choix qui soit fait. Mais le problème pour mon cas personnellement, c'est que c'était trop tôt (...). En troisième, direct et un an pour choisir son orientation. C'est beaucoup trop tôt pour faire comprendre aux jeunes que le monde d'adultes ce n'est pas un monde de bisounours. (Claire, lycéenne, Bac pro Esthétique cosmétique parfumerie)

Je trouve que c'est dur de faire un choix quand on est jeune, quand on sort du collège, c'est dur. C'est trop nous demandé parce qu'on ne sait pas déjà on est à peine formée, on se cherche partout, on ne sait pas (...). Je trouve que ces jeunes quand même à 15 ans, nous demander ce que l'on veut faire plus tard. Je trouve que c'est jeune de commencer à apprendre un boulot à 16 ans. Après, dans ma classe il y a plein de filles qui ont 16 ans et qui vont arrêter parce ça ne leur plaît pas parce qu'elles sont jeunes, parce qu'elles n'ont rien vu d'autres. Une fille qu'est-ce qu'elle veut faire ? Elles aiment se maquiller, elle aime se coiffer voilà, donc elle fait esthéticienne. Après derrière, la formation, elle n'est pas évidente. (Laetitia, élève de LP, Bac pro esthétique)

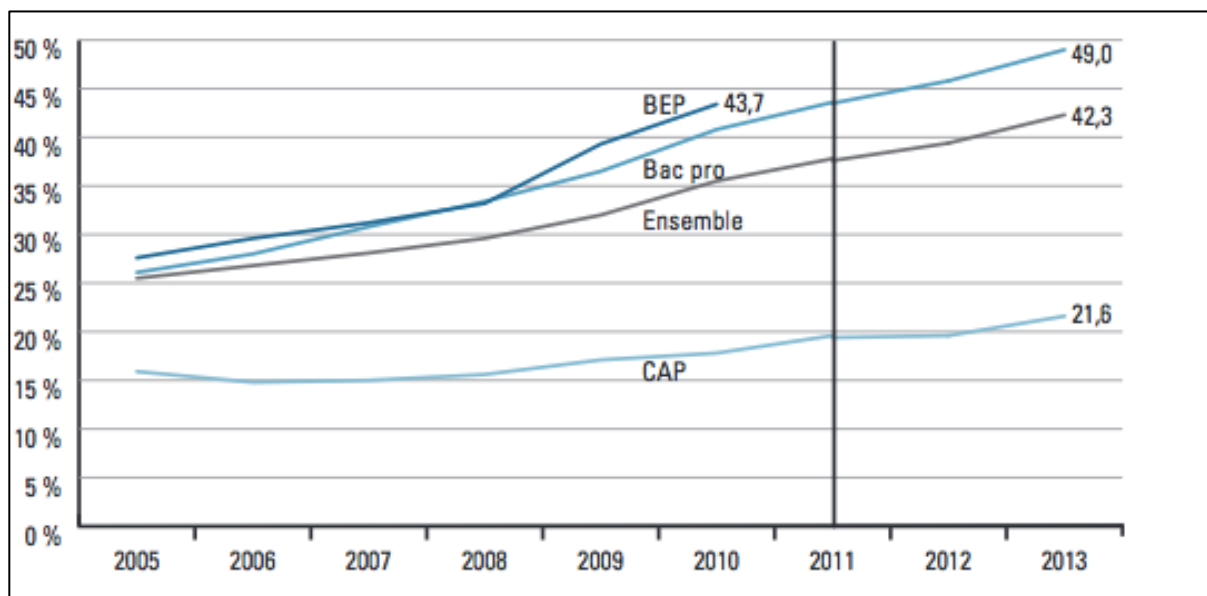
Là encore, ce sont essentiellement les lycéen.ne.s, et en premier lieu les lycéennes, qui relatent ce sentiment d'injustice. Ce résultat doit être mis en relation avec l'âge des candidat.es à l'apprentissage : en effet ce sont près d'un tiers des apprenti.e.s qui ont au moins 18 ans, contre seulement 12 % des lycéen.es et ces derniers sont 26 % à avoir 15 ans ou moins au moment de l'entretien (contre seulement 10 % des apprenti.e.s). Ce sont donc 26 % des lycéen.nes qui avait 14 ans en troisième, moment où ils et elles ont dû se positionner sur un métier. Un constat qui induit plusieurs observations.

D'abord une différence dans les itinéraires scolaires, les élèves de LP - surtout les filles- proviennent plus souvent d'une troisième générale, les apprenti.e.s –surtout les garçons- d'un CAP. Des résultats qui, combinés au fait que les lycéennes ont un peu moins redoublé que les apprenti.e.s (47,5 contre 44), expliquent que les lycéen.ne.s soient plus jeunes. Une seconde observation conduit à souligner que ce phénomène de « rajeunissement » est relativement récent, un « rajeunissement » de la population étudiée devant être mis en relation avec les politiques éducatives.

Certes, 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 plus souvent en « retard ». Cependant, ces retards scolaires sont de moins en moins nombreux. En effet, la part des élèves entrant en cycle professionnel âgé 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 », de ne pas être confronté au redoublement a d'abord des vertus positives (Troncin, 2015), 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. Un processus renforcé par 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 ».

À l'adolescence, les processus d'identification conduisent à se tourner vers des personnes qui permettent de se poser la question de ce que pourrait être l'avenir, des personnes qui, du point de vue de l'adolescent, lui permet de se situer dans l'organisation de la société, dans l'histoire, après avoir hésité et choisi (Malrieu, 1995). Ils et elles attendent de leurs enseignantes et de leurs enseignants qu'ils montrent à la fois la manière dont ils font, eux-mêmes, avec la condition humaine, mais aussi qu'ils les autorisent à explorer d'autres systèmes de normes et de valeurs que les leurs (Kergoat et al., 2017). Or c'est bien cet empêchement à l'identification que mettent en mots ces adolescent.es. L'identification étant ici rendue impossible, la critique évoquée à travers le sentiment d'injustice les conduit à se confronter au monde, à des modèles tout faits, à des systèmes de valeurs imposés et

producteurs d'une véritable souffrance scolaire. Simultanément, cette confrontation peut, dans certains cas, les mener à se confronter et à adopter une posture de résistance.

Si ces expériences sont vécues lors de la recherche d'un contrat d'apprentissage, elles sont, comme nous venons de le voir, expérimentées en amont, au collège et en aval, lors de la situation de formation en entreprise comme au sein des établissements de formation (LP et CFA).

f. Une spécificité de la population lycéenne ?

Les injustices sont plus fréquemment énoncées par les lycéen.ne.s que par les apprenti.e.s. Les réponses aux questionnaires le confirment. Sur une échelle allant de « Pas du tout d'accord » à « Tout à fait d'accord », les lycéen.ne.s sont systématiquement moins nombreux à choisir la réponse « pas du tout d'accord ». De plus, lorsque les sous-questions concernent l'évaluation des résultats ou les décisions relatives au parcours scolaire, la deuxième modalité la plus sélectionnée concentre des taux de réponse plus marqués chez les lycéen.ne.s que chez les apprenti.e.s. Ainsi, par exemple, 22,3% des lycéen.ne.s sont « d'accord » à l'affirmation selon laquelle ils et elles auraient été victimes d'injustices au collège à propos du choix du métier préparé. Cette même modalité d'intensité ne rassemble que 12% des apprenti.e.s. De même que 30% des lycéen.ne.s sont d'accord pour dire que l'évaluation de leurs résultats au collège était, selon eux, une source d'injustice à leur égard. Des résultats qui conduisent à éprouver l'hypothèse d'une spécificité de la population lycéenne, à avancer l'idée selon laquelle ce sont ceux et celles qui n'ont pas réussi à signer un contrat d'apprentissage qui déclarent avoir ressenti, et dès le collège, un sentiment d'injustice. Un sentiment d'injustice qui dévoile aussi un autre sentiment, celle d'avoir été discriminé parce que l'on est une fille, un noir, un maghrébin, une habitant d'un quartier « sensible », mais aussi un fils ou une fille d'ouvrier. Un sentiment qui, pour les unes et les autres, n'est peu explicité. À l'exception des injustices de genre verbalisées par les adultes, celles touchant à la résidence, à la classe ou à l'origine ethnique relèvent souvent d'un non-dit et sont donc très difficiles à objectiver.

Moi, je ne peux pas dire que c'est parce que je suis arabe, je le ressens comme cela, mais j'en suis sûr, mais des racistes il y en a partout alors pourquoi pas ici ? (Mehdi, lycéen, Bac pro Mécanique automobile).

Un sentiment de discrimination explicité dans le questionnaire notamment par les élèves et qui recoupe les résultats de l'enquête de Yaël Brinbaum et Jean-Luc Primon (2013) selon lesquels « *les injustices scolaires sont fréquemment attribuées à des motifs discriminatoires à caractère ethno-racial* »⁶⁶.

⁶⁶ Parmi ceux qui déclarent des injustices, 58 % des descendants l'associent à leur origine ou à leur nationalité, 13 % à leur couleur de peau ; les deux tiers des descendants d'immigrés nord-africains citent l'origine ou la nationalité (65 % parmi ceux de Turquie) ; la couleur est signalée par 56 % des descendants d'immigrés des pays d'Afrique subsaharienne ».

Tableau 59 : Orientation et sentiment de discrimination

<i>Diriez-vous que ces injustices concernant votre choix de filière/spécialité sont dues : (effectifs et pourcentages de « Oui »)</i>	Apprenti.e.s		Lycéen.ne.s	
	Effectifs	%	Effectifs	%
<i>à votre nom ?</i>	6	7	19	19
<i>à la couleur de votre peau ?</i>	6	7	20	20
<i>à votre accent ?</i>	4	4	11	11
<i>à votre lieu de résidence (votre quartier) ?</i>	14	16	12	12
<i>Parce que vous êtes un(e) fille/garçon ?</i>	7	8	9	9
<i>à votre look (piercing, couleur, ou longueur des cheveux) ?</i>	11	12	18	18
<i>à une particularité physique (taille, poids, handicap moteur) ?</i>	12	13	21	21
<i>Parce que votre famille a des revenus insuffisants ?</i>	4	4	8	8

Les jeunes d'origine maghrébine, en situation de relégation scolaire vivent une humiliation et expriment alors un sentiment d'injustice fortement indexé à l'ethnicité (Bonnéry, 2006 ; Zirotti, 2006). Dans les récits d'expérience recueillis auprès d'élèves ou d'adultes descendants d'immigrés, l'école est souvent perçue comme une institution qui discrimine en raison des origines migratoires (Dubet *et al.*, 2013).

La population lycéenne semble donc marquée, en aval de la recherche d'un contrat, par un fort sentiment d'injustice envers l'école et ses mécanismes d'orientation. Un sentiment d'injustice qui peut, dans certains cas s'apparenter à un sentiment de discrimination. Un choix contrarié de métier qui, associé à un fort sentiment de disqualification, peut expliquer les plus grandes difficultés à décrocher un contrat, à se sentir à la hauteur et à ne pas se décourager.

Au côté des sentiments d'injustices vécues au collège, les unes et les autres mettent en récit les injustices vécues en entreprise comme en établissements de formation.

3. Des injustices vécues au travail et en établissements de formation

En reprenant notre fil conducteur, celui de l'usage de la notion de normalité, deux acceptions structurent les récits. En premier lieu, l'usage de cette dernière conduit à décrire les conditions de travail rencontrées en entreprise, la seconde à évoquer les injonctions dont ils et elles sont l'objet tant au travail qu'au sein des établissements de formation. Deux dimensions qui révèlent d'importants sentiments d'injustice⁶⁷.

⁶⁷ Les récits que font les élèves et les apprenti.e.s font des situations de formation ne se réduisent à un sentiment d'injustice. Ils et elles décrivent également des périodes de découvertes du métier et d'enchantement au travail, cependant et dans l'objectif de suivre notre fil conducteur, celui des injustices, cet aspect des récits n'est pas traité dans le cadre de ce chapitre.

a. Un apprentissage au travail d'exécution

L'entrée par les injustices vécues en situation de travail conduit à dessiner une nouvelle reconfiguration. En effet, si le sentiment d'injustice vécu à l'école est avant tout exprimé par les lycéen.ne.s, celui concernant les conditions de travail est avant tout mis en mot par les apprenti.e.s. En effet, franchir le barrage du recrutement n'a jamais été le gage d'une mise à l'abri de traitements inégalitaires⁶⁸. La division du travail est l'un des sujets qui mettent le plus en lumière cette inégalité.

Le statut d'apprenti.e, salarié.e de l'entreprise, conduit bien plus que le statut de stagiaire à se confronter au travail, à s'insérer dans des équipes et à découvrir les rapports de pouvoir comme les contraintes pesant sur l'action et la coopération (Courpasson, 1997). Nombreuses sont les apprenties en coiffure à décrire des journées occupées à réaliser tous les menus travaux que les autres salariés de leur salon leur déléguaient (nettoyage, ménage, shampoings, etc.). L'inégalité s'exprime alors dans un sentiment d'exploitation, d'être corvéable sans n'avoir aucune possibilité de négociation. L'apprenti.e cité ci-dessous, dont nous avons rendu compte plus haut des grandes difficultés à décrocher son contrat en mécanique auto, s'est révélé particulièrement prolix à ce sujet. L'extrait illustre une division du travail le confinant au *sale boulot* (Hughes, 1962, 1996) c'est-à-dire un ensemble de tâches éloignées de la mission principale, parfois dégradantes physiquement et/ou pour l'estime de soi. L'assignation à ces tâches rend compte d'une domination subie et d'une vulnérabilité dans les rapports hiérarchiques. Son éloignement du « *travail sérieux* » tel que cet apprenti.e le définit nous montre alors comment l'apprentissage de compétences techniques s'en trouve menacé.

Après, les maîtres d'apprentissage, ça ne change pas non plus. Dès qu'ils ont un apprenti.e ou un stagiaire, ils essaient de, il n'y a pas d'autres mots, c'est flinguer l'apprenti.e. (*Flinguer l'apprenti.e ?*) Oui à la tâche, tout le temps à la tâche. Même un stagiaire, quand je trouve des stagiaires, ils essaient de rester avec moi pour ne pas aller travailler avec les autres parce que les autres il n'arrête pas : ' fais-moi si, fais-moi ça, c'est tout le temps comme ça'. Là, je suis bien en même temps parce qu'il n'y a pas les chefs, mais en même temps, je suis le seul apprenti.e sur 30 ouvriers. Même que les réceptionnaires, ils veulent que je prenne leurs poubelles tout le temps. C'est à moi de faire ça alors que je n'ai même pas le temps de m'occuper de ma propre place, ils me chargent tout le temps de boulot. Ou bien dès que l'un ne veut pas faire sa voiture, il m'appelle et je dois la faire. Et dès que j'ai fini, ils m'en passent une autre. Après, c'est quelqu'un d'autre qui va me prendre pour faire une autre tâche. Quand je fais du travail sérieux, ça doit être une fois par semaine et le reste du temps je fais que des petits trucs comme ça, de la révision, j'entame des voitures que les autres n'ont pas fini, que des choses comme ça. (Ibrahim, Apprenti, bac pro mécanique automobile).

Les récits recueillis révèlent l'existence d'un univers relativement méconnu celui des adolescent.es au travail. La situation de travail, l'immersion en entreprise mènent à se

⁶⁸ Cf. par exemple le récit d'Ali dans *La France invisible* (Beaud, Confavreux et Lindgaard, 2006), qui parvient à s'extraire d'une spirale d'emplois non-qualifiés pour un poste sous-qualifié par rapport à son diplôme duquel il ne parviendra jamais à s'élever faute d'un blocage de sa hiérarchie.

confronter précocement à une position, celle du futur.e travailleur.se d'exécution, mais aussi à un statut particulier, celui de l'apprenti.e (ou du stagiaire) occupant le bas de l'échelle hiérarchique. À ce premier ressenti s'ajoute la relation de dépendance avec le maître d'apprentissage, et dans une moindre mesure avec les autres employé.es, qui décident de la distribution des tâches, les mènent à occuper la position d'un.e employé.e ou à leur déléguer parfois les tâches subalternes. Nombreu.ses soulignent le sentiment d'exploitation souvent mêlé à celui d'impuissance :

Avec lui, je ne me suis jamais défini comme apprentie (...). Au final, il n'y a jamais une seule fois où je lui ai dit non pour faire un truc parce que j'étais apprentie. À chaque fois qu'il me demande de faire quelque chose, je le fais. On a même souvent changé d'employé, il n'y en a qu'une qui est restée depuis le début, chaque fois qu'il y avait une nouvelle employée, c'est moi qui la formais. Normalement, c'est elle qui est censée être responsable de moi, et là c'était l'inverse. Dès qu'elle faisait une connerie, c'est moi qui prenais pour elle. Au bout d'un moment, ça m'a saoulée, c'était la première fois où j'étais allée le voir en lui disant au final je ne suis qu'apprentie, je fais pas mal de trucs pour vous et en plus vous m'engueuler quand c'est elle qui fait une connerie. Dans ce cas-là, vous n'avez qu'à la former et je n'aurais pas de souci. C'est là qu'il a compris un peu qu'il a commencé à me laisser plus tranquille, à me faire confiance. J'ai les clés de la boutique, il n'a pas le choix de toute façon. (Agnès, Apprentie, CAP commerce, vente, gestion)

Plus souvent, les tâches qui leur sont déléguées font figure de « *sale boulot* », parfois dégradant. Dans la division sociale et sexuelle du travail qui s'opère dans les salons de coiffure, Fanny Renard (2015) souligne que les tâches attribuées aux apprenti.e.s renvoient à la fois aux tâches domestiques et à des tâches non qualifiées qui limitent les possibilités d'indépendance professionnelle : ménage et rangement du salon, accueil de la clientèle, savoir-faire de base (shampoings, couleurs, permanentes). La privation des tâches plus nobles (coupes) fait ressentir plus crûment aux apprenti.e.s le caractère dégradant des tâches auxquelles ils et elles sont cantonnés.es.

Balais, ménage. Pour le coup, l'apprentie est considérée comme le petit lardin de service. On m'a mise de côté et on m'a dit tiens, tu as le balai à passer, les peignoirs à laver. Du coup après, c'était sur les têtes malléables, je faisais mes coupes. Bien sûr, comme je n'avais aucune confiance en moi là-dessus, je faisais n'importe quoi, ma patronne me cassait derrière, elle me disait, de toute façon, tu es nulle » (Célia, Apprentie, CAP coiffure).

Cette affectation aux tâches d'entretien souligne que l'organisation du travail se construit également sur la base de la division sexuelle du travail. L'assignation à de telles tâches n'est pas l'apanage des filles, les garçons y sont également affectés et, plus que ces dernières, ils soulignent l'injustice d'une situation perçue comme particulièrement dégradante. Le fait d'endosser des tâches à connotations féminines est vécu, plus particulièrement pour les garçons, comme un véritable déclassement (Lamamra, 2016) :

Au début, c'était juste pour nettoyer. Après je demandais si je pouvais faire les plaquettes de frein, la révision. Il m'a répondu que non je n'y touche pas, plutôt ranger. (Mohamed, élève de LP, bac pro mécanique automobile)

Ouais, parce qu'on est dans le garage, on porte des trucs lourds. Et c'est comme ça en stage il y en a des autres qui te font nettoyer et c'est 'Vas-y le stagiaire', 'Vas-y tu nettoies, tu nettoies', en fait je ne fais que nettoyer, toujours nettoyer (Trésor, élève de LP, bac pro mécanique automobile).

La division du travail ne se limite pas à une surcharge de tâches pour le jeune. Des expériences proches de la « placardisation » ont aussi été restituées dans les discours. Celles-ci peuvent être abordées sous différents angles de la relation entre l'employeur et le jeune, manque de confiance du premier envers le second en tête. Lorsque nous interrogeons en profondeur ces situations, les récits ont parfois mis le doigt (sans les nommer comme telles) sur des discriminations prenant la forme de ce que nous appellerons une invisibilisation.

Par invisibilisation, nous entendons un véritable déni de reconnaissance du sujet, ce qui va bien au-delà d'un manque de confiance dans ses compétences et capacités à remplir les missions du professionnel. L'invisibilisation consiste à gommer la présence d'autrui ou, tout du moins, d'une grande partie de ses caractéristiques personnelles. Ceci est à rapprocher d'actes discriminatoires lorsque l'invisibilisation est vécue comme une mise à l'écart sur la base de motifs (statutaires, raciaux, de sexe, etc.) non liés à la réalisation pratique des activités professionnelles.

C'est exactement ce que nous a raconté Aïcha. Cette jeune fille est d'origine marocaine espagnole. Inscrite en lycée professionnel section esthétique, elle nous décrit l'un de ses stages dans un salon de beauté. La patronne, qui l'a pourtant acceptée ne lui donne aucune tâche, contrairement à une autre stagiaire présente en même temps qu'elle, une différence de traitement qui crée chez elle un sentiment de malaise :

Il y avait une autre stagiaire avec nous, mais elle, elle lui laissait faire tout, elle la laissait aller en cabine, épiler. Pour moi, je n'avais pas de chance : je venais le matin et je restais toute la journée assise, je n'avais pas le droit d'utiliser mon téléphone, je ne pouvais rien faire. On comptait les heures, c'était sans intérêt, à part faire le ménage. (Aïcha, lycéenne, Bac pro Esthétique cosmétique parfumerie)

Souvent affectés à des tâches subalternes, les apprenti.e.s doivent donc apprendre à « *voler leur métier* » (Steffens, 2001). Des tâches que les apprenti.e.s n'osent remettre en cause parce qu'ils et elles ont intériorisé leur statut d'apprenti.e ou de stagiaire, mais aussi parce que le mode de transmission du métier renforce le sentiment de dépendance, enfin parce qu'ils et elles sont redevables de les avoir acceptés. Les apprenti.e.s craignent aussi que le maître d'apprentissage rompe leur contrat, rupture qui induirait une impossibilité d'obtenir leur diplôme. Des situations qui peuvent mener à un fort sentiment de disqualification d'autant plus, quand ce sentiment est associé à un manque de reconnaissance voir à des brimades qui affectent l'estime de soi des apprenti.es comme des stagiaires :

En gros c'est ça. Je sais que le patron il m'a carrément balancé : 'tu devrais changer de métier'. Entendre ça : ça fait un peu mal, mais bon... C'est arrivé quoi. Et c'était quoi son argument ? Il m'a carrément balancé : 'il faut que tu changes de métier', un truc comme ça... (Mehdi, élève de LP, bac pro mécanique automobile).

Avec ma patronne, c'était n'importe quoi. Du coup elle essayait de me virer, elle essaie que moi je parte moi-même, me faire signer le papier, parce qu'elle ne peut pas me virer si je ne fais pas de faute grave, elle ne peut pas. Et comme elle ne voulait plus de moi, elle me faisait la vie, elle était méchante avec moi. (*Qu'est-ce que vous appelez méchante ?*) Dès qu'il y a un problème avec une cliente, elle disait c'est Nolwenn. Jusqu'à ce qu'ils aillent vérifier aux caméras (...). Et la cliente lui disait non, ce n'est pas elle c'est une autre, vous êtes sûre, ce n'est pas elle ? Et ma mère me disait c'est du harcèlement moral. Parce que tout le temps il y avait un truc, c'était moi, le ménage, ça, c'est normal, ça ne me dérangeait pas trop, elle se plaignait qu'il était mal fait le ménage. On ne m'a jamais appris à faire le ménage, mais je mettais de la bonne volonté. En plus on me disait que je mettais trop de temps, elle m'engueulait. Elle me disait, c'était sale comment je nettoiyais, j'avais pas mis assez d'eau dans le seau, elle insultait ma maison, elle me disait oui, tu travailles comme une cochonne, le ménage, tu ne sais pas le faire, tu n'as pas mis assez d'eau dans le seau, tu n'as pas mis assez de produits, c'est n'importe quoi, dans ta maison, je suis sûr c'est sale (...). Moi, je voulais être juste, j'aimais bien le travail même si elle était méchante avec moi, les clientes je les adorais, du coup j'étais une bonne vendeuse et les clientes m'aimaient bien (...). Elle m'engueulait, j'avais peur parce que je ne savais pas trop ce que j'allais devenir si je partais. (Nolwenn, Apprentie, Bac pro Esthétique)

Si en début de formation, les apprenti.e.s acceptent de se plier aux contraintes de travail, ce n'est pas par coercition : le « défi de production » permet de faire passer le temps, d'obtenir une reconnaissance sociale et de s'affirmer comme membre d'un collectif (Burawoy, 1979). Reste que, progressivement, les expériences confrontent au monde du travail et à la division sociale et sexuelle du travail. Une confrontation qui nourrit bien des déceptions et des réajustements conduisant, parfois à regretter l'école, mais aussi à acquérir une connaissance progressive du monde du travail. Cette confrontation leur permet, progressivement de déployer des pratiques de résistance, de contourner voire de s'affronter aux contraintes en rompant leur contrat (chapitre ci-dessus) ou en pratiquant, par exemple, le freinage, que Donald Roy (1952) inscrit dans le fonctionnement normal de toute entreprise :

C'était mal parti, mais c'est vrai que maintenant, je préfère l'école être dans un établissement scolaire plutôt que dehors, dans le monde du travail. Parce que moi, avec mes patronnes ça se passe mal (...). Après deux mois d'essai, ils ne peuvent plus nous virer. Sauf que ce que l'on ne savait pas. On ne savait pas que si on ne signait pas la rupture de contrat, la patronne ne pouvait pas nous virer (...). Quand on s'est renseigné (parce qu'il y a une amie qui avait signé, c'est la qu'ils nous ont dit : 'non, les patrons ne

peuvent pas te virer sauf si tu fais une faute grave'. En général, on n'est pas assez bête pour faire de faute grave sauf que toutes les esthéticiennes ou apprenti.e.s qui ne savent pas ça, ils signent le contrat et se font virer et c'est dommage de perdre son entreprise. Parce si on signe, on doit partir et on ne peut pas finir notre examen. Et ça, il y en a en a plein qui ne le savaient pas. Moi je ne le savais pas. C'est mes parents qui m'ont dit 'non, on ne peut pas faire ça'. Donc je suis partie voir mon prof, j'ai demandé à mes autres copines, j'ai demandé un peu à tout le monde, on a regardé sur internet et effectivement, un patron en apprentissage ne peut pas nous virer. Moi je ne le savais pas (...). Maintenant j'ai compris les deux premiers mois, quoiqu'elle nous demande, en général ont dit oui. Ensuite quand on est sûr d'avoir la place, on commença à demander ce que l'on veut vraiment, à contredire. (Daniela, Apprentie, Bac pro Esthétique)

Maintenant, j'ai compris que parfois, les patrons abusent un peu. Il faut quand même poser des limites. Quand je suis au travail, je termine ce que j'ai fait, mais je ne donne pas plus. J'ai remarqué aujourd'hui que si tu dis 'oui' ils te donnent plus, ils n'arrêtent pas de te donner des trucs à faire. Au bout d'un moment, il faut savoir dire stop, faire tes sept heures comme un employé normal. (Mirela, Apprentie Bac pro Gestion administration).

L'apprentissage des bases du droit du travail dont du contrat d'apprentissage s'effectue, comme pour l'apprentissage du métier, sur le tas. Des observations qui soulignent le retrait des établissements de formation quant aux informations données aux élèves et aux apprenti.e.s quant à leurs droits.

b. Les multiples visages de la discrimination en entreprise

Etre discriminé revient à être traité différemment de la norme collective, ne pas se voir appliquer les règles que l'on serait légitimement en droit d'attendre à notre égard dans l'optique d'un fonctionnement « normal » de la vie en société. Ressentie et éprouvée à moyen ou long terme, la discrimination peut avoir des conséquences sur la perception qu'ont les individus de leur place dans la société. C'est ce qu'exprime notamment François Dubet (2006, p. 423) à propos de la rage et la colère qui explosent « quand les individus sont traversés et bousculés par les injustices ». D'autres conséquences sont moins visibles, car elles ne traduisent pas de conflit, mais de la résignation à accepter la position assignée dans l'ordre social par les phénomènes discriminatoires (Bourdieu, 1998). Qu'elles explosent ou restent sourdes, les perceptions de la position occupée dans l'espace social n'en demeurent donc pas moins consécutives à des expériences antérieures qui ont contribué à les stabiliser. Les interactions dans le monde de l'entreprise participent en effet à forger ces perceptions en inscrivant les expériences vécues dans des rapports sociaux spécifiques. Parmi ceux-ci, citons la domination statutaire qui règle les relations entre les jeunes et leurs responsables hiérarchiques. Cette domination prolonge en effet ce que les pratiques et vécus des recherches ont permis de souligner dans les pages précédentes : les aspirant.es apprenti.e.s sont dans des positions qui donnent au recruteur un fort pouvoir sur la construction de leur parcours. Si, naturellement, des entretiens ont fait émerger que ce pouvoir laissait parfois le pas à des relations de confiance tournées vers la transmission verticale de savoirs pratiques,

d'autres jeunes ont fait état de postures de responsables tout à fait différentes qui ont généré des sentiments parfois très prononcés d'être traités de façon inéquitable pour des motifs non légitimes.

Pour certains des jeunes rencontrés, les situations de formation relèvent de véritables situations de harcèlement, de formes de domination qui s'exercent avant tout sur leur personne, leur reprochant, implicitement ou explicitement, leur sexe ou leurs origines. Il peut-être étonnant, aux premiers abords que ces jeunes aient pu être recrutés : pourquoi recruter une femme, un noir ou un maghrébin alors même que l'employeur s'avère clairement sexiste ou raciste ? Pourtant le récit des apprenti.e.s et des élèves est sans ambiguïté, avoir décroché un contrat d'apprentissage ou un stage ne préserve pas des situations de discrimination pouvant relever d'un véritable harcèlement :

« Il y a des patrons ce sont des racistes. Vous savez, il y en a des racistes dans les garages. Il y en a un qui a accepté de me prendre et c'est après seulement qu'il a commencé à crier sur moi, à gueuler pour rien. Il y a des patrons qui font des trucs vraiment chelous. Il y en a des racistes madame » (Désiré, apprenti, bac pro mécanique automobile)

L'invisibilisation ne s'accompagne quasiment jamais d'un exposé des motifs de la part de l'employeur. Le jeune reste alors ignorant des raisons de ce traitement « spécial » qui lui est réservé. Comme déjà relevé dans la littérature, dont celle concernant les apprenti.e.s (Lamama, 2016), les discriminations raciales sont peu évoquées, dès fois pointées du doigt, elles sont souvent soupçonnées. Dans l'exemple d'Aïcha ou d'Ibrahim, la comparaison avec l'autre stagiaire met en exergue le caractère discriminant de ce traitement, mais dont elle peine à objectiver concrètement les motifs. La discrimination réside ainsi dans les plis de certaines interactions : sans se dire explicitement, elle se dévoile dans les effets des rapports sociaux.

Pourtant cette domination ne semble pas s'appliquer de manière uniforme dans les organisations des jeunes qui en font état. La perception d'une inéquitable division du travail semble en effet beaucoup plus fréquente chez les jeunes dont le statut fragile s'articule à une origine raciale plus exposée aux discriminations que les Français blancs de peau. C'est alors dans la comparaison avec d'autres stagiaires ou apprenti.e.s que les jeunes prennent conscience qu'il ne s'agit pas d'une pratique normale, mais d'un traitement de *défaveur* qu'ils vont alors chercher à imputer à des attributs spécifiques comme l'origine ou la couleur de peau. Ceci apparaît dans l'extrait ci-dessous qui reprend un épisode marquant de son expérience d'apprenti, qu'Ibrahim met en perspective d'un traitement différencié entre lui et d'autres apprentis de même statut, mais de couleur de peau différente de la part de ses responsables. La fin de l'extrait éclaire quant à elle comment ces traitements inégalitaires se prolongent dans les relations sociales.

(Qui décide de vous donner des tâches ?) Soit des chefs, ceux de la réception, ceux qui accueillent les clients et tout ça. Soit, les grands chefs. Par exemple ils vont voir l'autre apprenti, le blanc là-bas, ils vont le laisser faire tranquillement son travail sur sa voiture et à moi c'est : « Vas-y, va balayer le garage, là-bas » ou encore « Vous allez aider là-bas,

soit, vas y, va balayer vers là-bas, c'est dégueulasse là-bas, il faut que tu ailles le faire ». Même si je viens de le nettoyer, il y en a un qui va revenir par-dessus foutre sa merde Il ne me demande même pas mon avis, c'est tout le temps la même chose. La dernière fois, quelqu'un avait jeté des vieux trucs d'huile dégueulasses. Ça avait pourri pendant trois semaines au soleil, des vieux bidons d'huile. Des fast-foods, ils avaient jeté ça devant le garage. C'est moi qui ai dû me taper ça, ça avait dégouliné sur moi, ça puait, c'était dégueulasse ! Une fois, on avait gardé pendant un an de stock de pneus. Tous les pneus qu'on avait changé, ils les avaient mis sur le côté. Dès que le gars est venu récupérer les pneus usagés, c'est à moi de me les taper, les 300 pneus à les jeter dans le camion, tout le temps et il pleuvait. Mon bleu était tout dégueulasse et c'est même pas eux qui m'avaient fourni le bleu. Ça veut dire que c'était mon seul bleu, il était dégueulasse et j'ai dû travailler toute la journée avec. Une fois, il y avait aussi un rat mort, c'est moi qui devais le jeter » (Ibrahim, Apprenti, bac pro mécanique automobile).

Des extraits d'entretien qui dévoilent combien les propos et pratiques relèvent de l'indicible « *des trucs chelous* », « *des choses* ». Des non-dits qui ne parviennent cependant pas à occulter la violence subie et la souffrance vécues renvoyant à des situations pouvant être traumatisantes révélatrices d'un fort désarroi et d'un sentiment d'impuissance (Lamamra et Masdonati, 2011) :

Le premier stage, ça n'allait pas du tout. Je ne m'entendais pas du tout avec ma patronne, elle me faisait faire que le ménage, en gros, ça ne servait à rien (...). Il y avait une autre stagiaire avec nous, mais elle, elle lui laisser faire tout, elle laissait aller en cabine, épiler. Pour moi, je n'avais pas de chance je venais le matin et je restais toute la journée assise, je n'avais pas le droit d'utiliser mon téléphone, je ne pouvais rien faire. On comptait les heures, c'était sans intérêt, à part faire le ménage. En plus elle avait des propos racistes. Elles disaient que les Arabes, les musulmans... du coup moi, ça m'a fait péter un plomb un jour. Je suis partie. (Dans ces propos racistes, elle s'adressait à vous ?). Je ne sais pas, elle généralisait un peu (...). Quand y'a un vol dans ma classe, et bien tout le monde va se retourner vers moi. Pourquoi ? Parce que je suis la seule arabe. La semaine dernière, il y a une fille qui a posé son téléphone dans une classe, elle l'avait oublié. Quelqu'un vient me dire Mona, elle a perdu son téléphone. Ça, ça faisait référence en gros, on pense que c'est toi. Des choses comme ça alors que non. Elles m'accusent parce qu'elles savent que je viens d'une cité, parce que j'ai des potes de la cité. Au final elle l'a retrouvée (...). Elles m'ont dit que... la première fois qu'elles m'ont vue, ce que je leur faisais penser, c'est un peu racaille de cité, qui parlait mal (...). Les filles de ma classe, elles sont comme ça. Voilà, une fille typée, habillée en jogging, qui vient d'une cité, pour elles c'est une beurette. C'n'est pas ça pour moi une beurette. Pour elle, c'est des racailles, des voleuses. Pour elles, c'est normal. (Aïcha, lycéenne, Bac pro Esthétique cosmétique parfumerie).

Ce qui m'a vraiment marqué c'est ce qui s'est passé, d'être noir, de couleur, c'est ça qui m'a le plus marqué. J'ai eu un patron portugais aussi qui n'avait pas de bonnes paroles. Il disait beaucoup de choses. (Des choses ?) Des genres de trucs, qui font retourner en arrière. Nous sommes en 2016 et les trucs d'esclavage, c'est du passé. Mais de nos jours, ça existe toujours. C'est qu'on n'a pas vu de grande révolution dans ce monde, les gens sont toujours pareils, ce sont des hypocrites, des ingrats. Au final, c'est du mensonge, ils

ont toujours la haine, peut-être la rage, de voir des gens qui sont libres dans les rues, je pense qu'il y a ça. C'est juste un semblant de sourire, au final les gens derrière toi, ils t'insultent, ça me fait très mal au cœur, ça me travaille de sorte que je voudrais que l'autre soit à ma place, d'inverser les rôles, de faire très mal (...). Dans la classe, il y en a qui se sont exprimés, des fois en cours, on a une vie de classe on s'exprime, on explique comment ça se passe en entreprise, dans la vie, et il y en a d'autres qui ont ce sentiment aussi. (Qu'est-ce qu'ils vous disent les profs ?) Avec tout ce qui se passe, c'est un peu normal, ils disent qu'il ne faut pas se focaliser là-dessus, il ne faut pas se prendre la tête, il ne faut pas calculer. C'est facile, mais bon... au fond, ça fait souffrir, ça fait mal. Quand tu entends ce genre de truc, tout ce que tu as envie de faire, c'est vraiment tout et n'importe quoi. (Désiré, Apprenti, Bac pro Mécanique auto)

Face aux questions des discriminations fondées « sur des critères ethniques et raciaux, réels ou supposés » les enseignant.es sont décrits comme 'embarrassés' et 'démunis' pour intervenir auprès des entreprises partenaires. Toujours selon les apprenti.e.s et les élèves, les échanges sur l'existence de pratiques discriminatoires suscitent d'emblée un malaise, une gêne et relèvent d'une question largement taboue. Il semble donc déplacé d'en parler, de l'évoquer avec les employeurs (Noël, 2006) et, quand cette question est introduite auprès des jeunes (le plus souvent au moment de la recherche d'un stage ou d'un contrat d'apprentissage), elle est euphémisée faisant dès lors l'objet d'un processus de banalisation. Pour comprendre la souffrance vécue, en milieu scolaire comme dans le monde du travail, « *c'est qu'elles contredisent les promesses récurrentes de l'institution scolaire, nient l'idéal (ou plutôt le mythe) d'une Ecole 'républicaine' garantissant la valeur présumée universelle des diplômes et des formations, et apparaissent en somme comme un arbitraire dont ces jeunes cherchent justement à se prémunir* » (Palheta, 2012, p. 305).

Les expériences d'exploitation et d'invisibilisation en entreprises nous semblent tout à fait correspondre à la définition des discriminations dans la mesure elles mettent en jeu des effets de domination dans les rapports sociaux, sans toutefois que cette domination ne soit imputable à des caractéristiques professionnelles. En outre, les exemples détaillés nous ont permis de comprendre comment les interactions avec les supérieurs hiérarchiques pouvaient s'avérer extrêmement discriminantes sur la base de caractéristiques statutaires, raciales ou sexuelles jusqu'à générer de l'exclusion et mettre à mal l'apprentissage technique pour lequel les jeunes sont présents dans l'entreprise.

L'analyse du vécu des pionnières, de celles qui inversent les habitudes de genre et intègrent les bastions masculins, confirme la littérature existante quant aux brimades d'ordre psychologique, sexuel et parfois même physique auxquelles ces dernières sont trop souvent confrontées (Lamamra, 2016 ; Lemarchant, 2008b, 2008a). Des pratiques visent non pas à les intégrer, mais à les exclure durablement des collectifs de travail afin de préserver une communauté d'hommes.

Voilà, 10 jours au total au CFA et un mois et demi chez mon patron. Et même chez mon patron j'ai ressenti que comme j'étais une femme, déjà quand on est apprenti.e, on ne fait pas beaucoup de choses intéressantes et là, c'était vraiment, vraiment abusé. Je suis normalement censé toucher la peinture, à plein de choses. La seule chose que je faisais

c'était de cacher les voitures pour qu'elles soient prêtes à être peintes (...). Une fois il m'a fait nettoyer tout le garage, passer l'aspirateur, enlever la poussière, je ne servais qu'à ça, les trucs les plus simples et les plus pénibles qu'on donne pas à faire à un homme (...). Un jour, le chef d'atelier a sorti une bêtise à un employé du genre 'elle travaille bien' et il a rigolé et lui a dit 'pourquoi, est-ce que tu l'as essayée ?', plein de trucs comme ça. C'est grave, alors que je n'avais que 16 ans, j'étais une gamine avec des hommes entre 30 et 50 ans, c'est abusé. Je le voyais, lorsque je passais, les hommes se retournaient, il y avait des regards que... je sentais que je n'étais pas à ma place » (Laetitia, lycéenne, Bac pro esthétique cosmétique parfumerie).

Je pensais qu'ils n'avaient pas confiance en moi en fait. (En vous ?) Non, aux filles. Parce qu'il y a des personnes peut-être qui n'aiment pas... ils ne savent pas qu'il y a des filles qui font de la mécanique et qui ont des capacités à ça. Je pense qu'ils ne veulent pas le reconnaître. (...). Il y a certain garage, au début, quand j'ai fait mon premier stage je suis allée dans un garage, déjà quand je lui ai demandé, il a fait une tête, ils m'ont dit genre elle va venir, mais elle ne toucha rien, genre il avait vraiment peur. Tout le temps il critiquait, il disait que la mécanique c'est pas pour les filles que des trucs comme ça pour me faire changer d'avis en fait. Je me rappelle de ça, c'était horrible. Tout le temps, tout le temps il critiquait, critiquait. Les rapports aux filles à la mécanique... pour se salir... que des trucs comme ça. Et vraiment lui il ne voulait pas du tout que je sois dans son garage ou autre. Mais après, j'ai pas baissé les bras, je n'ai pas baissé les bras. (Patricia, élève de LP, bac pro mécanique automobile)

Pour les filles qui transgressent les normes de genre, les harcèlements et brimades ne s'arrêtent pas aux portes des entreprises, elles sont également la cible de railleries voire de pratiques d'attouchement et de harcèlement dans l'enceinte même de leur établissement de formation. Alors que les garçons minoritaires se sentent très privilégiés, les filles minoritaires sont mal accueillies voire sont l'objet de maltraitance (Lemarchant, 2008b) : la majorité des filles connaissent, en début d'année surtout, des difficultés quotidiennes d'ordre psychologique, sexuelles et parfois même physiques.

[Laetitia poursuit le récit de son expérience de très courte durée, en apprentissage en carrosserie] Comme j'étais une fille, après lorsque je suis rentré en cours, ils m'ont tous regardé, ils étaient tous choqués de voir une fille qui débarque là-dedans. Après, ils me tiraient les cheveux, ils me taquinaient, c'était lourd à force, lourd. Je n'aurais pas pu supporter ça plus d'une semaine. (...). Ils me tiraient les cheveux, c'était des remarques, du genre 'tu es une fille, tu ne vaux rien'. Ils se sentaient fort parce qu'ils étaient 28 derrière, que j'étais toute seul face à eux. Ça, ça m'a beaucoup marqué parce que je ne m'attendais pas à avoir autant de remarques, de regards, quand j'allai au lycée, on me sifflait. On avait un couloir exprès pour chaque filière et lorsque je passais dans le couloir, je me faisais siffler, ça n'était pas supportable. Je n'aurais pas supporté longtemps. Les quelques profs femmes, elles me prenaient souvent à la fin du cours. Elle me disait 'tu vas y arriver, ne t'inquiète pas'. Mais je suis partie en dépression à cause de ça. (*Vous avez tenu combien de temps ?*) Au CFA, j'ai tenu... J'ai réussi à tenir une semaine. 10 jours au total au CFA et un mois et demi avant de rompre mon contrat chez mon patron. (Laetitia, lycéenne, Bac pro esthétique cosmétique parfumerie).

La réforme des LP sous le nom de « lycées des métiers » (2001)⁶⁹, 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. 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). Des situations productrices 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* »⁷⁰. 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 au sein des établissements (Kergoat et al., 2016).

c. Des injonctions à la transformation de soi

Aux côtés des conditions de travail qui constituent la première forme d'injustice vécue en situation de formation, les apprenti.e.s et les élèves critiquent, dénoncent, les un.es comme les autres, les formes d'injonction auxquelles ils et elles sont soumis.es tant en situation de travail qu'au sein des établissements de formation. L'injonction à adopter des dispositions culturelles et sociales, un ethos professionnel n'est pas chose nouvelle, les candidat.es à l'apprentissage y ont été confronté.es dès la classe de troisième dans l'objectif de décrocher un contrat d'apprentissage ou un stage (cf. chapitre précédent). Un apprentissage qui cependant se poursuit tout au long de la formation. Pour mettre en mot ces injonctions ils, et surtout elles, mettent en mot le rapport au corps, à un corps adolescent tout aussi classé, genré, qu'ethnicisé. C'est ce dernier fil rouge que nous tirerons pour caractériser cet important sentiment d'injustice.

Les premiers éléments des récits se structurent autour de l'idée d'un apprentissage à la normalité. Selon les dires des élèves et des apprenti.e.s, il s'agit avant tout de ne pas se distinguer, d'adopter une tenue et un langage « correct » comme une attitude « respectueuse » envers les adultes, les enseignant.es, les employeurs et les client.es. Un apprentissage qui s'effectue tant au sein des établissements par le biais de cours de communication ou de jeux de rôle qu'en entreprise sur le tas ou suite aux remarques (pouvant prendre la forme de brimades et de réprimandes) de l'employeur. Aux premiers abords, cet appel à la « normalité », au « bon goût », semble intériorisé par les élèves et les apprenti.e.s qui progressivement intègrent les contraintes.

Les enseignant.es nous disent qu'il faut avoir une bonne tenue, être bien présentable entre guillemets, pas forcément habillée en jupe, talons, etc., mais avoir une tenue normale, de parler bien, de bien se tenir, d'être polie, enfin... tout ce qui est normal.

69 Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation Nationale et du ministère de la Recherche, n° 47, 20 décembre 2001.

⁷⁰ <http://www.education.gouv.fr/cid4006/egalite-des-filles-et-des-garcons.html>

quoi. (Vous faisiez donc attention à votre tenue ?) Je me suis habillé normalement et j'ai parlé normalement. (C'est quoi normalement ?) Ben habillée normalement, de façon à ce que ça ne fasse pas basket, survêtement ou quoi ça serait plus botte, leggings, enfin que ça fasse plus présentable, quoi. Après, au niveau du langage, ben que ça ne soit pas des langages de jeunes, quoi. Un langage plutôt bonjour, je me présente, enfin... un langage professionnel. (Nathalie, lycéenne, Bac pro Gestion administration).

Par exemple, il faut mettre un pull à manches longues pas trop décolleté, quelque chose d'assez discret. On évite le décolleté, parce que bon, pour un poste, on ne va pas se montrer. En même temps, on ne va pas aller avec le col roulé et se dire, on va ne rien montrer du tout, faut pas complètement se cacher. Non, faut être normal. Décontractée. Un jean normal, pas déchiré et des bottines à talons, classique quoi. (Célia, Apprentie, CAP coiffure)

Des injonctions qui s'insèrent dans des enjeux, ceux de la division sociale et sexuelle du travail. En d'autres termes, il s'agit de faire l'apprentissage du travail d'exécution, de savoir tenir sa place dont avec les client.es. Les apprenti.e.s comme les stagiaires doivent soit se rendre invisible, en se tenant à l'écart de toutes interactions avec les client.es soit se soumettre aux demandes de ces dernier.es sans pouvoir s'aménager de marge de négociation. Ils et elles se confrontent à des relations de pouvoir et de domination qu'il s'agit progressivement de « normaliser ». Apprenti.e.s et stagiaires découvrent toute l'ambivalence du rapport au travail et des relations de service entre « rendre service » et « être au service » des clients, entre « service » et « servitude » (Jeantet, 2003).

Déjà, on nous apprend qu'il ne faut pas mal parler aux clients, parce que ça ne se fait pas en tant que mécanicien du garage ou même en tant que stagiaire, ça doit encore plus être appliqué. Par exemple si j'ai un truc à dire, je vais aller le dire au patron, mais pas au client. C'est le patron qui ira ensuite parler au client. Après, non, il y a rien d'autre à faire en tant que stagiaire. On doit apprendre à se comporter comme mécanicien normal. (Christopher, élève de LP, bac pro mécanique automobile).

Elles sont exigeantes (les clientes), après, il y a de tout partout, c'est sûr, même à Yves rocher, il y a des clientes très exigeantes pointilleuses (...). L'autre jour une cliente arrive en panique : 'je pars faire le tour du monde, j'avais complètement zappé mes ongles de pieds, il faut que je les enlève' et là, dans ma tête, je me dis 'c'est normal faire le tour du monde comment elle sort ça, comme si elle allait à la boulangerie'. On entend des trucs, elles racontent leurs vacances, c'est sympa, elles parlent tout le temps, c'est tout le temps... elles ne font rien (...). Puis à la fin, je ne comprenais pas pourquoi je devais lui remettre ses chaussettes. En fait, c'était parce qu'ils avaient du vernis aux ongles (...). Donc parfois je dois leur remettre leurs chaussettes, leurs chaussures, faire les lacets, fermer leur manteau. Ça c'est normal, mais au début j'ai rigolé. J'ai cru que c'était une blague, ça n'était pas une blague. Je me disais : 'est-ce qu'elle ne sait pas le faire ?' Maintenant, je le fais, mais avant je ne comprenais pas! Non je ne comprends pas. En fait, c'est normal. (Nolwenn, Apprentie, bac pro esthétique).

Il y a des moments difficiles, mais on ne sait pas pourquoi des fois, certains clients nous crient dessus. Il ne faut pas s'énerver. Il faut rester calme et au début, c'était très

compliqué. J'avais du mal et après j'ai appris que c'était normal, qu'il ne fallait rien dire.
(Coline, Apprentie, CAP coiffure).

Comme le relève Fanny Renard (2015), le caractère dégradant du travail éprouve aussi le corps. Outre le fait de devoir rester debout, de porter des talons, de devoir se tenir droite ce sont les tenues vestimentaires, les cheveux, mais aussi l'odeur et la corpulence des apprenties qui font l'objet d'injonctions. Une des injonctions souvent relevée est celle portant sur les pratiques alimentaires des apprenties. Cette même référence est présente dans les récits des esthéticiennes et des coiffeuses qui dénoncent le manque de temps pour manger comme le contenu des repas proposés, en réaction à la domination d'un modèle corporel auquel elles ne correspondent pas :

Par exemple moi, le midi, je ne pouvais pas fumer de cigarettes à ma pause de midi je ne pouvais pas manger ce que je voulais. Elle me donnait de l'argent et me disait, ce midi, nous allons manger de la salade. De la salade ! Je ne pouvais pas manger ce que je voulais. (Daniela, Apprentie, Bac pro Esthétique).

On a cinq minutes pour manger. Le truc qui m'agace un peu dans ce salon c'est qu'on ne prend pas le temps de manger. Normalement, on a 30 minutes de pause, mais on ne les prend pas. Du coup, c'est déstabilisant aussi, on fait souvent des malaises. Ça m'arrive souvent oui de ne pas me sentir bien durant la journée, d'avoir des vertiges, de ne pas être bien. Des fois, je prends un petit gâteau que je grignote en douce, j'n'ai pas le temps de faire un vrai repas. (Célia, Apprentie, CAP Coiffure).

Les enseignant.es comme les employeurs valorisent des manières d'être et de faire, des dispositions sociales qui conduisent des très jeunes adultes à devoir se conformer à leur sexe d'appartenance, à se détacher de leur culture d'origine et à tenir une place, celle du travailleur d'exécution tout en devant, et c'est d'autant plus remarquable pour les filles, s'extraire de leur classe d'origine (Kergoat, 2014a). L'attention à autrui et la capacité à ajuster son comportement comme la présentation de soi (détachement à l'égard des normes vestimentaires juvéniles qui évoquent les périphéries urbaines) sont des qualités très cultivées dans le cadre de ces formations dites féminines centrées sur les services à la personne.

C'est ainsi que Laetitia décrit sa transition de sa formation en carrosserie (où elle a dû rompre son contrat d'apprentissage) à une formation en esthétique en lycée professionnel. Une transition qui l'a conduit à devoir rentrer dans la norme, celle des formations féminisées, une norme impliquant une transformation de son apparence :

Non, en carrosserie j'étais exactement comme d'habitude. Je ne me maquillais pas, ça ne servait à rien, j'allais être recouvertes de poussière, je m'attachais les cheveux, je mettais un sweat et j'avais mon bleu et voilà. Oui parce que moi, je ne suis pas féminine à 100 %, j'aime bien mes baskets, mes jeans troués, être à l'aise. Le fait de mettre des robes des jupes et tout, c'est un peu compliqué, je n'aimais pas trop. Du coup, je m'y suis faite, je n'ai pas eu le choix. Maintenant (en esthétique) on est obligé, on les reconnaît les esthéticiennes dans le lycée, on le voit. On le voit qu'on est maquillée, on est plus apprêtée que les autres (...). On doit être simples, mais classes à la fois. On doit

être en tailleur, truc noir, blouson noir...mais avec assez dans la discrétion. (Laetitia, lycéenne, Bac pro esthétique cosmétique parfumerie).

Ces injonctions à la disciplinarisation de soi sont fortement relayées par les établissements de formation dont par les enseignant.es. À travers de multiples pratiques et processus, qui s'incarnent à travers les techniques de formation et les pratiques professionnelles, les apprenti.e.s comme les élèves, et c'est d'autant plus vrai pour les filles, doivent travailler sur elles-mêmes pour répondre aux injonctions. Elles doivent faire constamment la preuve de leur ajustement aux critères établis par les autres, de leur capacité à s'y soumettre : il s'agit non seulement d'être adulte, mais aussi de se comporter comme « des petites femmes » ayant intégré les dispositions des classes intermédiaires occidentales (Kergoat, 2014). La récurrence du terme « obligé » rend compte tout à la fois de la force de la contrainte subie, mais aussi, au fur et à mesure des récits, de leur remise en cause. Une critique véhémement qui montre combien ils et elles remettent en question des injonctions qui heurtent leur propre conception du corps.

Ce matin, je suis venu avec ça (*il montre son jean*). Je suis venu avec ça et il voulait me virer pour ça en disant qu'il ne faut pas qu'on voit mon corps. Mais on ne voit pas mon corps, il y a un tissu qui barre la déchirure (...). Je ne sais pas si c'est à cause des attentats ou quoi, mais on ne peut pas cacher une bombe dans les genoux. Maintenant c'est très, très strict. Je me suis fait virer plusieurs fois parce que mon pantalon était un peu déchiré, alors que la plupart de tous les pantalons sont pareils, je travaille avec ça, c'est un pantalon jean, c'est la jeunesse, tous les pantalons, je les achète comme ça. Je ne fais pas exprès de les déchirer, je les achète comme ça. Ici, c'est un CFA, c'est comme une entreprise, il faut être bien présentable, mais mon pantalon n'est pas vraiment déchiré, c'est juste des petits trucs... (...). Les enseignant.es ne respectent pas trop les jeunes ici. La plupart des gens sont des adultes, même s'il y en a d'autres qui ont 15 ans et qui sont en préapprentissage, ce sont des jeunes qui sortent du collège, il faut leur laisser du temps à entrer dans le système. Je trouve ça pas normal en fait. (Désiré, Apprenti, bac pro mécanique automobile).

Mon travail ça va, mais c'est par rapport à ma patronne. Ça m'agace de devoir mettre du rouge à lèvres. Je n'aime pas trop quand on me donne des ordres (...) je ne trouve pas ça normal qu'elle m'oblige à mettre du rouge à lèvres. Il y a des jours où je vais en mettre parce que je suis habillé bien, j'ai envie d'en mettre parce que j'ai envie de donner un peu plus de couleurs aujourd'hui. Mais tous les jours, il y a des fois où il y a la fatigue, le stress, il y a des moments où on n'a pas forcément envie d'en mettre. Pareil, par rapport à la coiffure. Parfois, j'aime bien rester avec les cheveux naturels, ils ondulent à moitié, mais ils sont à moitié lisses. Elle ne trouve pas ça beau. Du coup, je suis sois obligée de les lisser, soit obligée de les boucler, je suis obligée de faire un travail de coiffage. (Célia, Apprentie, CAP coiffure).

Les filles font l'objet d'une forte demande de conformité des enseignant.es qui, relayant à leur tour les exigences du marché du travail, vont jusqu'à intervenir pour modifier l'apparence de leurs élèves. Des injonctions à la disciplinarisation de soi qui poursuit, aux yeux des enseignant.es, deux objectifs. Tout d'abord, celui de répondre à un aspect central

du travail enseignant en filières professionnelles, celui de créer les conditions pour faire cours ou plus encore, de maintenir les publics en formation. À cette fin, les enseignant-es cherchent à instaurer des relations de confiance et de proximité tout en usant d'injonctions afin que les adolescents, filles et garçons, intègrent le « métier d'élève » et se muent en adultes autonomes et responsables (Kergoat et al., 2017). Ensuite, il s'agit de promouvoir « l'employabilité » des élèves et des apprenti.e.s. En effet, face à la crise et à une critique de l'école, et tout spécifiquement des lycées professionnels - accusée d'être une fabrique à chômeurs, nombreux sont les enseignant.es à considérer que leur mission première est de permettre aux élèves d'accéder au marché du travail. L'acquisition de nouvelles dispositions sociales et culturelles est dès lors nécessaire pour accéder à l'emploi et qui plus est à l'acquisition des compétences requises pour l'exercice des métiers de service (Kergoat, 2006).

Il s'agit de travailler l'hexis, corporel les pratiques langagières, l'affabilité et les attitudes corporelles : le corps devient l'objet de toutes les attentions : « *Produits sociaux, les propriétés corporelles sont appréhendées à travers des catégories de perception et des systèmes de classements sociaux qui ne sont plus indépendants de la distribution entre classes sociales* » (Bourdieu, 1977). Bien que jamais explicités, les outils mobilisés comme les propos tenus invitent à prendre acte qu'il s'agit de se défaire d'un style populaire incarné par une figure racisée, celle de la fille des grands ensembles des périphéries urbaines. Ces injonctions à transformer son corps à une période cruciale, celle de l'adolescence est ressentie -et d'autant plus pour les filles- comme une injustice, une violence de genre qui les acculent à devoir rompre tant avec un style juvénile qu'avec un héritage populaire et culturel. Les filles doivent composer avec des pratiques de classes comme avec différents styles de féminité, afin d'adopter « les justes comportements de genre » (Cassell, 2001). Parce que le corps est la matérialisation la plus évidente des goûts de classe (Bourdieu, 1979) et parce que la féminité est fondamentalement une catégorie de classe (Skeggs, 2015), l'objectif est de les défaire d'un style de féminité (tel qu'il est perçu et représenté dans les périphéries urbaines) pour adopter les manières d'être et de faire des femmes des classes intermédiaires occidentales.

Quand je dis aux gens... par exemple, avant-hier, je parlais à un pote, il m'a dit, désolé pour le vocabulaire, il m'a dit, ça te fait quoi de voir les vagins de tes camarades d'esthétique ? Ça te fait quoi d'épiler les vagins de tes camarades ? Des fois quand les gens ils savent que je fais esthétique ils me font : 'c'est dégueulasse, tu fais ça, tu fais ça, tu vois les culs des gens, c'est dégueulasse pour toi'. J'ai tout le temps des réflexions comme ça en fait. L'année dernière, je me rappelle d'un ami, je lui parle plus, il m'a dit, les esthéticiennes, vous êtes des putes, il m'a dit ça. Il m'a dit tu trouves ça normal d'épiler quelqu'un. (Françoise, lycéenne, CAP Esthétique cosmétique)

À 16 ans, il y a certaines préoccupations, ne serait-ce que par rapport au métier, qu'on n'a pas forcément envie d'y penser maintenant. On est encore jeune, dans deux ans on a 18 ans, on a largement le temps. Je pense qu'on grandit trop vite. (...). Par exemple on va plus me voir comme une personne plus grande que ce que je suis. Et je pense que pour beaucoup d'autres filles de la classe, c'est la même chose, y en a qui ont 15 ans

quand elles arrivent par exemple sans n'avoir jamais pris l'habitude de se maquiller et doivent du jour au lendemain se maquiller, être presque des petites femmes (...). Surtout en esthétique, c'est ça qu'ils nous demandent. C'est limite, ils nous l'exigent. Il y a des filles qui ne se maquillaient pas, elles étaient obligées de se maquiller, maintenant elles se maquillent (...). Il y a des attentes trop grandes. Ne serait-ce que la façon de parler, la façon de s'habiller comme on disait, c'est vrai que les attentes sont plus grandes. Après, il y a le travail. Après c'est normal, il faut être assidu. Mais on est jeune, on n'a que 15 ou 16 ans, vivre des choses comme ça c'est même traumatisant, on est trop jeune pour accepter ça, on nous oblige à accepter de vieillir. (Claire, lycéenne, Bac pro Esthétique cosmétique parfumerie).

Ces qualités sociales, entendues comme apprentissage professionnel aux métiers de service sont éminemment liées aux représentations des idéaux féminins (et, en contrepoint, masculins) propres à nos sociétés occidentales contemporaines (Kergoat et al., 2017). Ils, et elles, ont finalement l'impression qu'on « leur vole leur jeunesse » et que l'on souhaite « les changer ». Ils et elles disent jouer un rôle qui n'est pas le leur et revendiquent le droit à être des « enfants », à pouvoir adopter des comportements juvéniles. L'adolescence implique des transformations importantes : corporelle avec la survenue de la puberté (transformations qui les obligent à modifier le regard qu'ils portent sur eux-mêmes), de statut social avec l'augmentation de l'influence des pairs, psychologique avec l'abandon de l'enfance et de la dépendance aux parents. Éric Debarbieux (1999) évoque ainsi la violence de la négation du corps de l'élève : la négation du corps et de l'être des élèves atteint encore plus l'élève que la violence physique. Une violence redoublée par la non-reconnaissance par les enseignant.es de la pudeur, du souhait de vouloir conserver une intimité. Des pratiques d'autant plus problématiques quand elles en viennent à heurter les valeurs familiales et culturelles structurées autour de la pudeur et de la non-visibilité des corps. Les propos tenus par les filles suivant une formation d'esthétique évoquent un « corps aliéné » : *« On est en droit de parler de corps aliéné si l'on s'aperçoit que la définition du corps légitime comme réalisation de l'identité inséparablement sexuelle et sociale, est un enjeu de lutte entre les classes : travailler à l'imposer ou à défendre un système particulier de catégories sociales de perception et d'appréciation de l'identité individuelle c'est toujours s'efforcer de reconnaître la légitimité des caractéristiques distinctives dont on est porteur en tant qu'individu ou en tant que membre d'un groupe et du style de vie dans lequel elles s'insèrent »* (Bourdieu, 1977) :

Il y a une situation où pour moi j'ai eu du mal parce que quand on fait nos soins, on se doit d'être en groupe et on se voit nue. À 15 ans, c'est le moment à l'adolescence où on est mal dans notre peau tout le temps. Du coup c'est un peu compliqué d'enlever comme ça son soutien-gorge devant tout le monde (...). Normalement, j'aurais dû faire ça l'année d'avant, mais je n'étais pas préparée. Il y en a qu'ils ne l'ont jamais fait de leur vie donc, c'est d'autant plus difficile. Directement, on voit une fille, déjà qu'on est mal dans notre peau, à leur montrer à tout le monde qui on est. Montrer notre corps, c'est un peu...mais de toute façon, on est obligé, on est évalué dessus donc... (...) Même quand j'ai dit ça à mes parents, ils étaient un peu sous le choc, ils m'ont dit, mais tu es

sûre de l'information, tu es obligée de faire ça ? (...). Dans ma famille, ils sont pratiquement tous musulmans. Donc c'est vrai que je respecte énormément cette religion. (...). Et voir des filles comme ça, c'est vrai que c'est un peu contraire à la religion. C'est pas bien, même si on est chrétien, quelle que soit la religion, voir une personne comme ça, ce n'est pas très... surtout que normalement, on le fait après le mariage, on voit une personne après le mariage, pas avant. (...). Après je pense que c'est une question d'habitude, dans tous les cas, on est obligé de passer par là. Après, on va faire un soin des fesses. (*Ça existe aussi le soin des fesses ?*) Oui, on est obligé de passer par là. On masse les fesses. Personnellement, je n'aime pas qu'on me touche comme ça, ce n'est pas mon copain, c'est une fille quand même. Et c'est une fille de ma classe. En plus ma copine, c'est ma meilleure amie. Penser que ma meilleure amie me touche les fesses ! C'est dérangeant. Au début on n'y croyait pas quand on nous a dit vous aller faire soin du buste, des fesses, etc. tout le corps. On s'est dit, mais non, c'est faux. Et quand ils nous ont dit bon, vous enlevez les soutiens-gorges, on était obligées de toute façon. Mais la première fois, c'est un peu une claque que l'on se prend, on se dit, c'est ça ton métier, tu es obligée. Je vais le faire, de toute façon, ça va continuer comme ça, donc on est obligée de s'adapter en fait (Claire, lycéenne, Bac pro Esthétique cosmétique parfumerie).

5. Diversité et complexité de l'expérience discriminatoire

Incontestablement, l'attrait pour l'apprentissage est fort, tant pour les jeunes que pour leur famille. Jusqu'aux années 1980, tout un ensemble d'indicateurs permettait d'avancer l'idée que l'apprentissage était dominé par l'enseignement professionnel scolarisé : via les anciens centres d'enseignement technique (CET), devenus lycées professionnels (LP). Or, l'un des effets de la rénovation de l'apprentissage dont de la diffusion de l'idée selon laquelle il favorise l'accès à l'emploi est de renverser la hiérarchie entre ces deux modes de formation. Une augmentation du nombre de candidat.es à l'apprentissage qui accentue et légitime les mécanismes de sélection et d'exclusion propres au fonctionnement du marché du travail. Reste que ni la densité concurrentielle des candidat.es qui varie selon les secteurs et les territoires ni les processus d'autoélimination mis en avant par les enquêtes sociologiques ne suffisent à expliquer les mécanismes de tri et de sélection mis en lumière dans le cadre de notre enquête.

À l'issue de ce chapitre s'impose la conclusion de la diversité et de la complexité des expériences adolescentes. Des expériences qui éclairent l'importance des obstacles rencontrés pour conclure un contrat d'apprentissage et qui conduisent à renouveler le regard sur les discriminations.

La diversité explique la complexité des expériences sociales dans la mesure où les processus décrits lèvent le voile sur la prégnance des rapports sociaux de classe, de sexe, de race et de génération. L'entrée par la consubstantialité permet d'examiner la manière dont les rapports sociaux s'entremêlent, s'interpénètrent et se renforcent mutuellement (D. Kergoat, 2000). De cet entremêlement naissent des configurations variées et des expériences originales. Une perspective qui permet d'éclairer différentes dimensions. En premier lieu, les expériences discriminatoires et les sentiments d'injustice comme la manière, dont les candidat.es à l'apprentissage, s'y confrontent. En second lieu, la manière dont les discriminations et les inégalités de traitement sont produites et mises en pratiques sur deux scènes que sont l'école et le travail.

Ainsi, la volonté unanime de quitter l'école comme le souhait de travailler, d'être actif ou de ne « pas rester assis toute la journée », ne sauraient masquer les effets d'une disqualification sociale et scolaire qui est essentiellement mise en mots et vécue par les lycéen.ne.s. Une population plus fragile économiquement et socialement, disposant de peu de ressources familiales et qui font plus souvent l'objet d'une orientation contrariée. Ils et elles mettent en mot la violence que représentent l'orientation vers l'enseignement professionnel et l'injonction à devoir élaborer, dès l'âge de 13 ans, un projet professionnel. Les garçons discutent des jugements professoraux et des verdicts scolaires qui les conduisent à les orienter vers des métiers manuels associés à une condition ouvrière avec laquelle ils souhaitaient échapper. Les filles expriment davantage que les garçons, la « honte » de ne pas entrer dans une « norme », celui de l'enseignement général, mais aussi une injustice, celle de n'avoir que peu de choix quant aux formations préparées et de ne

pouvoir pénétrer les métiers dits masculins. Des premières expériences qui seront atténuées ou renforcées selon les vécus, tant objectifs et subjectifs, de la formation.

De ce fait notre enquête confirme les analyses menées par Lucie Tanguy (2002) quant aux processus de disqualification des formations professionnelles. L'élaboration des nomenclatures de niveau de formation et la formulation des politiques en termes d'élévation du niveau loin d'établir la parité entre les divers cursus d'enseignement général, technique et professionnel se sont traduites par une désaffection de l'enseignement professionnel classé au niveau 5. Certes, au cours de ces dernières années, les formations professionnelles –en établissements scolaires et en apprentissage- ont connu un certain regain d'intérêt (notamment avec la création du baccalauréat en trois ans), mais ces formations restent marquées négativement. Les titulaires d'un CAP et d'un bac pro sont dès lors disqualifiés, marginalisés, car « hors jeu ».

L'analyse des pratiques de recherche d'un contrat d'apprentissage montre que les élèves ne sont pas à pied d'égalité. Ceux et celles qui ont décroché un contrat ont été davantage informés quant à l'existence des diplômes pouvant être préparés par apprentissage et ont bénéficié d'un plus grand étayage familial. Pour les élu.es, les pratiques de recherche prennent appui sur des dispositions et valeurs façonnées au gré d'une socialisation familiale enracinée dans un ethos et inscrite dans des conditions de vie spécifique. Pour les autres, ceux et celles qui ont dû se rabattre sur le LP, l'apprentissage renvoie à un domaine inconnu parfois rêvé, mais toujours marqué par l'incertitude. Leur recherche est aléatoire, ils et elles ne disposent pas de relations sur lesquelles s'appuyer, ils et elles se retrouvent souvent seul.es face à la recherche d'un maître d'apprentissage⁷¹. De même, que le métier n'est pas incarné dans l'environnement proche, l'expérience familiale étant davantage marquée par la précarité salariale. Dans cette perspective, les découragements, l'échec quant à la recherche d'un contrat et l'ampleur des obstacles rencontrés s'inscrivent dans la continuité de la disqualification et des injustices ressenties au collège.

Inversement, ce sont les apprenti.e.s qui expriment, davantage que les lycéen.ne.s, les injustices vécues en situation de travail. En entrant dans le récit de ceux et celles qui mettent en mots les discriminations et les injustices, le chercheur découvre ainsi un monde évoquant les temps anciens, celle de la figure du mousse⁷² très prisée dans la littérature pour décrire les violences infligées aux enfants : injonctions, réprimandes, transformation des corps sont les modalités d'inculcation des qualités attendues. Le vécu de la formation est marqué par l'apprentissage des normes professionnelles, mais aussi de normes sociales, dont le corps est un des vecteurs principaux. L'analyse de ces normes révèle la force des injonctions qui conduisent, séparément ou simultanément, à s'extraire de sa culture d'origine, de sa classe

⁷¹ Rappelons que notre méthode de sélection des enquêté.es à interviewer visait à saisir une pluralité de difficultés rencontrées durant la recherche d'un contrat d'apprentissage. Nous avons donc volontairement écarté ceux pour qui trouver une place d'apprenti n'était ni un projet envisagé, ni une source de difficulté grâce notamment aux appuis relationnels mobilisables qui ont permis de signer un contrat en un temps extrêmement réduit.

⁷² Apprenti.e marin, appelé à être tout en bas de l'échelle hiérarchique de l'équipage, c'est-à-dire en dessous du novice, lui-même en dessous du matelot de 3^e classe.

sociale et à performer son genre. Toutes ont pour point commun de donner une image négative tant du monde ouvrier que des dispositions culturelles et sociales liées au populaire. Des épreuves qui bien que renvoyant à des configurations variées, s'enracinent toutes dans la division sociale et sexuelle du travail, dans des rapports sociaux de classe, de sexe, de race et de génération.

Ces épreuves pour être appréhendées doivent prendre en compte qu'elles s'inscrivent dans des expériences adolescentes. La confrontation au monde du travail, aux aléas de la recherche, au travail et aux injonctions des employeurs et des enseignant.es agit comme un accélérateur. Ils et elles disent grandir trop vite et ne pas être préparé.es à affronter le monde des adultes. Alors que les discours dominants insistent uniquement sur le versant bénéfique en termes d'autonomie, d'indépendance et de maturité du passage par la formation professionnelle initiale, cette expérience est aussi celle des inégalités face à l'emploi, de la domination vécue dans les rapports statutaires, des injustices difficilement explicables, mais qui s'installent progressivement comme la norme des rapports sociaux.

La question discriminatoire s'avère pleinement illustrative de l'entremêlement des dimensions objectives et subjectives qui cadrent et façonnent les rapports sociaux. Contrairement à la thèse du « double handicap » (Bisseret, 1974 ; Bourdieu et Passeron, 1964), le sexe, la classe, l'âge, comme l'origine ethnique n'agissent pas comme des déterminants ou des variables qui se juxtaposent ou s'additionnent. Ils ne se cumulent pas, mais s'entremêlent, s'interpénètrent. Pour ne prendre qu'un exemple, si les filles ont davantage de difficulté à pénétrer le monde de l'apprentissage, les filles d'origine subsaharienne ou maghrébine ne rencontrent pas, au regard de nos résultats, davantage de discrimination que les garçons de mêmes origines⁷³.

Notons également que loin d'être réductibles à des situations ponctuelles, les possibilités de discrimination s'accroissent à mesure que s'entrecroisent des dynamiques sociales, psychologiques, économiques qui, singulièrement, les favorisent déjà. Il est alors impossible d'expliquer la discrimination que par une seule de ces dynamiques, celles-ci peuvent combiner ou, au contraire, atténuer leurs effets.

L'apprentissage va au-delà de la seule relation entre un jeune et une entreprise, l'école, ainsi que les organisations ayant un pouvoir de régulation sur le marché du travail sont autant d'institutions sociales impliquées dans l'émergence des injustices et des discriminations rencontrées. Il s'agit dès lors de prendre acte que les injustices et les discriminations font l'objet d'une coproduction à l'intersection des politiques publiques, de la sphère éducative et de la sphère productive : coproduction qui se situe en amont même de l'entrée en formation. En effet, école et entreprises sanctionnent, chacune à leur manière, un écart jugé trop important envers un modèle culturel dominant. Derrière les mises en cause des origines sociales, géographiques, ethniques ou de genre des jeunes qui se voient refuser un contrat d'apprentissage, ce sont les parcours qui sont disqualifiés du fait de l'absence des dispositions perçues comme légitimes.

⁷³ Sur cette question : Couppié et Gasquet (2006).

Les jeunes interrogés ne sont pas complètement démunis. L'appui sur des dispositions travaillées dans la sphère privée, et particulièrement familiale, peut s'avérer un rempart efficace pour faire face discriminations et aux injustices et ceci malgré la fragilité des capitaux économiques et sociaux. De même que la confrontation au travail conduit progressivement à se confronter aux injustices et à faire l'apprentissage de pratiques de résistances permettant de contourner ou de s'affronter aux contraintes.

Nos résultats plaident pour l'intégration de la notion d'injustice dans l'analyse des phénomènes discriminatoires. En effet, si la notion de discrimination renvoie à une identité imposée dont il est difficile de se dégager, la notion d'injustice permet de désigner des processus extérieurs relevant de la structure même de la société et dont ils et elles n'ont pas le sentiment d'en porter seul.e la responsabilité. De même que si l'usage de la notion de discrimination se limite à la description de la recherche d'un contrat d'apprentissage, celle d'injustice permet de décrire des situations vécues à l'école, dans les quartiers, en situation de travail, comme dans différents lieux publics. L'un des apports de la notion d'injustice est aussi d'appréhender le phénomène discriminatoire comme processus à partir des socialisations et expériences antérieures. Les phénomènes discriminatoires s'inscrivent dans des parcours. Ainsi, l'usage que les jeunes font de la notion d'injustice montre combien les situations discriminatoires ne résultent pas seulement d'une situation concrète, mais qu'elles s'inscrivent dans des temporalités et des itinéraires. Les récits des jeunes interrogés soulignent l'intérêt, pour penser le sentiment d'injustice, d'une perspective diachronique centrée sur une temporalité qui tienne davantage compte du temps présent, des pratiques déployées sur différentes scènes, mais aussi d'une perspective synchronique visant l'analyse des processus d'intersignification coconstruits en fonction de la diversité des expériences dans des contextes de socialisation pluriels.

Il est également apparu que l'usage de la notion d'injustice facilitait la mise en mot des émotions, des sentiments permettant d'éclairer les processus subjectifs en œuvre dans les processus de socialisation d'adolescent. Enfin, l'usage de la notion d'injustice permet aux jeunes de dire et de penser le poids des origines sociales, une dimension exclue de la définition des discriminations et pourtant centrale pour comprendre les expériences décrites.

Outre l'intérêt de faire émerger des situations de discrimination insoupçonnées de la part des jeunes, le couple injustice, discrimination s'articule de façon heuristique à une analyse en termes d'inégalités sociales.

En effet, le sentiment d'injustice naît de la reconnaissance d'inégalités sociales par celui qui les subit. Ces inégalités ont ceci de spécifique qu'elles sont produites dans et par le fonctionnement des structures de la société. Les formes d'injustice traitées ici correspondent aux situations dans lesquelles les jeunes font l'expérience d'une inégale distribution des ressources sociales : « *sans ce sentiment d'injustice, justifié ou non, sans les protestations et les révoltes qu'il provoque, les luttes et les critiques qu'il anime, les inégalités paraîtraient aller de soi* » (Bihl et Pfefferkorn (2008 ; 2014).

On a longtemps mis en avant les inégalités sociales et sous-estimé les discriminations. Aujourd'hui, c'est l'inverse : la lutte contre les discriminations a volé la vedette à la lutte contre les inégalités. Or, les discriminations produisent des inégalités, mais les inégalités ne sont pas uniquement la conséquence de discriminations. Ce que démontre l'apprentissage c'est que les inégalités sont systémiques qu'elles ne sont pas l'œuvre d'individus isolés, mais qu'elles font bel et bien système. Ces mécanismes et processus ne deviennent visibles que si les chercheurs, rompant avec deux décennies d'occultation des classes sociales comme catégorie d'analyse, intègrent dans leur cadre théorique la question de l'origine sociale (Kergoat, 2015). Celle-ci est trop souvent rabattue sur une simple variable, tout à fait discutable, celle des niveaux de diplôme et/ou de l'échec scolaire.

Ainsi, l'apprentissage révèle les inégalités qu'il génère ou qu'il renforce à travers la valorisation ou la stigmatisation des ressources économiques, sociales et culturelles que l'école et l'entreprise imposent aux jeunes.

CONCLUSION GENERALE

Prisca Kergoat

Alors que les jeunes rencontrés ont bien souvent fait l'expérience de parcours scolaires chaotiques, qu'ils et elles ont dû se positionner sur un métier, se confronter au travail et que nombreux partagent une même appartenance sociale comme une même classe d'âge, tous et toutes ne parviennent pas à décrocher un contrat d'apprentissage. Comment dès lors expliquer ce « *chiffre noir* » ?

Pour organiser la présentation des résultats, la conclusion opère une synthèse des différentes approches en insistant tant sur les dispositifs et pratiques institutionnelles, qui concourent à la distribution des élèves dans le champ de la formation professionnelle initiale, que sur les processus et les dynamiques qui président à la construction des expériences sociales, scolaires et professionnelles des élèves.

Les résultats de l'enquête invitent à rompre avec l'illusion d'homogénéité du public de l'enseignement professionnel. Le rapport souligne, preuves à l'appui, que la diversité des caractéristiques sociales, des conditions et des parcours des élèves, l'emporte sur toute description univoque. De même les rapports à l'apprentissage sont tout aussi complexes et diversifiés. L'analyse quantitative permet de distinguer des apprenti.es dont l'accès à l'entreprise était prévu et anticipé (31 %), des apprenti.es qui ont cherché sur de longues périodes et qui ont réussi à trouver l'entreprise (69 %) ; des lycéen.nes qui auraient souhaité être apprenti.e, mais qui n'ont pas trouvé d'entreprise (30 %) ; parmi eux ou elles 44 % ont cherché sur de longues périodes et 56 % se sont rapidement découragé.es. Enfin des lycéen.nes qui n'ont jamais envisagé ce mode de formation parce qu'ils privilégiaient une formation en école (42 %) ou parce qu'ils ne connaissaient pas ce dispositif (28 %). La typologie permet, quant à elle, de distinguer 9 profils de jeunes (4 pour les apprenti.es ; 5 pour les lycéen.nes) qui entretiennent des rapports tant complexes que différents à la formation professionnelle. Elle permet aussi d'avancer que le portrait de l'élève pénétrant l'univers de la formation professionnelle est nécessairement le portrait d'un groupe, dont les caractéristiques et les traits doivent être soumis à l'analyse. La comparaison entre les groupes lycéen.nes et ceux des apprenti.es révèle l'importance des différences inter et intra groupes. En effet, lycéen.nes et apprenti.es se distinguent par leur âge, leur itinéraire scolaire, mais aussi par leurs caractéristiques sociales : une sous représentation des filles et des jeunes issus de l'immigration maghrébine et subsaharienne, qui constitue un trait caractéristique de l'histoire de l'apprentissage français. Contrairement aux lycées généraux et technologiques et, dans une moindre mesure, aux lycées professionnels, en apprentissage la mixité quantitative est loin d'être acquise⁷⁴. Aux côtés des permanences cohabitent des transformations, les apprenti.es sont aujourd'hui issus de milieux plus favorisés que les lycéen.nes. Les dernières données produites avant la réforme Seguin de 1987 sur l'apprentissage montraient que les apprenti.es étaient plus souvent de parents ouvriers que les élèves de CET (Collège '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 %

⁷⁴ Au nombre de 134 284 en 2015, les filles représentent 32 % du public apprenti (DEPP, 2016). Ce taux de féminisation est le maximum jamais atteint, même si dans les faits il n'évolue guère depuis maintenant 40 ans, puisqu'il avait déjà atteint un record historique en 1992, avec 30,5 % de filles (DEPP, 1993).

des lycéens en seconde technologique⁷⁵. Au début des années 90, ces deux premières populations tendent à se rapprocher : le taux d'inactivité des mères est comparable⁷⁶, 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 moins⁷⁷. Ces résultats rencontrent la thèse défendue par Ugo Palheta (2012) selon laquelle « *une fraction importante des classes populaires est soumise à un processus de reproductivité* » (p. 27). Les données extraites de l'enquête « Génération » le confirment : la distribution des élèves dans le champ de la formation professionnelle initiale inverse 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. Ce processus peut se lire au prisme des orientations souhaitées : alors que 30% des lycéens souhaitaient entrer en apprentissage, seuls 6 % des apprentis privilégiaient une entrée en LP. Ce premier ensemble de résultats souligne les conséquences des politiques de promotion de l'apprentissage qui ont contribué à une valorisation de l'apprentissage -et à une dévalorisation de l'enseignement professionnel en lycée- tant aux yeux des élèves que de leur famille.

Comment donner sens et forme à ces configurations ? Pourquoi les uns accèdent à l'apprentissage alors que les autres n'y parviennent pas ? Les résultats permettent d'avancer l'idée selon laquelle, aux côtés des mécanismes subjectifs, il existe des mécanismes structurels qui conduisent à dessiner un champ des possibles.

1. Le temps des orientations

Si les élèves qui privilégiaient le LP affirment qu'il est difficile d'apprendre en travaillant, les candidats à l'apprentissage expriment clairement qu'ils avaient envie de travailler et de quitter l'école. Ces résultats confirment la littérature sur l'apprentissage, l'importance du « désamour » à l'école (Moreau, 2003) et donnent sens et forme à l'orientation professionnelle. Un refus de l'école et une valorisation du travail semblent faire l'unanimité, même si cette valorisation du travail prend des sens différents. Alors que les apprentis mettent en avant la vocation et valorisent un métier étayé et matérialisé par l'histoire familiale, les lycéens - candidats à l'apprentissage - valorisent le travail. L'insistance sur le rapport salarial (la stabilité de l'emploi, le salaire, les conditions de travail) révèle la volonté de rompre avec des situations familiales marquées par le chômage et la précarité des emplois. Ces résultats mettent en exergue le poids des socialisations familiales. Alors que les apprentis pénètrent un univers connu, souvent expérimenté et valorisé par la famille, les élèves, plus souvent confrontés à des orientations contrariées, tentent d'introduire un univers inconnu, dont ils et elles ne connaissent que peu les règles et les conventions.

⁷⁵ Données sociales de l'INSEE, cf. Appay B., 1982.

⁷⁶ Les sociologues de l'éducation ont montré qu'en France les enfants qui ont une mère active et/ou instruite (même modestement) connaissent une meilleure réussite scolaire (Duru-Bellat M., et Henriot-van Zanten A., 1992).

⁷⁷ Enquête menée par Sylvie Lemaire (1996) à partir d'un panel d'élèves et d'apprentis entrés en 1989 en sixième.

2. Le temps de la recherche

Si un tiers des apprenti.es ont pu compter sur le réseau familial et trouver une place dès la première entreprise contactée, pour les autres, la recherche d'un maître d'apprentissage s'avère être une longue suite d'épreuves. L'importance du temps de recherche (près de 30% des lycéen.nes et des apprenti.es déclarent y passer plus de trois mois) et le nombre d'entreprises contacté (un.e candidat.e sur 4 a contacté entre 20 et 50 entreprises) sont des premiers indicateurs des difficultés rencontrées. Si apprenti.es et lycéen.nes déploient des pratiques similaires (porte à porte par exemple) et sont aidé.es pour construire leur CV et rédiger leur lettre de motivation les récits des apprenti.es font davantage ressortir le soutien familial (conseils sur la posture à adopter lors de l'entretien, achat et choix de vêtements, aide au déplacement). Ce soutien est d'autant plus important que la présentation de soi auprès d'un maître d'apprentissage s'avère déterminante, d'autant plus pour les filles qui recherchent une place en esthétique ou en coiffure. Leur présentation doit répondre à un certain nombre de codes et de conventions variant selon les métiers, mais aussi selon les entreprises. Il en est de même quant à l'aide apportée aux déplacements. La possibilité d'être véhiculé d'une entreprise à une autre s'avère déterminante sur les territoires où les entreprises sont éloignées les unes des autres. L'épreuve ultime, telle qu'elle est mise en mot par des adolescent.es, est la confrontation à l'employeur, la crainte « de ne pas être à la hauteur », la peur de se ridiculiser. Les refus successifs (souvent non motivés), sont producteurs de souffrance, de remise en cause. Ces obstacles expliquent le découragement et l'exclusion rapide du dispositif des candidat.es à l'apprentissage (56 %) qui, après quelques tentatives de recherche, se sont replié.es vers le LP. Des lycéen.nes qui, tant dans le questionnaire que lors des entretiens, expriment le manque de ressources institutionnelles et familiales. Ils et elles « ne savaient pas comment s'y prendre » (73 %) ou se définissent comme « timides » (56 %). L'analyse quantitative permet de relever que ces candidat.es sont un peu plus jeunes, sont issus de milieux plus populaires et sont moins souvent français d'origine. Des résultats qui tendent à montrer que ces candidat.es s'auto excluent autant qu'ils et elles sont exclues du dispositif d'apprentissage. Un processus dialectique qui souligne l'importance, pour un public adolescent, d'un accompagnement lors de la recherche d'un maître d'apprentissage. De fait, la confrontation au marché du travail, quand elle s'effectue seule, est vouée à l'échec.

3. Le temps de la formation

La signature d'un contrat d'apprentissage comme l'entrée en LP mènent à la découverte d'un métier, à la confrontation au travail, à des situations pouvant être vécues sous le mode de la délivrance, du plaisir comme de la déception et de la souffrance. Pierre Naville (1949, 1953) emploie le terme de « *crise d'illusion professionnelle* » pour désigner le processus par lequel les jeunes acquièrent peu à peu une conscience objective du métier et de ses conditions d'exercice. Une telle confrontation nourrit bien des déceptions et des réajustements conduisant, parfois à regretter l'école, mais aussi à acquérir une connaissance progressive du monde du travail. Ainsi, les situations de formation confrontent précocement à une position, celle du futur.e travailleur.se d'exécution, mais aussi à un statut particulier, celui de l'apprenti.e (ou du stagiaire) occupant le bas de l'échelle hiérarchique. Le statut d'apprenti,

salarié.e de l'entreprise, conduit bien plus que le statut de stagiaire à se confronter au travail, à s'insérer dans des équipes et à découvrir les rapports de pouvoir. L'affectation à des tâches, relevant du « *sale boulot* », renvoie autant à l'apprentissage des contenus de métier qu'à la division sociale et sexuelle du travail. Dans ce contexte l'analyse des ruptures de contrat relève tout à la fois de situations de brimades et de disqualification auxquelles sont soumis les apprenti.es, mais aussi d'une connaissance progressive du monde du travail qui leur permet, progressivement, de déployer des pratiques de résistance, de contourner voire de s'affronter aux contraintes, quitte à en venir à la décision de rompre leur contrat.

4. Des discriminations qui traversent la totalité de l'expérience de la formation professionnelle

15 % des répondants, qu'ils soient apprenti.es ou lycéen.nes, déclarent avoir subi des discriminations lors de la recherche d'un contrat d'apprentissage. Cela peut apparaître peu (les discriminations déclarées touchant moins de deux individus sur dix), cela peut apparaître important (au regard des victimes, des adolescent.es), mais ce résultat est similaire à ceux de différentes enquêtes dont l'enquête « Génération », présentée et analysée en amont. L'enquête qualitative permet d'avancer que ce taux de discrimination est très certainement sous-estimé. Une des raisons avancées est qu'une des premières caractéristiques des discriminations ressenties est la difficulté à les objectiver et donc à les identifier. Et si c'est vrai des discriminations sur le genre, cela l'est encore plus concernant les discriminations raciales. Alors que les employeurs, voire les enseignant.es, vont mettre en mot, et en pratique, des stéréotypes de genre, les propos racistes ne sont que très rarement tenus devant l'élève ou le candidat.e ; dans ces cas, la discrimination ne peut souvent qu'être soupçonnée ou rester dans le domaine du non-dit.

Le focus auprès des jeunes déclarant des discriminations permet de souligner que les discriminations ressenties traversent la totalité de l'expérience de la formation professionnelle. En premier lieu sont cités l'école et le collège, où environ un quart des candidats à l'apprentissage disent avoir été victimes de discrimination ou d'injustice. Les lycéen.nes davantage que les apprenti.es, mettent en mot une orientation contrariée reposant sur des stéréotypes de classe (essentiellement les garçons issus de l'immigration) ou de genre (pour les filles). Un même sentiment de discrimination est vécu également lors de la recherche d'un contrat d'apprentissage (ou d'un stage), confrontant les filles minoritaires et les jeunes issus de l'immigration maghrébine ou subsaharienne à des refus successifs. Des discriminations sont également mises en mot lors des situations de travail. Les récits recueillis révèlent l'existence d'un univers relativement méconnu, celui des adolescent.es au travail, qui confronté.es à des propos et des pratiques tant sexistes que racistes, ils deviennent objet de brimades, de harcèlement et de disqualification. Ces processus, qui se déploient en amont et en aval de la recherche d'un contrat d'apprentissage, contribuent à produire des possibles et invitent à tenir compte du caractère récurrent des discriminations dans les différentes sphères de la vie sociale.

5. Injustices et inégalités

Si les jeunes interrogés ne se saisissent peu de la notion de discrimination, ils et elles décrivent des situations relevant d'un sentiment d'injustice (c'est le cas de près de la moitié des candidat.es à l'apprentissage, 46 %). Ce sentiment d'injustice prend donc naissance au collège (dans le cadre de l'orientation) et va être alimenté tout au long de l'expérience de formation. Les données recueillies et analysées attestent de la co-construction des phénomènes de discriminations et de leur l'inscription dans les rapports sociaux de classe, de sexe, de race et de génération qui ne se cumulent pas, mais s'entremêlent et s'interpénètrent. Face aux processus d'orientation nombreux expriment la disqualification intellectuelle, l'impossibilité de décider de son métier et la grande difficulté à devoir construire, dès l'adolescence, un projet professionnel. Lors de la recherche d'un contrat et des situations de formation, ce sont les injonctions dont ils et elles sont l'objet qui structurent les récits. Ils et elles doivent se muer en adultes autonomes et responsables dans l'objectif premier d'assurer leur employabilité. Les pratiques des employeurs comme ceux des enseignant.es valorisent des manières d'être et de faire, des dispositions sociales (posture, expression, codes vestimentaires, maquillage et coiffure pour les filles) qui conduisent des très jeunes adultes à performer leur genre, à se détacher de leur culture d'origine et à tenir une place, celle du travailleur d'exécution, tout en devant, et c'est d'autant plus remarquable pour les filles, s'extraire de leur classe d'origine. L'examen des pratiques institutionnelles et des techniques de formation souligne l'importance du travail mené auprès de très jeunes adultes, le corps adolescent devenant l'espace d'investissement d'un ensemble de dispositions visant à la transformation de soi. Les récits des jeunes interrogés soulignent l'intérêt, pour penser le sentiment d'injustice, d'une perspective diachronique centrée sur les itinéraires, mais aussi d'une perspective synchronique tenant compte des expériences vécues sur différentes scènes.

6. Les enjeux d'une recherche

L'entrée par les modalités d'accès à l'apprentissage permet d'examiner la manière dont se produit et se reproduit la hiérarchisation des individus et la division des groupes sociaux, et par la même, la division sociale et sexuelle du travail. En effet, les transformations majeures, dont l'apprentissage a été l'objet depuis plus de deux décennies, n'entament pas ses principes organisateurs. L'apprentissage représente une forme accomplie de ces politiques qui inscrivent les préoccupations de l'emploi au cœur du système éducatif (Tanguy, 2013), et c'est ce qui explique, pour partie, qu'il fasse mieux que l'école en matière de production des inégalités. La distribution des jeunes dans les différents espaces de la formation professionnelle ne peut se réduire à un phénomène d'autoélimination structuré autour du choix d'un métier. Certes, ce phénomène ne peut être négligé, mais les résultats de la recherche plaident pour une prise en compte des systèmes d'inégalité et de l'imbrication des rapports sociaux, qui en dessinant des champs des possibles, favorisent « les plus favorisés », et tend à reléguer les autres vers d'autres modes de formation dont le lycée professionnel.

L'apprentissage est-il un bien public (Moreau, 2015) ? Son accès est non seulement sélectif, mais profondément inégalitaire. Parce qu'il ne peut y avoir apprentissage que si une entreprise

décide de recruter un apprenti et de lui verser un salaire, le moment clé du dispositif est celui de l'accès à l'entreprise qui conditionne l'accès à la formation. Ces résultats démontrent que la sélection pour l'accès à l'emploi s'effectue, en amont, dès l'entrée en formation. La soi-disant « performance » de l'apprentissage en matière d'insertion professionnelle⁷⁸ tient pour beaucoup à l'éviction des jeunes non qualifiés et issus des milieux les plus précarisés, ainsi que des filles et des jeunes issus de l'immigration maghrébine, turque ou subsaharienne. En reléguant aux formations professionnelles scolarisées les populations les plus fragilisées face à l'emploi, l'apprentissage permet une insertion professionnelle qui est mécaniquement et sans grand effort supérieure à celle des jeunes issus des lycées professionnels.

L'identification de quelques coupables de discriminations ne doit pas cacher le problème plus général des inégalités sociales dont la responsabilité incombe à l'ensemble de la société.

Sachant que la « *reconnaissance politique de la discrimination rejoint celle de la connaissance scientifique* » (Dhume & Dukic, 2012), il est urgent que le champ scientifique s'empare d'une question où s'enchevêtrent les catégories des politiques publiques, celles de l'école et du marché du travail, et qu'il interroge, par là même, le rôle d'intermédiaire du marché du travail, octroyé aujourd'hui à l'école.

⁷⁸ CÉREQ, Dossier de presse : « 2007-2010. Premiers pas dans la vie active. Le diplôme : un atout gagnant pour les jeunes face à la crise », 7 avril 2011 ; également Bref (Bulletin de recherche emploi-formation du CÉREQ), n°283, mars 2011.

BIBLIOGRAPHIE

- Abriac D., Rathelot R., Sanchez R., 2009, « L'apprentissage, entre formation et insertion professionnelles », *Insee références Formations et emploi*, p. 57-74.
- Agulhon C., 2000, « L'alternance : une notion polymorphe, des enjeux et des pratiques segmentés », *Revue française de pédagogie*, 131, 1, p. 55-63.
- Amila, De Stefano, 2005,.
- André G., 2012, *L'orientation scolaire: héritages sociaux et jugements professoraux*, Paris, PUF.
- Appay B., 1988, *Les jeunes et l'apprentissage*, Ed. Casterman, pp. 166.
- Arrighi J.-J., Gasquet C., Joseph O., 2009, *Qui sort de l'enseignement secondaire ? Origine sociale, parcours scolaires et orientation des jeunes de la Génération 2004*, Céreq NEF 41, pp. 50.
- Arrighi J.-J., Gasquet C., 2010, « Orientation et affectation : la sélection dans l'enseignement professionnel du second degré », *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 109, p. 99-112.
- Arrighi J.-J., 2013, « L'apprentissage et le chômage des jeunes : en finir avec les illusions », *Revue française de pédagogie*, 183, p. 49-57.
- Baudelot C., Establet R., 1992, *Allez les filles !*, Paris, Seuil.
- Baudelot C., Gollac M., 2003, *Travailler pour être heureux ? Le bonheur et le travail en France*, Paris, Fayard.
- Beauchemin C., Hamel C., Lesné M., Simon P., 2010, « Les discriminations: une question de minorités visibles », *Population et société*, 466, p. 1-4.
- Beauchemin C., Hamel C., Simon P., 2010, « Trajectoires et origines: enquête sur la diversité des populations en France », INED-INSEE.
- Beaud S., 1996, « Scolarisation et insertion professionnelle des enfants d'ouvriers de Sochaux-Montbéliard », *Le Mouvement Social*, Paris, La Découverte.
- Beaud S., 2003, *80% au bac... et après ? : les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte.
- Beaud S., Confavreux, J., Lindgaard, J. (dirs.), 2006, *La France invisible*, Paris, La Découverte.
- Beaud S., Pialoux M., 1999, *Retour sur la condition ouvrière: enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*, Paris, Fayard.
- Benarrosh Y., 2003, « Les trappes d'inactivité-Chômage volontaire ou chômage de résistance? », *Travail et emploi*, 95, p. 73-85.
- Bentabet E., Cart B., Henguelle V., Toutin M.-H., 2012, « Jeunes et entreprises face aux ruptures de contrat d'apprentissage », Paris, Direction générale de l'administration scolaire, CPC études.

- Bihr A., Pfefferkorn R., 2014, « Inégalité sociale », dans Bihr A., Pfefferkorn R. (dirs.), *Dictionnaire des inégalités*, Paris, Armand Colin, p. 204.
- Bihr A., Pfefferkorn R., 2008, *Le système des inégalités*, Paris, La Découverte.
- Billiard I., Debordeaux D., Lurol M., 2000, *Vivre la précarité: trajectoires et projets de vie*, La Tour-d'Aigues, Éd. de l'Aube.
- Blanchard M., Cayouette-Remblière J., 2016, *Sociologie de l'école*, Paris, La Découverte.
- Bonnéry S., 2006, « La question de « l'ethnicité » dans l'École : essai de reconstruction du problème », *Sociétés et jeunesses en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, 1.
- Bosse N., Guégnard C., 2008, « Les représentations des métiers par les jeunes : entre résistances et avancées », *Travail, genre et sociétés*, N° 18, 2, p. 27-46.
- Bourdieu P., 1977, « Remarques provisoires sur la perception sociale du corps », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 14, 1, p. 51-54.
- Bourdieu P., 1979, *La distinction: critique sociale du jugement*, Paris, Minuit.
- Bourdieu P., 1980, *Le sens pratique*, Paris, Éditions de Minuit.
- Bourdieu P., 1998, *La domination masculine*, Paris, France, Seuil, DL 1998, 142 p.
- Bourdieu P., 2015, *Sociologie générale. Volume 1, Cours au Collège de France, 1981-1983*, Paris, Seuil (Raisons d'agir).
- Bourdieu P., Champagne P., 1993, « Les exclus de l'intérieur », dans Bourdieu P. (dir.), *La misère du monde*, Paris, Seuil, p. 913-923.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., 1964, *Les héritiers: les étudiants et la culture*, Paris, Minuit.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., 1970, *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.
- Bourdieu P., Wacquant L., 1992, *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*, Paris, Seuil.
- Brégeon P., 2013, *Parcours précaires: enquête sur la jeunesse déqualifiée*, Rennes, France, Presses universitaires de Rennes.
- Brinbaum Y., Kieffer A., 2005, « D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées : ambition et persévérance », *Éducation et Formations*, 72, p. 53-75.
- Brinbaum Y., Primon J., 2013, « Parcours scolaires et sentiment d'injustice et de discrimination chez les descendants d'immigrés », *Économie et statistiques*, 464, p. 215-243.
- Brinbaum Y., Tenret É., 2011, « Justice et injustice scolaire », dans Forsé M., Galland O. (dirs.), *Les Français face aux inégalités et la justice sociale*, Paris, Armand Colin, p. 179-189.
- Burawoy M., 1979, *Manufacturing Consent: Changes in the Labor Process Under Monopoly Capitalism*, University of Chicago Press.
- Bureau, M.-C., Marchal, E. (dirs.), 2005, *Au Risque de l'évaluation: Salariés et candidats à l'emploi soumis aux aléas du jugement*, Presses Universitaire du Septentrion.

- Caille J.-P., Lemaire S., 2002, « Filles et garçons face à l'orientation », *Éducation et Formations*, 63, pp. 111-121.
- Cambon L., 2011, « La valorisation professionnelle des caractéristiques de personnalité masculines, féminines et androgynes », *Psychologie du Travail et des Organisations*, 17, 2, p. 129-141.
- Capdevielle-Mougnibas V., 2006, « Rupture de contrat d'apprentissage. Rapport au savoir et à l'apprendre des apprenti.e.s de niveau V », Chambre régionale des métiers et de l'artisanat Midi-Pyrénées.
- Capdevielle-Mougnibas V., 2010, « Sens de l'expérience scolaire, socialisation différenciée et orientation vers la formation professionnelle initiale de niveau V », dans Croity-Belz S., Prêteur y., Rouyer V. (dirs.), *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte*, p. 85-97.
- Capdevielle-Mougnibas V., Kergoat P., 2015, « Les formations par apprentissage et la production des inégalités : de l'orientation à la formation », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 44/2.
- Cart B., Toutin M.-H., 2010, « Contrat d'apprentissage : les raisons de la rupture », *CEREQ-Bref*, 272.
- Cassell J., 2001, « Différence par corps: les chirurgiennes », *Les cahiers du genre*, 29, p. 53-82.
- Castel R., 2007, *La discrimination négative: citoyens ou indigènes ?*, Paris, Seuil (La République des idées).
- Cayouette-Remblière J., 2016, *L'école qui classe: 530 élèves du primaire au bac*, Paris, PUF (Le lien social).
- Chamboredon J.-C., Prévot J., 1973, « Le "métier d'enfant": Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue française de sociologie*, 14, 3, p. 295-335.
- Chauvel S., 2011, « Auto-sélections et orientation en fin de 3e : réflexions issues d'une enquête de terrain », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 175, p. 85-88.
- Chauvel S., 2012, *Des politiques aux pratiques d'orientation: enquête ethnographique dans deux collèges de banlieue*, Thèse de doctorat, Paris, Centre Maurice Halbwachs.
- Cochennec M., 2004, « Le soin des apparences », *Actes de la recherche en sciences sociales*, no 154, 4, p. 80-91.
- Collectif Manouchian, Cormont J., Bouamama S., Fotia Y., 2012, *Dictionnaire des dominations*, Ed. Syllepse, Paris, pp. 332.
- Combes M.-C., 1988, « Alternance et insertion professionnelle : dossier de synthèse », *Collection des études du CEREQ*, n°36.
- Cossée C., Lada E., Rigoni I., 2004, *Faire figure d'étranger: regards croisés sur la production de l'altérité*, Paris, Armand Colin.

- Courpasson D., 1997, « Régulation et gouvernement des organisations. Pour une sociologie de l'action managériale », *Sociologie du Travail*, 39, 1, p. 39-61.
- Darmon M., 2007, *Devenir anorexique: une approche sociologique*, Paris, La Découverte.
- Darmon M., 2010, *La socialisation*, Paris, Armand Colin.
- Daune-Richard A.-M., Marry C., 1990, « Autres histoires de transfuges ? Le cas de jeunes filles inscrites dans des formations « masculines » de BTS et de DUT industriels », *Formation Emploi*, 29, 1, p. 35-50.
- Deauvieu J., Penissat É., Brousse C., Jayet C., 2014, « Les catégorisations ordinaires de l'espace social français », *Revue française de sociologie*, 55, 3, p. 411-457.
- Debarbieux É., 1999, *La violence dans la classe: expériences et pratiques dans des classes difficiles*, Paris, ESF.
- Delavaud L., Moreau G., Poulain L. (2008). « Les apprentis ligériens en 2006/2007 », Rapport au Conseil régional des Pays de la Loire, Université de Nantes
- Del Sol M., Eydoux A., Gouzien A., Merle P., Turquet P., 2001, *Nouvelles dimensions de la précarité*, Rennes, PUR.
- Depoilly S., 2014, *Filles et garçons au lycée pro : rapport à l'école et rapport de genre*, Rennes, PUR.
- DEPP, SD-SIES, 2016, « Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche », Paris, MEN.
- Dhume F., 2011, *Entre l'école et l'entreprise, la discrimination ethno-raciale dans les stages*, Thèse de doctorat de sociologie, Université de Provence, Aix-Marseille.
- Dhume F., 2014a, « Le concept de discrimination : éléments de repères et de clarification », *Document du réseau national de lutte contre les discriminations à l'école*, pp. 19.
- Dhume F., 2014b, *Entre l'école et l'entreprise : la discrimination en stage. Une sociologie publique de l'ethnicisation des frontières scolaires*, Aix-en-Provence, Presses universitaires de Provence, coll. « Sociétés contemporaines », pp. 272 p.
- Dhume F., Sagnard-Haddaoui N., 2006, « La discrimination de l'école à l'entreprise. La question de l'accès aux stages des élèves de lycée professionnel en région lorraine », *Rapport pour l'ACSE, Nancy, ISCRA*, p. 145.
- Domingo P., 2002, « Logiques d'usage des stages sous statut scolaire », *Formation Emploi*, 79, 1, p. 67-81.
- Dorlin E., 2005, « De l'usage épistémologique et politique des catégories de « sexe » et de « race » dans les études sur le genre », *Cahiers du Genre*, 39, p. 83-105.
- Dubet F., 2006, *Injustices: l'expérience des inégalités au travail*, Paris, Seuil.
- Dubet F., Cousin O., Macé É., Rui S., 2013, *Pourquoi moi ? : l'expérience des discriminations*, Paris, Seuil.
- Dubet F., Martuccelli D., 1996, « Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école », *Revue Française de Sociologie*, 37, 4, p. 511.

- Dujarier M.-A., 2016, « Apports d'une sociologie de l'activité pour comprendre le travail », dans Dujarier M.-A., Gaudard C., Gillet A., Lenel P. (dirs.), *L'activité en théories. Regards croisés sur le travail*, Toulouse, Octares.
- Dumora B., 2001, « Les intentions d'orientation et leur argumentation: aspects développementaux et psycho-sociaux », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 30, p. 148-165.
- Duru-Bellat M., 1990, *L'école des filles: quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan.
- Duru-Bellat M., 1994, « Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales », *Revue française de pédagogie*, 109, 1, p. 111-141.
- Eckert H., 2006, *Avoir vingt ans à l'usine*, Paris, La Dispute.
- Erbs L., 2015, « Gratter toujours un peu plus », *La Revue des Conditions de Travail*, 2, p. 27-33.
- Evrard Y., Pras B., Roux E., 2003, *Market : Études et recherches en marketing*, Paris, Dunod, pp. 700.
- Eymard-Duvernay, F. (dir.), 2012, *Épreuves d'évaluation et chômage*, Toulouse, Octarès.
- Eymard-Duvernay F., Marchal E., 2000, « Qui calcule trop finit par déraisonner : les experts du marché du travail », *Sociologie du Travail*, 42, 3, p. 411-432.
- Eymard-Duvernay F., Marchal E., Boisard P., Hemery A.-K., Vennat-Debaye M.-M., 1997, *Façons de recruter: le jugement des compétences sur le marché du travail*, Paris, Métailié.
- Eymard-Duvernay F., Remillon D., 2012, « Généalogies du chômage: les biographies professionnelles comme parcours d'épreuves », dans Eymard-Duvernay F. (dir.), *Épreuves d'évaluation et chômage*, Toulouse, Octarès, p. 107-157.
- Farvaque N., 2010, « Discriminations dans l'accès au stage : du ressenti des élèves à l'intervention des enseignants », *Formation emploi*, 105, p. 21-36.
- Farvaque N., Broumm E., Messaoudi D., 2007, *Les discriminations à l'entrée en stage : l'expérience des lycéens et étudiants en filière professionnelle, le point de vue des enseignants et maîtres de stage*, ORSEU, Rapport pour la Fondation Léo Lagrange et l'UNSA.
- Fassin D., 2002, « L'invention française de la discrimination », *Revue française de science politique*, 52, 4, p. 403-423.
- Ferry C., Mons-Bourdarias F., 1980, « L'apprentissage sous contrat, le phénomène de sa résurgence après la loi de 1971 », Université de Tours, CNRS.
- Forquin J.-C., 1980, « La sociologie des inégalités d'éducation : Principales orientations, principaux résultats depuis 1965 », *Revue française de pédagogie*, 51, 1, p. 77-92.
- Galland O., 2011, *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand Colin.
- Gazier B., 2003, « Employabilité », dans Allouche J. (dir.), *Encyclopédie des ressources humaines*, Paris, Vuibert, p. 418-427.

- Goffman E., 1975, *Stigmate*, Paris, Minuit.
- Grignon C., 1971, *L'ordre des choses: les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Paris, Minuit.
- Guillon S., Hinsinger S., 2016, « Risque de décrochage après une rupture de contrat d'apprentissage : l'exemple d'un CFA en Alsace », *Questions Vives. Recherches en éducation*, N° 25.
- Hoggart R., 1970, *La culture du pauvre: étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*, Paris, Minuit.
- Hughes E.C., 1962, « Good People and Dirty Work », *Social Problems*, 10, 1, p. 3-11.
- Hughes E.C., 1996, *Le regard sociologique: essais choisis*, Paris, EHESS.
- Imdorf C., 2013, « Lorsque les entreprises formatrices sélectionnent en fonction du genre. Le recrutement des apprenti.e(s) dans le secteur de la réparation automobile en Suisse », *Revue française de pédagogie*, 183, p. 59-70.
- Jacques, M.-H. (dir.), 2016, *Les transitions scolaires : paliers, orientations, parcours*, Rennes, PUR.
- Jeanet A., 2003, « « À votre service ! » La relation de service comme rapport social », *Sociologie du Travail*, 45, 2, p. 191-209.
- Jellab A., 2008, *Sociologie du lycée professionnel: l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*, Toulouse, PUM.
- Jobard F., Lévy R., Lamberth J., Névanen S., 2013, « Mesurer les discriminations selon l'apparence : une analyse des contrôles d'identité à Paris », *Population*, 67, 3, p. 423-451.
- Kergoat D., 1978, « Ouvriers = ouvrières ? Propositions pour une articulation théorique de deux variables : sexe et classe sociale », *Critiques de l'économie politique*, 5, p. 65-97.
- Kergoat D., 2000, « Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe », dans Hirata H.S., Laborie F., Le Doaré H., Sénotier D. (dirs.), *Dictionnaire critique du féminisme*, Paris, PUF, p. 35-44.
- Kergoat D., 2001, « Le rapport social de sexe. De la reproduction des rapports sociaux à leur subversion », *Actuel Marx*, 30 « Les rapports sociaux de sexe », p. 85-100.
- Kergoat P., 2002, « Le recrutement des apprenti.e.s en entreprise publique », dans Moreau G. (dir.), *Les Patrons, l'État et la formation des jeunes*, Paris, La Dispute, p. 153-164.
- 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, 4, p. 545-560.
- Kergoat P., 2010, *Les formations par apprentissage : un outil au service d'une démocratisation de l'enseignement supérieur ?*, Céreq Net.Doc n°75, pp. 31.
- Kergoat P., 2014, « Le travail, l'école et la production des normes de genre. Filles et garçons en apprentissage (en France) », *Nouvelles Questions Féministes*, 33, 1, p. 16-34.

- Kergoat P., 2015, « Trouver et tenir sa place. Les apprenti(e)s et le travail », *l'orientation scolaire et professionnelle*, 44, 2.
- Kergoat P., Capdevielle-Mougnibas V., Courtinat-Camps A., Jarty J., Saccomanno B., 2017, « Filles et garçons de lycée professionnel. Diversité et complexité des expériences de vie et de formation », *Éducation et formations*, 93.
- Kergoat P., Capdevielle-Mougnibas V., Lemistre P., Courtinat-Camps A., Jarty J., Saccomanno B., 2016, *Du bien-être au sens de l'expérience des élèves et des enseignant.e.s de lycée professionnel*, Céreq Net.doc, 162.
- Kinnear P., Gray C., 2005, *SPSS facile appliqué à la psychologie et aux sciences sociales*, Bruxelles, Éditions de Boeck Université, pp. 432.
- Lada E., 2005, « Sélection à l'embauche et rapports sociaux de sexe », *Formation Emploi*, 91, 1, p. 45-60.
- Lamamra N., 2016, *Le genre de l'apprentissage, l'apprentissage du genre: quand les arrêts prématurés révèlent les logiques à l'oeuvre en formation professionnelle initiale*, Zurich, etc., Suisse, Seismo.
- Lamamra N., Masdonati J., 2011, « Les apprenti.e-es face aux contraintes en formation professionnelle en alternance: entre souffrance et plaisir », *Psychologie du Travail et des Organisations*, 17, 3, p. 291-306.
- Lannegrand-Willems L., Dumora B., 1998, « Attraites et rejets de l'enseignement professionnel chez les jeunes », *Revue de Psychologie de l'Éducation*, 1, p. 285-316.
- Lemaire S. (1996), « Qui entre en lycée professionnel, qui entre en apprentissage ? », *Educations et formations*, n°48.
- Lemarchant C., 2008a, « Unique en son genre... Orientations atypiques de lycéen.ne.s et lycéennes au sein de filières techniques et professionnelles », dans Guichard-Claudic Y., Kergoat D., Vilbrod A. (dirs.), *L'inversion du genre: quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement*, Rennes, PUR, p. 57-69.
- Lemarchant C., 2008b, « La mixité inachevée », *Travail, genre et sociétés*, 18, 2, p. 47-64.
- Léné A., 2000, « Le fragile équilibre de la formation en alternance. Un point de vue économique », *Formation Emploi*, 72, 1, p. 15-33.
- Lhoste C., Thomas F., 2007, « L'enseignement professionnel - Les conditions de vie des étudiants », *Educations et formations*, n°75.
- Lima L., 2016, *Pauvres jeunes: enquête au cœur de la politique sociale de jeunesse*, Nîmes, Champ social éditions, 164 p.
- Lochard Y., Ughetto P., 2006, « Candidater et embaucher : le courrier de candidature comme dispositif de rencontre », *La Revue de l'Ires*, 52, 3, p. 133-154.
- Lomba C., 2010, « Les petites mains des petites entreprises: gestion informelle et fractures ouvrières », *Sociologie du Travail*, 52, 4, p. 503-520.

- Longhi J., 2012, « Imaginaires, représentations et stéréotypes dans la sémiotisation du mythe de la banlieue et des jeunes de banlieue », dans Turpin B. (dir.), *Discours et sémiotisation de l'espace: les représentations de la banlieue et de sa jeunesse*, Paris, L'Harmattan, p. 123-142.
- Macé É., 2011, « Ce que les normes de genre font aux corps / Ce que les corps trans font aux normes de genre », *Sociologie*, 1, 4, p. 497-515.
- Maillard D., Romani C. (coord.), 2014, *Le développement des politiques régionales d'apprentissage*, Céreq Net.Doc n°118, pp. 103.
- Malrieu P., 1995, « La personnalisation: Analyse psycho-sociale », *Aprendizagem e Desenvolvimento*, 4, 15-16, p. 9-17.
- Malrieu P., Malrieu S., 1973, « La socialisation », dans Gratiot-Alphandéry H., Zazzo R. (dirs.), *Traité de psychologie de l'enfant*, p. 10-234.
- Marchal E., Rieucan G., 2006, « Les a priori de la sélection professionnelle : une approche comparative », dans Eymard-Duvernay F. (dir.), *L'économie des conventions. Méthodes et résultats. T. 2 : Développements*, Paris, La Découverte.
- Marchal E., Rieucan G., 2009, « Formes d'intermédiation et formes de sélection : les contrastes entre annonces et réseaux de relations », *Économies et sociétés*, 30, p. 3-26.
- Marchal E., Rieucan G., 2010, *Le recrutement*, Paris, La Découverte (Repères).
- Marry C., 1983, « Origine sociale et réseaux d'insertion des jeunes ouvriers », *Formation Emploi*, 4, 1, p. 3-15.
- Martuccelli D., 2006, *Forgé par l'épreuve: l'individu dans la France contemporaine*, Paris, Armand Colin.
- Mauger G., Fossé-Poliak C., 1983, « Les loubards », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 50, 1, p. 49-68.
- Moreau G., 1995, « La mixité dans l'enseignement professionnel », *Revue française de pédagogie*, 110, p. 17-25.
- Moreau G., 2000, « Les faux semblables de l'apprentissage », *Travail, genre et sociétés*, 3, p. 67-86.
- Moreau G., 2003, *Le monde apprenti.e*, Paris, La Dispute.
- Moreau G., 2008, « Apprentissage : une singulière métamorphose », *Formation Emploi*, 101, p. 119-133.
- Moreau G., 2015, « L'apprentissage, un bien public ? », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 44/2.
- 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, p. 41-50.
- Murcier N., 2005, « Prime éducation et rapports sociaux de sexe », colloque « L'inversion du genre », Université de Brest, 18-20 mai, 2005.

- Noël O., 1999, « Intermédiaires sociaux et entreprises : des coproducteurs de discrimination ? », Dossier : « Connaître et combattre les discriminations », *Hommes et Migrations*, 1219, p. 5-12.
- Noël O., 2006, « Idéologie raciste et production de systèmes discriminatoires dans le champ de l'apprentissage », *Travailler*, 16, p. 15-35.
- Oberti M., 2005, « Différenciation sociale et scolaire du territoire : inégalités et configurations locales », *Sociétés contemporaines*, 3, 59-60, p. 13-42.
- Paillé P., Mucchielli A., 2003, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.
- Palheta U., 2011, « Enseignement professionnel et classes populaires : comment s'orientent les élèves « orientés » », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 175, p. 59-72.
- Palheta U., 2012, *La domination scolaire: sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*, Paris, PUF.
- Palheta U., 2015, « La double vérité de l'orientation vers l'enseignement professionnel », dans Jacques M.-H. (dir.), *Les transitions scolaires: paliers, orientations, parcours*, Rennes, PUR, p. 217-226.
- Paulin I., 2008, « Evolution et disparités d'orientation en fin de 3^{ème} », *Éducation et Formations*, 77, pp. 9-18.
- Percheron A., 1974, *L'univers politique des enfants*, Paris, Armand Colin.
- Petit P., Duguet E., L'Horty Y., Parquet L.D., Sari F., 2011, « Discriminations à l'embauche des jeunes franciliens intersectionnalité du sexe et de l'origine : les résultats d'un testing », *Documents de travail*, 5, CEE - ACSÉ.
- Peugny C., 2013, *Le destin au berceau: inégalités et reproduction sociale*, Paris, Seuil.
- Pineau G., 2005, « Le sens du sens », dans Paul P., Pineau G. (dirs.), *Transdisciplinarité et formation*, Paris, L'Harmattan, p. 83-104.
- Poullaouec T., 2011, « Choix du destin et destin du choix », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 175, p. 81-84.
- Primon J., 2011, « La perception des discriminations au filtre des enquêtes statistiques », *Agora débats/jeunesses*, 57, p. 121-134.
- Puhl R., Brownell K.D., 2002, « Stigma, discrimination and obesity », dans Fairburn C.G., Brownell K.D. (dirs.), *Eating Disorders and Obesity: A Comprehensive Handbook*, New York, Guilford Press, p. 108-112.
- Ramé L., Ramé S., 1995, *La formation professionnelle par apprentissage: état des lieux et enjeux sociaux*, Paris, France, Ed. L'Harmattan, 293 p.
- Renard F., 2015, « Entre revanche scolaire et subordination salariale. Les appropriations ambivalentes du statut d'apprenti.e chez des coiffeurs en CAP », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 44, 2, p. 235-267.

- Riot L., 2009, « L'apprentissage de niveau V au CFA, vu de l'intérieur », *Trait d'union*, 212, pp.4-6.
- Ringelheim J., 2010, « Recueil de données, catégories ethniques et mesure des discriminations: un débat européen », *Revue trimestrielle des droits de l'homme*, 21, 82, p. 269-313.
- Roy D., 1952, « Quota Restriction and Goldbricking in a Machine Shop », *American Journal of Sociology*, 57, 5, p. 427-442.
- Sacomanno B., 2011, « L'intermédiation à la croisée des logiques d'acteurs : Les psychologues du travail », *Formation emploi*, 114, p. 39-54.
- Sacomanno B., 2016, « Modes d'engagement des stagiaires au prisme des représentations des formateurs », *Savoirs*, N° 39, 3, p. 65-87.
- Safi M., 2013, *Les inégalités ethno-raciales*, Paris, La Découverte.
- Safi M., Simon P., 2013, « Les discriminations ethniques et raciales dans l'enquête Trajectoires et Origines : représentations, expériences subjectives et situations vécues », *Economie et statistique*, 464, 1, p. 245-275.
- Saporta G, 1990, *Probabilités, analyse de données et statistique*, Paris, Technip, pp. 656.
- Schehr S., 1999, *La vie quotidienne des jeunes chômeurs*, Paris, PUF.
- Schwartz O., 2011, « Postface : L'empirisme irréductible. La fin de l'empirisme ? », dans *Le hobo. Sociologie du sans-abri*, Paris, Armand Colin, p. 333-384.
- Schweitzer S., 2009, « Du vent dans le ciel de plomb ? L'accès des femmes aux professions supérieures, xixe-xxe siècles », *Sociologie du Travail*, 51, 2, p. 183-198.
- Simon P., 2014, « Discrimination », dans Bihl A., Pfeffekorn R. (dirs.), *Dictionnaire des inégalités*, Paris, Armand Colin, p. 108-109.
- Simon P.-J., 1996, « Situation minoritaire », *Pluriel Recherches, Vocabulaire historique et critique des relations inter-ethniques*, 3.
- Skeggs B., 2015, *Des femmes respectables: classe et genre en milieu populaire*, Marseille, Agone.
- Sorignet P.-E., 2008, « Être danseuse contemporaine : une carrière "corps et âme" », *Travail, genre et sociétés*, 12, p. 33-53.
- Steffens S., 2001, « Le métier volé: transmission des savoir-faire et socialisation dans les métiers qualifiés au XIXe siècle », *Revue du Nord*, 15, p. 121-135.
- Stevanovic B., Mosconi N., 2007, « La représentation des métiers chez les adolescent (es) scolarisé (es) au collège et au lycée », *Travail et emploi*, 109, p. 69-80.
- Stevanovic B., Mosconi N., 2010, « Les représentations des métiers des adolescent(e-s) scolarisé(e-s) dans l'enseignement secondaire », *Revue française de pédagogie*, 161, p. 53-68.

- 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 les IVe et Ve Plans (1962-1970) », *Revue française de sociologie*, 43, 4, pp. 685-709.
- Tanguy L., 2005, « La fabrication des nomenclatures de niveau de formation et leur inférence sur la notion de qualification » dans Meda D., Vennat F. (dir.), *Le travail non qualifié. Permanences et paradoxes*, Paris, La Découverte, p. 55-68.
- Terrail J.-P., 1992, « Destins scolaires de sexe: une perspective historique et quelques arguments », *Population*, 47, 3, p. 645-676.
- Terrail, J.-P. (dir.), 1997, *La scolarisation de la France: critique de l'état des lieux*, Paris, La Dispute.
- Tibere L., Poulain J.-P., Proenca R.P. da C., Jeannot S., 2007, « Adolescents obèses face à la stigmatisation », *Obésité*, 2, 2, p. 173-181.
- Troncin T., 2015, « La question des redoublements scolaires », dans Jacques M.-H. (dir.), *Les transitions scolaires: paliers, orientations, parcours*, Rennes, PUR, p. 299-306.
- Vallet L.-A., Caille J.-P., 1996, « Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français : Une étude d'ensemble », *Éducation et formations*, 4, 67, p. 1-153.
- Viprey M., 2001, « De la diachronie des fonctions économiques de la force de travail étrangère aux stratégies de recrutement discriminant des firmes à l'égard des jeunes issus de l'immigration », dans Bourmmani M. (dir.), *Les discriminations à l'emploi. L'insertion professionnelle des jeunes issus de l'immigration*, L'Harmattan.
- Viprey M., 2002, « Les mécanismes de discrimination à l'égard des jeunes dont l'origine étrangère est réelle ou supposée », *Revue de l'IREES*, 39, p. 1-24.
- Viprey M., 2005, « Spécificité de la main-d'œuvre étrangère sur le marché du travail français », *Santé, Société et Solidarité*, 4, 1, p. 99-108.
- Vouillot F., 2007, « L'orientation aux prises avec le genre », *Travail, Genre et Sociétés*, 2, p. 87-108.
- Wacquant L., 2005, « Les deux visages du ghetto », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 160, 5, p. 4-21.
- Willis P., 1978, « L'école des ouvriers », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 24, 1, p. 50-61.
- Zeroulou Z., 1988, « La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation », *Revue française de sociologie*, 29, p. 447-470.
- Zirotti J.-P., 2006, « Les jugements des élèves issus de l'immigration sur les décisions d'orientation scolaire et les conditions de leur scolarisation », *Cahiers de l'Urmis*, 10-11.

ANNEXES

Sommaire des annexes :

1. Une sélection par croisement et ordonnancement des réponses
2. Grille d'analyse des entretiens élèves et apprenti.e.s
3. Questionnaire Apprenti.e
4. Questionnaire Lycéen.ne
5. Codage de l'origine migratoire

1. Une sélection par croisement et ordonnancement des réponses

La seconde étape d'élaboration de notre corpus qualitatif nous a ensuite permis d'ordonner ces groupes à partir de variables pertinentes du point de vue de nos hypothèses de recherche. Nous avons pour cela utilisé les réponses de l'enquête quantitative afin de construire les sous-catégories d'enquêtés à solliciter pour un entretien. À partir d'une suite de variables attestant de difficultés de recherche, nous avons procédé à un ordonnancement hiérarchique à l'intérieur de chaque groupe pour pouvoir ensuite contacter les jeunes en commençant par ceux dont les réponses cumulaient le plus de difficultés à trouver un contrat d'apprentissage. Les jeunes en haut de ces listes ordonnées étaient donc ceux cumulant le plus de caractéristiques typiques des sous-groupes interrogés. La fin de ces listes était définie à partir de valeurs seuil en dessous desquelles les valeurs étaient estimées insuffisantes pour renseigner la dimension d'étude (par exemple n'avoir rencontré « qu'une seule fois » des discriminations). Ajoutons aussi que cet ordonnancement par succession de variables a été cadré par une réponse positive durant l'enquête par questionnaire à la question de savoir s'ils accepteraient d'être recontactés dans le cadre du prolongement qualitatif de cette enquête (soit 40% des apprenti.e.s et 33% des lycéen.ne.s).

Concernant les lycéen.ne.s, nous avons commencé par isoler ceux qui souhaitaient en priorité entrer en apprentissage. Ainsi, après avoir effectué le premier tri d'interviewés potentiels sur la base des clusters, nous avons donc posé comme première modalité d'ordonnancement le fait de déclarer qu'ils auraient préféré entrer en apprentissage⁷⁹. La sélection des lycéen.ne.s devait ensuite répondre à l'impératif de questionner la recherche effective d'un contrat d'apprentissage en tant que situation pouvant donner lieu à des discriminations. Une deuxième variable d'ordonnancement des lycéen.ne.s à recontacter était celle relative aux démarches entreprises pour trouver un contrat d'apprentissage. Nous avons ainsi pu distinguer ceux qui ont effectivement cherché de ceux qui, malgré le fait qu'ils auraient souhaité l'apprentissage, n'ont pas entrepris de démarche. Enfin, une troisième variable a été utilisée pour trier les répondant.es : celle renseignant le fait d'avoir rencontré des injustices et/ou des discriminations au cours de la recherche d'un contrat d'apprentissage. Ainsi, nous sommes arrivés à une liste de 48 lycéen.ne.s que nous pouvions rappeler. Cette liste était donc ordonnée ainsi : d'abord les lycéen.ne.s qui souhaitaient entrer en apprentissage, qui ont effectivement recherché un contrat et ont rencontré des discriminations ; ensuite ceux qui auraient aussi préféré entrer en apprentissage, qui ont également cherché sans éprouver de discriminations ni d'injustices ; enfin ceux qui auraient aussi souhaité, mais n'ont pas cherché. À propos de ces derniers, la question de l'auto-élimination a pu être plus approfondie. De plus, les entretiens étant l'occasion de présenter

⁷⁹ Avant de commencer chaque entretien, nous explicitons d'abord ce critère comme étant à l'origine de notre sollicitation à leur égard pour un entretien, ainsi que les difficultés rencontrées pour trouver un contrat d'apprentissage. Ceci s'est avéré plusieurs fois utile car certains jeunes nous avouaient qu'ils ne s'en seraient pas rappelés si nous n'en avions pas fait mention, une à deux années s'étant parfois écoulées entre la période concernée et le moment de l'entretien.

la recherche, il s'est avéré que certaines réponses au questionnaire avaient minoré la dimension de la recherche d'un contrat et de discriminations ou d'injustices vécues, ce qui nous a donné accès à des récits de pratiques relatives à notre objet pour les trois sous-catégories de lycéen.ne.s repérées. Au final, nous avons réalisé 12 entretiens avec des lycéen.ne.s ayant aspiré à l'apprentissage⁸⁰.

Concernant les apprenti.e.s, nous avons utilisé la même méthode d'ordonnement à partir des trois profils retenus par l'analyse inductive. Nous avons donc repris les caractéristiques établies pour chacun d'eux et avons trié les répondants suivant les modalités de réponses les plus structurantes dans l'élaboration des clusters. L'objectif de recherche était d'approfondir les différents clusters, en prenant garde à chaque fois de ne pas interroger de jeune ayant contourné toute problématique de discrimination par l'intermédiaire de son réseau personnel et de celui de sa famille. Au final, 12 apprenti.e.s ont été rencontrés et interviewés.

Pour le profil n°1, la première variable était la durée de recherche du contrat d'apprentissage, triée de façon décroissante avec comme limite basse d'avoir passé au moins un mois à chercher un contrat. La seconde variable était le nombre d'entreprises contactées dont les modalités de réponses ont aussi été ordonnées de façon décroissante, allant de plus de cinquante entreprises contactées jusqu'à au moins deux entreprises. Conformément aux résultats de l'AFCM et de la CHA, la troisième variable d'ordonnement était l'origine ethnique dont les modalités ont été classées dans cet ordre : d'abord né être né à l'étranger de parents étrangers ; puis être né en France de parents étrangers ; puis être né en France de parents nés en France d'ascendance étrangère ; et enfin être né en France de parents nés en France d'ascendance française. Une liste ordonnée de 61 apprenti.e.s a pu être établie, dans laquelle 6 entretiens ont été réalisés.

Pour le profil n°2, il s'agissait en premier lieu d'avoir indiqué que des discriminations ont été ressenties. Ceux pour qui ce n'était pas le cas n'étaient pas retenus dans la liste des apprenti.e.s à intégrer à notre échantillon qualitatif. Cette liste a ensuite été réduite au regard de la fréquence du ressenti de ces discriminations : « très souvent » d'abord ; « plusieurs fois » ensuite. Les apprenti.e.s estimant n'avoir éprouvé qu'une seule fois une discrimination n'étaient donc pas retenus. Enfin, une dernière variable a été utilisée pour trier les 23 répondants restants : les injustices vécues au cours de la scolarité. 5 apprenti.e.s ont été interrogés à partir de ce cluster.

Pour le profil n°4, nous avons d'abord identifié les apprenti.e.s qui n'ont pas bénéficié d'appui de leurs relations personnelles pour trouver leur contrat. Puis nous avons précisé notre liste en ne gardant que ceux qui n'avaient pas eu recours aux relations familiales pour

⁸⁰ Parmi eux, deux entretiens ont été menés en amont de l'enquête quantitative durant la phase exploratoire de cette recherche. Il s'agit de Medhi et Trésor, deux Lycéen.ne.s en mécanique auto qui ont démarché sans succès des entreprises et nous ont fait part de pratiques de discrimination à leur rencontre.

qu'aboutisse leur recherche de contrat. Conformément aux résultats de l'analyse inductive, nous avons retenu dans ce cluster les apprenti.e.s qui déclaraient que l'apprentissage n'était pas leur premier choix. Enfin, les 29 contacts d'apprenti.e.s dont nous disposons après avoir croisé ces modalités de variables ont été ordonnés en suivant l'âge des répondants de façon décroissante. Dans cette dernière liste d'apprenti.e.s et malgré nos relances aux jeunes et aux établissements, un seul apprenti.e a pu être rencontré.

Au final, notre mode de sélection des enquêtés du volet qualitatif reprend pour les prolonger les modes de catégorisation et les résultats des deux approches quantitatives développées sur notre base de données. En effet, nous retrouvons les sous-populations de lycéen.ne.s et d'apprenti.e.s qui sont au cœur du traitement statistique restitué plus haut dans le rapport.

Catégories de répondants pour l'analyse quantitative

A.Apprenti.e.s	A1. Qui voulaient l'apprentissage et ne se sont pas posés la question du LP	A11. Qui n'ont cherché qu'une seule entreprise
		A12. Qui ont cherché plus d'une entreprise
	A2. Qui voulaient le LP	
B.Lycéen.ne.s	B1 Qui voulaient le LP	
	B2. Qui voulaient aller en apprentissage	B21. Qui n'ont pas cherché d'entreprise
		B22. Qui ont cherché un contrat d'apprentissage
	B3. Qui ne se sont pas posés la question de l'apprentissage	

2. Grille d'analyse des entretiens élèves et apprenti.e.s

QUESTIONS	thématiques	Sous-thématiques
Pourquoi l'apprentissage ?	Itinéraire scolaire (et expériences professionnelles)	<ul style="list-style-type: none"> - Filière d'origine/ résultats/ redoublement - Aspirations antérieures - Modalités de choix du CFA - Expériences professionnelles avant apprentissage
	Rapport à l'orientation	<ul style="list-style-type: none"> - Orientation choisie /subie - Choix/regret - Position des tiers - Influence familiale (effet des positions occupées) - Possibilité de poursuite d'étude - Sentiment d'injustice - Motifs explicites
	Rapport école antérieur (collège et lycée général)	<ul style="list-style-type: none"> - Vécu positif du collège : se sent considéré, pas d'injustice - Vécu négatif : pas considérés, injustices ressenties
	Rapport à l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> - Apprentissage et rapport à l'école (et expériences en CFA) - Apprentissage et rapport au travail (et expériences en entreprise) - Apprentissage et univers familial
Comment ils ont cherché un contrat d'apprentissage ?	Pratiques de recherche	<ul style="list-style-type: none"> - Temps de recherche et nbr d'entreprises - Identification secteurs et entreprises - Demandes, critères des entreprises - Moyens utilisés (CV, entretien, téléphone, etc..) - Aides perçues (famille, CFA, etc...) - Pratiques effectives (répétition de l'entretien, présentation de soi, etc.) - Récit des interactions avec les employeurs - Pratiques discriminatoires
	Vécu de la recherche	<ul style="list-style-type: none"> - Bon entraînement à la recherche d'emploi, pas d'effet, car forte mise à distance - Découragement/ Effets des refus successifs/ Estime de soi - Sentiment de discriminations / Sentiment d'injustice
	Contrat décroché	<ul style="list-style-type: none"> - Quand et avec quelle entreprise ? - Pourquoi cette entreprise a accepté ? - Rupture de contrat, pourquoi ? Recherche d'une nouvelle entreprise

Pourquoi ils ont trouvé un contrat d'apprentissage ? (uniquement les apprenti.e.s)	Facilités (formulées/objectivables)	<ul style="list-style-type: none"> - Lieu d'habitation, transport, permis, âge, réputation du CFA, maîtrise de la langue, secteur avec peu d'offre, absence de réseau, etc... - Univers familial et social (CFA, relations...) mobilisé
	Rapport au métier	<ul style="list-style-type: none"> - Plaisir, passion, rêve : un univers prof connu (support identificatoire) - Plaisir, passion, rêve : un univers prof inconnu - Choix de métier étayé (par élimination, pour ne pas être ouvrier, etc.)
	Rapport au travail	<ul style="list-style-type: none"> - Connaissance, méconnaissance du monde du travail (en relation avec parents insérés ou pas, qualifiés ou pas) - Représentation (négative, positive) du monde du travail - Plaisir et souffrance au travail (ambiance, salaire, relation hiérarchique, utilité du travail, reconnaissance, etc..) - Volonté de s'insérer rapidement (ou pas) dans le monde du travail - Position professionnelle des parents et regard porté dessus - Représentation du travail des parents - Situation scolaire et pro de la fratrie - Volonté de s'insérer rapidement (ou pas) dans le monde du travail
	Rapport à l'école	<ul style="list-style-type: none"> - Plaisir et souffrance à l'école - Souhait ou pas de quitter l'école - Rapport au savoir - CFA renvoie ou pas à l'école, au statut d'élève
	Rapport à « l'éthos » Modulation, reformulation, transformation de soi	<ul style="list-style-type: none"> - Ethos professionnel, éthos de classe, de sexe, ethnique, adulte/adolescent etc. - Adaptation, identification ou résistances à un éthos professionnel (identification) - Modulation de l'éthos, des pratiques dont de l'hexis corporel en fonction des lieux (école, famille, travail) dont lors de la recherche d'une entreprise - Mobilisation de différents répertoires culturels (dont de la culture « légitime ») - Assimilation/ projection ou pas dans la position (éthos) d'adulte - Adaptation/ résistance aux injonctions (scolaire, professionnelles)
	Rapport à l'avenir	<ul style="list-style-type: none"> - Projection professionnelle/ définie/ floue/ caractère réaliste/ - Poursuite d'études/ Réorientation / (Regard des parents) - Parcours professionnel envisagé / Étapes et objectifs de carrière souhaités ? - Position des parents - Statut visé
	Obstacles rencontrés	<ul style="list-style-type: none"> - Eléments à faible prise individuelle ou exogènes : lieu d'habitation, transport, permis, âge, réputation du CFA, maîtrise de la langue, secteur avec peu d'offre, absence de réseau, etc...situation personnelle (enfants à charge, etc.) - Univers familial et social (CFA / LP, relations...) peu mobilisé

Pourquoi ils n'ont pas trouvé de contrat d'apprentissage ? (uniquement les Lycéen.ne.s)	Obstacles rencontrés (formulés/objectivables)	<ul style="list-style-type: none"> - Éléments à faible prise individuelle ou exogènes : lieu d'habitation, transport, permis, âge, réputation du CFA, maîtrise de la langue, secteur avec peu d'offre, absence de réseau, etc... - Univers familial mobilisé ou pas - Rupture de contrat
	Discrimination ressenties	<ul style="list-style-type: none"> - Victime/ témoin de discrimination - Raisons de la discrimination : sexe, origines ethniques, origines sociales, lieu d'habitation, nom et prénom, etc.
	Rapport au métier	<ul style="list-style-type: none"> - Plaisir, passion, rêve : un univers prof connu (support identificatoire) - Plaisir, passion, rêve : un univers prof inconnu - Choix de métier peu étayé (par élimination, pour ne pas être ouvrier, etc.)
	Rapport au travail	<ul style="list-style-type: none"> - Connaissance, méconnaissance du monde du travail (en relation avec parents insérés ou pas, qualifiés ou pas) - Représentation (négative, positive) du monde du travail - Plaisir et souffrance au travail (ambiance, salaire, relation hiérarchique, utilité du travail, reconnaissance, etc..) - Volonté de s'insérer rapidement (ou pas) dans le monde du travail - Position professionnelle des parents (Représentation et regard porté dessus) - Situation scolaire et pro de la fratrie - Volonté de s'insérer rapidement (ou pas) dans le monde du travail
	Rapport à l'école	<ul style="list-style-type: none"> - Plaisir et souffrance à l'école - Souhait ou pas de quitter l'école - Rapport au savoir - LP renvoie ou pas à l'école, au statut d'élève
	Rapport à « l'éthos » Modulation, reformulation, transformation de soi	<ul style="list-style-type: none"> - Ethos professionnel, éthos de classe, de sexe, ethnique, adulte/adolescent etc. - Adaptation, identification ou résistances à un éthos professionnel - Modulation de l'éthos, des pratiques dont de l'hexis corporel en fonction des lieux (école, famille, travail) dont lors de la recherche d'une entreprise (pour apprentissage, mais aussi pour stage) - Mobilisation de différents répertoires culturels (dont de la culture « légitime ») - Assimilation/ projection ou pas dans la position (éthos) d'adulte - Adaptation/ résistance aux injonctions (scolaire, professionnelles)
	Rapport à l'avenir	<ul style="list-style-type: none"> - Projection professionnelle définie ou floue, caractère réaliste - Poursuite d'études/ Réorientation (dont regard des parents) - Parcours professionnel envisagé (Étapes et objectifs de carrière souhaités) - Statut visé (dont la bonne vie, la bonne place)

Comment ils ont cherché un stage ? (uniquement les Lycéen.ne.s)	Pratiques de recherche	<ul style="list-style-type: none"> - Temps de recherche et nbr d'entreprises - Identification secteurs et entreprises - Demandes, critères des entreprises - Moyens utilisés (CV, entretien, téléphone, etc..) - Aides perçues (famille, CFA, etc...) - Pratiques effectives (répétition de l'entretien, présentation de soi, etc.) - Récit des interactions avec les employeurs - Pratiques discriminatoires
	Vécu de la recherche	<ul style="list-style-type: none"> - Bon entrainement à la recherche d'emploi - Découragement/ Effets des refus successifs/ Estime de soi - Sentiment de discriminations / Sentiment d'injustice
	Obstacles rencontrés (formulées/ objectivables)	<ul style="list-style-type: none"> - Éléments à faible prise individuelle ou exogènes : lieu d'habitation, transport, permis, âge, réputation du CFA, maîtrise de la langue, secteur avec peu d'offre, absence de réseau, etc... - Univers familial mobilisé ou pas - Rupture de contrat
	Discrimination ressenties	<ul style="list-style-type: none"> - Victime/ témoin de discrimination - Raisons de la discrimination : sexe, origines ethniques, origines sociales, lieu d'habitation, nom et prénom, etc.
Rapport à la formation	CFA / LP	<ul style="list-style-type: none"> - Plaisir, reconnaissance, souffrance, déception, insatisfaction dans la formation délivrée dans l'établissement (relations avec enseignant, élèves, dans le apport au savoir) - Sentiment de discrimination, d'injustice - Relation avec autrui - Auto-évaluation - Image du métier véhiculée au CFA/ LP
	Périodes en entreprises	<ul style="list-style-type: none"> - Tâches effectuées - Plaisir, reconnaissance, souffrance, déception, insatisfaction, difficultés en stage (envers le métier et l'activité/ relations avec professionnels, employeurs, clients) - Evolution de la perception depuis l'entrée en formation - Transformation du regard sur soi, sur autrui, d'autrui - Regards sur le travail, apprentissage sociaux - Sentiment de discrimination, d'injustice - Conditions de travail (dont division du travail perçue) - Rupture de contrat - Relation avec autrui - Fluidité / Cohérence des apprentissages entre entreprise et CFA
	Formes d'injonctions	<ul style="list-style-type: none"> - Nature des injonctions au CFA (hexis corporel, grandir/ autonome, temps de travail, tâches effectuées) - Nature des injonctions en entreprise (idem) - Injonctions difficiles à tenir, déplacées - Différences et modulation des pratiques et comportement entre CFA et stage. - Evolution de la perception depuis l'entrée en formation, transformation du regard sur soi et sur autrui, du regard d'autrui sur soi, ru regard sur le travail, Apprentissages sociaux
Conditions de vie et vie quotidienne	<ul style="list-style-type: none"> - Vie familiale et type de logement - Discriminations hors-formation - Descriptions de soi (général, hors travail et formation) - Relations sociales en général, non contextualisées dans le travail ou en formation - Conditions économiques et sociales 	

3. Questionnaire Apprenti.e

IDENTIFICATION FILIÈRE

1. ANNEFORM

En quelle classe êtes-vous cette année ?

1 = En première année CAP, 2 = En seconde bac pro

2. SPECHAMPCAP (Si ANNEFORM=1)

Quel est l'intitulé de votre formation ?

1=CAP Maintenance des véhicules automobiles 2=CAP Employé de commerce 3=CAP Employé de vente spécialisé (options produits d'équipement courant) 4=CAP Employé de commerce multi-spécialités 5=CAP Vente alimentaire 6=CAP Esthétique Cosmétique Parfumerie 7=CAP Coiffure

3. SPECHAMPLP (Si ANNEFORM=2)

Quel est l'intitulé de votre formation ?

1=Bac Pro Maintenance des véhicules automobiles 2=Bac Pro commerce 3=Bac Pro Gestion-Administration 4=BAC Pro vente 5=Bac Pro Esthétique Cosmétique Parfumerie 6=Bac Pro Esthétique Parfumerie 7=Bac Pro Coiffeuse esthéticienne

IDENTIFICATION DE L'ENQUÊTÉ

4. idementourag

Dans votre entourage, quelqu'un exerce-t-il un métier correspondant à votre spécialité de formation ? 1=Oui, 2=Non

5. ENTOURMETIER (Si idementourag=1)

S'agit-il de ? (Choix multiples)

1=Votre père, 2=Votre mère, 3=Au moins un grand-père, 4=Au moins une grand-mère, 5=Au moins une sœur, 6=Au moins un frère, 7=Au moins un oncle ou une tante, 8=Au moins un cousin ou une cousine 9=Autre (en clair)

6. ENTOURAPP

Dans votre entourage, quelqu'un a-t-il lui-apprenti.e ?

1=Oui 2 =Non 3=Je ne sais pas

7. ENTOURAPP2 (Si ENTOURAPP=1)

S'agit-il de ? (choix multiples)

1=Votre père, 2=Votre mère, 3=Au moins un grand-père, 4=Au moins une grand-mère, 5=Au moins une sœur, 6=Au moins un frère, 7=Au moins un oncle ou une tante, 8=Au moins un cousin ou une cousine 9=Autre (en clair)

8. LYCEANT

Au cours de votre parcours, avez-vous déjà été scolarisé en lycée professionnel ?

1=Oui 2=Non

9. LYCEANT2 (Si LYCEANT=1)

Pour quel métier ? (en clair)

10. LYCEANT3 (Si LYCEANT=1)

Pour quel diplôme ? (en clair)

11. DIPLOMANT1

Avant d'entrer dans votre CFA actuel, avez-vous déjà obtenu? (1=Oui 2=Non)

DIPLOMANT11=Le Certificat de Formation Générale

DIPLOMANT12=Le Brevet des collèges

DIPLOMANT13=Un CAP

DIPLOMANT14=Un autre diplôme

12. DIPLOMANT2 (Si DIPLOMANT13=1)

Quelle était la spécialité de ce CAP ?(en clair)

13. DIPLOMANT3 (Si DIPLOMANT13=1)

Pour ce CAP, étiez-vous apprenti.e ?

1= oui 2= non

14. DIPLOMANT4 (Si DIPLOMANT14=1)

Quel était cet autre diplôme ? (en clair)

15. DIPLOMANT5 (Si DIPLOMANT14=1)

Quelle était la spécialité de cet autre diplôme? (en clair)

16. DIPLOMANT6 (Si DIPLOMANT14=1)

Pour cet autre diplôme, étiez-vous apprenti.e ?

1=Oui 2=Non

17. ORIGINSCOL

Avant d'entrer dans le CFA où vous suivez actuellement votre formation professionnelle, vous étiez en :

1=Troisième SEGPA 2=DIMA 3=Troisième prépa pro/Troisième DP6 4=Troisième générale

5=Première année CAP 6=Seconde année CAP 7=Seconde bac technologique 8=Seconde bac

général, 9=Seconde bac professionnel 10=Première bac technologique 11=Première bac

général 12=Première bac professionnel 13=Terminale bac technologique 14=Terminale bac

général 15=Terminale bac professionnel 16=Autre (en clair)

ORIENTATION

18. ORIENT1

Vous êtes entré en filière professionnelle : (1=Oui, 2=Non)

ORIENT11=Pour satisfaire une passion

ORIENT12=Pour quitter l'école

ORIENT13=Pour avoir un diplôme

ORIENT14=Pour apprendre un métier précis

ORIENT15=Parce que vous n'aviez pas d'autres choix d'orientation possible

ORIENT16=Parce qu'on vous y a obligé.e

ORIENT17=Parce que vous n'aviez pas les moyens financiers de faire des études longues

ORIENT18=Pour devenir adulte, faire votre vie

ORIENT19=Pour devenir autonome

ORIENT20=Parce que vous n'avez pas pu aller en lycée général ou technologique

ORIENT21=Pour apprendre autrement qu'au collège

ORIENT22=Pour vous insérer plus facilement sur le marché du travail

ORIENT23=Parce que vous aviez besoin de gagner votre vie rapidement

ORIENT24=Parce que vous aviez envie de travailler, d'être dans l'action

ORIENT25=Pour reprendre l'entreprise familiale

ORIENT26=Pour ne pas rester sans rien faire

19. APPREP

Pensez-vous que : (1=Oui 2=Non)

APPREPINS=L'apprentissage facilite l'accès à l'emploi

APPREPMU=Le salaire issu de l'apprentissage permet de poursuivre vos études

APPREPSITU=L'apprentissage permet d'accéder à une bonne situation sociale

APPREPINT=L'apprentissage ouvre sur des métiers intéressants

APPREPQUAL=La formation délivrée en apprentissage est de bonne qualité

APPREPVAL=L'apprentissage a une bonne image dans la société

APPREPREP=L'apprentissage forme des professionnels compétents

APPREPFACIL=C'est plus facile d'apprendre en apprentissage

20. APPREPINSOUI (Si APPREPINS=1)

Vous estimez que l'apprentissage facilite l'accès à l'emploi parce que :

1=Oui 2=Non

APPREPINSOUI1=Votre formation ouvre sur un secteur professionnel où il y a du travail

APPREPINSOUI2=C'est une bonne expérience professionnelle pour valoriser votre CV

APPREPINSOUI3=Vous comptez reprendre l'entreprise familiale

APPREPINSOUI4=Vous pensez être embauché.e par l'entreprise qui vous emploie en tant qu'apprenti.e

APPREPINSOUI5= Vous avez déjà des contacts avec une autre entreprise dans laquelle vous pourriez être embauché.e

APPREPINSOUI6= L'apprentissage c'est un moyen de se confronter aux réalités de l'entreprise

APPREPINSOUI7=L'apprentissage c'est un moyen d'apprendre les codes de l'entreprise

APPREPINSOUI8=Les employeurs privilégient les candidatures des apprenti.e.s

21.APPREPINSOUIPREC (Si APPREPINSOUI4=1)

Pouvez-vous préciser l'origine des contacts avec cette entreprise qui pourrait vous embaucher ? (Choix multiples)

1=C'est une entreprise familiale 2=C'est une entreprise où vous avez des relations 3=C'est une entreprise dans laquelle vous avez déjà travaillé/fait un stage 4=Autre (En clair)

22.APPREPINSNON (Si APPREPINS=2)

D'après vous, l'apprentissage ne facilite pas l'accès à l'emploi parce que :

1=Oui 2=Non

APPREPINSNON1=Votre formation n'ouvre pas sur un secteur où il y a du travail

APPREPINSNON2=Ce n'est pas une bonne expérience professionnelle pour valoriser votre CV

APPREPINSNON3=Vous n'avez à ce jour aucun contact avec une entreprise qui pourrait vous embaucher

APPREPINSNON4=L'apprentissage n'est pas un bon moyen de se confronter aux réalités de l'entreprise

APPREPINSNON5= L'apprentissage n'est pas un bon moyen d'apprendre les codes de l'entreprise

APPREPINSNON6=Les employeurs dévalorisent les candidatures des apprenti.e.s

23.APPREPREMUOUI (Si APPREPREMU=1)

Vous estimez que le salaire issu de l'apprentissage vous permet de poursuivre vos études parce que :

1=La rémunération est indispensable à la poursuite de vos études 2=La rémunération n'est pas indispensable à la poursuite de mes études, mais elle me permet d'être plus autonome (permis, loisirs, vacances)

24.APPREPQUALOUI (Si APPREPQUAL=1)

Qu'est-ce qui vous fait dire que la formation en apprentissage est de bonne qualité ?

1=Oui 2=Non

APPREPQUALOUI1=La formation en apprentissage prépare mieux au diplôme que le lycée professionnel

APPREPQUALOUI2=La formation en apprentissage prépare mieux au métier que le lycée professionnel

APPREPQUALOUI3= Les formateurs en CFA et les maîtres d'apprentissage sont attentifs aux apprenti.e.s

APPREPQUALOUI4= Les formateurs en CFA et les maîtres d'apprentissage sont compétents

APPREPQUALOUI5=La formation prépare bien au monde de l'entreprise

APPREPQUALOUI6=La formation utilise des technologies de pointe

25.APPREPQUALNON (Si APPREPQUAL=2)

D'après vous, la formation délivrée en apprentissage n'est pas de bonne qualité parce que :
1=Oui 2=Non

APPREPQUALNON1=La formation en apprentissage prépare moins bien au diplôme que le lycée professionnel

APPREPQUALNON2=La formation en apprentissage prépare moins bien au métier que le lycée professionnel

APPREPQUALNON3= Les formateurs en CFA et les maîtres d'apprentissage ne sont pas attentifs aux élèves

APPREPQUALNON4= Les formateurs en CFA et les maîtres d'apprentissage ne sont pas compétents

APPREPQUALNON5= La formation ne prépare pas bien au monde de l'entreprise

APPREPQUALNON6=La formation n'utilise pas des technologies de pointe

26.APPREPVALOUI (Si APPREPVAL=1)

Pouvez-vous expliquer pourquoi l'apprentissage a une bonne image dans la société ?
En clair

27.APPREPVALNON (Si APPREPVAL=2)

Pouvez-vous expliquer pourquoi l'apprentissage n'a pas une bonne image dans la société ?
En clair

28.APPREPREPOUI (Si APPREPREP=1)

D'après vous, l'apprentissage forme des professionnels compétents, car :
1=Oui 2=Non

APPREPREPOUI1=Le contenu de la formation en CFA est adapté à ce qu'un professionnel doit savoir pour exercer son métier

APPREPREPOUI2=Le contenu de la formation en entreprise est adapté à ce qu'un professionnel doit savoir pour exercer son métier

APPREPREPOUI3=Le contenu de la formation dose bien les savoirs théoriques et pratiques

APPREPREPOUI4=Grâce à la formation, les apprenti.e.s sont rapidement autonomes

29.APPREPREPNON (Si APPREPREP=2)

D'après vous, l'apprentissage ne forme pas des professionnels compétents, car : (1=Oui 2=Non)

APPREPREPNON1=Le contenu de la formation en CFA n'est pas adapté à ce qu'un professionnel doit savoir pour exercer son métier

APPREPREPNON2=Le contenu de la formation en entreprise n'est pas adapté à ce qu'un professionnel doit savoir pour exercer son métier

APPREPREPNON3=Le contenu de la formation ne dose pas bien les savoirs théoriques et pratiques

APPREPREPNON4=La formation ne permet pas aux apprenti.e.s d'être autonomes rapidement

30.APPREPFACILOUI (Si APPREPFACIL=1)

Vous dites que c'est plus facile d'apprendre en travaillant parce que : (1=Oui 2=Non)

APPREPFACILOUI1=Vous ne vous sentez pas encore prêt à travailler

APPREPFACILOUI2=Le rythme de l'alternance vous convient bien

APPREPFACILOUI3=Vous avez déjà travaillé en poursuivant vos études et c'était une bonne expérience

APPREPFACILOUI4=C'est un moyen de rompre avec la routine

APPREPFACILOUI5=Vous pouvez profiter de 5 semaines de congés payés

APPREPFACILOUI6=C'est bien d'être inséré dans une équipe de travail

APPREPFACILOUI7=C'est plus facile d'être en entreprise qu'en classe et en atelier

APPREPFACILOUI8=La formation est plus adaptée à l'acquisition d'un métier précis

31. APPREPFACILNON (Si APPREPFACIL=2)

Vous dites que c'est plus difficile d'apprendre en travaillant parce que : (1=Oui 2=Non)

APPREPFACILNON1=On est trop dans la routine du travail

APPREPFACILNON2=Le rythme de l'alternance est trop contraignant (temps de transport, fatigue, etc.)

APPREPFACILNON3= Il est difficile de s'insérer dans une équipe de travail

APPREPFACILNON4=C'est plus difficile d'être en entreprise qu'en classe et en atelier

APPREPFACILNON5=La formation n'est pas adaptée à l'acquisition d'un métier précis

APPREPFACILNON6=Vous avez déjà travaillé en poursuivant vos études et c'était difficile

APPREPFACILNON7=L'organisation à mettre en place est trop compliquée (trouver un logement, avoir le permis et une voiture, etc.)

APPREPFACILNON8=Vous ne vous sentiez pas encore prêt.e à vous confronter au travail

APPREPFACILNON9=Vous souhaitez privilégier vos études

32.ECOL

Diriez-vous qu'être en apprentissage, c'est être à l'école ?

1=Oui 2=Non

33.APPAVNR1

Si vous commencez à travailler immédiatement après votre formation, quel(s) métier(s) pensez-vous pouvoir exercer ?

En clair

34.APPAVNR2

À quel statut cela correspond pour vous ?

1=Ouvrier-ère 2=Employé-e 3=Technicien-ne, profession intermédiaire 4=Technicien-ne supérieur-e, Cadre 5=Chef-fe d'entreprise

35.APPAVNR3 (Si APPAVNR2=1)

Pour vous, est-ce valorisant d'être ouvrier.e ?

1=Oui 2=Non

36.APPAVNR4 (Si APPAVNR2=2)

Pour vous, est-ce valorisant d'être employé.e ?

1=Oui 2=Non

37.APPAVNR5

Si vous commencez à travailler immédiatement après votre formation, quel niveau de salaire net mensuel pensez-vous obtenir ? :

1 = Le SMIC, 2 = Entre 1200 et 1500 euros, 3=Entre 1500 et 2000 euros, 4=Plus de 2000 euros

38.ORIENT5

Au moment de votre orientation, aller en apprentissage était votre premier choix ?

1=Oui 2=Non

39.ORIENT4 (Si ORIENT5=2)

Vous auriez préféré : (1=Oui 2=Non)

ORIENT41=Poursuivre dans la même formation en lycée professionnel

ORIENT42=Poursuivre dans une autre formation en lycée professionnel

ORIENT43=Poursuivre dans une autre formation en apprentissage

ORIENT44=Poursuivre dans une autre formation en lycée général

ORIENT45=Poursuivre dans une autre formation en lycée technologique

ORIENT46=Arrêter vos études pour entrer sur le marché du travail

ORIENT47=Arrêter vos études pour fonder une famille

ORIENT48=Arrêter vos études pour une autre raison

40.ORIENT47PREC (Si ORIENT47=1)

Pouvez-vous préciser cette autre raison pour laquelle vous auriez préféré arrêter vos études plutôt que d'aller en apprentissage ?

En clair

41.ORIENT3

Êtes-vous satisfait(e) de votre orientation en apprentissage ?

1=Oui 2=Non

42.ORIENT2

Au sujet de votre orientation en apprentissage, avez-vous le sentiment que votre avis a compté dans cette décision ?

1=Oui 2=Non

43.ORIENT2NON (Si ORIENT2=2)

Dans ce cas, qui a décidé de votre orientation ? (une seule réponse possible)

1=Vos parents seuls sans votre accord, 2 = Le collège sans l'accord de vos parents 3 = Le collège avec l'accord de vos parents, 4 = Votre conseiller mission locale, pôle emploi, etc. sans votre accord, 5= Vous ne savez pas 6 =Une autre personne sans votre accord (en clair)

44.ORIENT2OUI (Si ORIENT2=1)

Dans ce cas, vous avez décidé de votre orientation : (une seule réponse possible)

1= Tout(e) seul(e), 2= Avec vos parents, 3= Avec le conseil de classe du collège et vos parents, 4=Avec une personne du collège (professeur, CPE, conseiller d'orientation,

principal...) et vos parents, 5=Avec votre conseiller mission locale, pôle emploi, etc., 6=Vous ne savez pas 7=Avec une autre personne (en clair)

45.AVIFAMI

Concernant votre orientation en apprentissage, votre famille était-elle :
1=Pour 2=Contre

46.FAMIPOUR (Si AVIFAMI=1)

Pouvez-vous préciser qui dans votre famille était pour votre entrée en apprentissage ?
(Choix multiple)

1=Votre père, 2=Votre mère, 3=Au moins un grand-père, 4=Au moins une grand-mère, 5=Au moins une sœur, 6=Au moins un frère, 7=Au moins un oncle ou une tante, 8=Au moins un cousin ou une cousine, 9=Une autre personne (En clair)

47.FAMICONTR (Si AVIFAMI=2)

Pouvez-vous préciser qui dans votre famille était contre votre entrée en apprentissage ?
(Choix multiple)

1=Votre père, 2=Votre mère, 3=Au moins un grand-père, 4=Au moins une grand-mère, 5=Au moins une sœur, 6=Au moins un frère, 7=Au moins un oncle ou une tante, 8=Au moins un cousin ou une cousine, 9=Une autre personne (En clair)

48.APPOKCONS

Quelqu'un vous a-t-il conseillé cette formation ?
1=Oui 2=Non

49.APPOKCONSQUI (Si APPOKCONS=1)

Pouvez-vous préciser qui vous a conseillé cette formation ? (Choix multiples)

1=Votre père, 2=Votre mère, 3=Un autre membre de votre famille, 4=Un enseignant, 5=Un conseiller d'orientation-psychologue, 6=Un conseiller mission locale / Pôle emploi, 7=Une autre personne (en clair)

IDENTIFICATION DES CANDIDATS AU LYCÉE PROFESSIONNEL

50.ORIENT52

Auriez-vous préféré entrer en lycée professionnel ?
1=Oui 2=Non 3=Vous ne vous êtes jamais posé la question

51.ORIENT53 (Si ORIENT52=3)

Vous ne vous êtes jamais posé la question, car :

1= Vous ne savez pas ce qu'est le lycée professionnel 2 =Vous pensiez que votre formation existait uniquement en apprentissage 3=Vous ne souhaitez entrer ni en lycée professionnel ni en apprentissage

POSITIONNEMENT des ÉLÈVES QUI AURAIENT SOUHAITÉ ENTRER EN LYCÉE PROFESSIONNEL (Si ORIENT52=1)

52.ORIENT6

Quel diplôme souhaitez-vous préparer en lycée professionnel ?
1=CAP, 2=Bac pro, 3=Autre (en clair)

53. ORIENT7

Quel métier souhaitez-vous préparer en lycée professionnel ? (en clair)

54.DISCUPROJAPPR

Avez-vous évoqué votre projet de suivre une formation en lycée professionnel avec ? (Choix Multiples)

1=Votre père 2=Votre mère 3=Des ami.e.s 4=Vos professeurs 5=Un conseiller d'orientation psychologue 6=Le conseil de classe 7=Un conseiller Mission Locale / Pôle Emploi 8=Le patron ou le salarié d'une entreprise 9=Personne 10=Une autre personne (en clair)

55.ORIENT8

Concernant votre projet de suivre une formation en lycée professionnel, les personnes suivantes

1=Vous ont encouragé(e), 2=Vous ont découragé(e), 3=N'avaient pas d'avis 4- N'étaient pas concernés

ORIENT81=Votre père

ORIENT82=Votre mère

ORIENT83=Vos amis

ORIENT84=Vos professeurs

ORIENT85=Un conseiller d'orientation psychologue

ORIENT86=Le conseil de classe

ORIENT87=Un conseiller Mission Locale / Pôle Emploi

ORIENT88=Un patron ou le salarié d'une entreprise

56.LPOUI

Pourquoi souhaitez vous entrer en lycée professionnel ? (Choix multiples)

1= Vous n'avez pas besoin d'un salaire 2=Vous ne vouliez pas renoncer à votre bourse d'étude 3=Vous souhaitez avoir du temps libre 4=La formation en lycée professionnel assure une bonne insertion professionnelle 5=Vous n'aviez pas envie de commencer à travailler 6=La formation délivrée en lycée professionnel est de bonne qualité 7=C'est plus facile d'apprendre à l'école 8=Le lycée était plus près de chez vous 9=Parce que vous avez des amis dans cet établissement 10=Votre famille était pour 11=Vous connaissez quelqu'un qui vous a conseillé le lycée professionnel 12=Vous pensiez y trouver une ambiance de classe qui vous aurait plu 13=Pour une autre raison (En clair)

57.LPOKSAL (Si LPOUI=1 ou 2)

Exercez-vous une activité rémunérée en plus de vos études ?

1=Oui 2=Non

58.LPOKSALPREC (Si LPOKSAL=1)

Quel est ce travail que vous faites en plus de vos études ?

En clair

59.LPOKSALPREC2 (Si LPOKSAL=1)

S'agit-il :

1=d'un emploi régulier 2=d'un emploi saisonnier

60.LPOKTPS (Si LPOUI=3)

Avez vous une autre activité (artistique, sportive, associative) qui vous demande de dégager régulièrement du temps ?

1=Oui 2=Non

61.LPREPINSOUI (Si LPOUI=4)

Vous estimez que le lycée professionnel assure une bonne insertion professionnelle parce que :

1=Oui 2=Non

LPREPINSOUI1=Les formations ouvrent sur un secteur professionnel où il y a du travail

LPREPINSOUI2=Les stages sont une bonne expérience professionnelle qui valorise votre CV

LPREPINSOUI3=Vous comptez reprendre l'entreprise familiale

LPREPINSOUI4=Vous aviez déjà des contacts avec une entreprise dans laquelle avez fait un stage (au collège, dans une première formation professionnelle, etc.)

LPREPINSOUI5= Par l'intermédiaire d'amis, de parents, vous aviez déjà des contacts avec une entreprise dans laquelle vous pourriez être embauché.e

LPREPINSOUI6=Les stages sont un moyen de se confronter aux réalités de l'entreprise

LPREPINSOUI7=Les stages sont un moyen d'apprendre les codes de l'entreprise

LPREPINSOUI8=Les employeurs privilégient les candidatures des lycéen.ne.s professionnels

62.LPREPQUALOUI (Si LPOUI=6)

Vous dites que la formation en lycée professionnel est de bonne qualité parce que :

1=Oui 2=Non

LPREPQUALOUI1=La formation en lycée professionnel prépare mieux au diplôme que l'apprentissage

LPREPQUALOUI2=La formation en lycée professionnel prépare mieux au métier que l'apprentissage

LPREPQUALOUI3=Les enseignants et les formateurs sont attentifs aux élèves

LPREPQUALOUI4=Les enseignants et les formateurs sont compétents

LPREPQUALOUI5=La formation prépare bien au monde de l'entreprise

LPREPQUALOUI6=La formation utilise des technologies de pointe

63.LPREPFACILOUI (Si LPOUI=7)

Vous dites que c'est plus facile d'apprendre à l'école, car : (1=Oui 2=Non)

LPREPFACILOUI1=C'est un moyen de rompre avec la routine

LPREPFACILOUI2=Vous pouvez profiter des vacances scolaires

LPREPFACILOUI3=C'est plus facile d'être en classe et en atelier qu'en entreprise

LPREPFACILOUI4=La formation est plus adaptée à l'acquisition d'un métier précis

64.LPOKFAMOK (Si LPOUI=10)

Pouvez-vous préciser qui dans votre famille était pour votre inscription en lycée professionnel ? (Choix multiples)

1=Votre père, 2=Votre mère, 3=Au moins un grand-père, 4=Au moins une grand-mère, 5=Au moins une sœur, 6=Au moins un frère, 7=Au moins un oncle ou une tante, 8=Au moins un cousin ou une cousine, 9=Une autre personne (En clair)

65.LPOKCONSQUI (Si LPOUI=11)

Pouvez-vous préciser qui vous a conseillé cette formation ? (Choix multiples)

1=Votre père, 2=Votre mère, 3=Un autre membre de votre famille, 4=Un enseignant, 5=Un conseiller d'orientation-psychologue, 6=Un conseiller mission locale / Pôle emploi, 7=Une autre personne(en clair)

66. ENTOURLP

Dans votre entourage, quelqu'un a-t-il lui-même été élève de lycée professionnel ?

1 =Oui, 2 =Non, 3 =Vous ne savez pas

67. ENTOURLP2 (Si ENTOURLP=1)

S'agit-il de ?

1=Votre père, 2=Votre mère, 3=Au moins un grand-père, 4=Au moins une grand-mère, 5=Au moins une sœur, 6=Au moins un frère, 7=Au moins un oncle ou une tante, 8=Au moins un cousin ou une cousine 9=Autre (en clair)

POSITIONNEMENT des ÉLÈVES QUI N'AURAIENT PAS SOUHAITÉ ALLER EN LYCÉE PROFESSIONNEL (Si ORIENT52=2)

68. LPNON

Pourquoi ne souhaitez-vous pas entrer en lycée professionnel ? (Choix multiples)

1=Vous aviez besoin d'un salaire 2=Le lycée professionnel n'assure pas une bonne insertion professionnelle 3=Vous aviez envie de commencer à travailler 4=La formation délivrée en lycée professionnel n'est pas de bonne qualité 5=Le lycée professionnel c'est un peu comme l'école 6=C'est plus difficile d'apprendre en lycée professionnel 7=Le lycée professionnel était loin de chez vous 8=Vous n'aviez pas d'ami en lycée professionnel 9=Votre famille était contre 10=Le lycée professionnel n'a pas une bonne image dans la société 11=C'est pour les élèves en difficultés ou qui ont des problèmes 12=Le lycée professionnel prépare moins bien au métier que je souhaite faire 13=Vous connaissez quelqu'un qui vous a déconseillé le lycée professionnel 14=Vous pensiez avoir le niveau pour aller au lycée général ou technologique 15=Pour une autre raison (En clair)

69. LPNONSAL

Exercez-vous une activité rémunérée en plus de vos études ?

1=Oui 2=Non

70. LPNONSALPREC (Si LPNONSAL =1)

Quel est ce travail que vous faites en plus de vos études ?

En clair

71. LPNONSALPREC2 (Si LPNONSAL=1)

S'agit-il :

1=D'un emploi régulier 2=D'un emploi saisonnier

72. LPREPINSNON (Si LPNON=2)

D'après vous, le lycée professionnel n'assure pas une bonne insertion professionnelle parce que :

1=Oui 2=Non

LPREPINSNON1=Votre formation n'ouvre pas sur un secteur où il y a du travail

LPREPINSNON2=Les stages ne sont pas assez nombreux

LPREPINSNON3=Les stages ce n'est pas une véritable expérience professionnelle

LPREPINSNON4=La formation ne prépare pas suffisamment au monde de l'entreprise

LPREPINSNON5=Les employeurs dévalorisent les candidatures des lycéen.ne.s professionnels

73.LPREPQUALNON (Si LPNON=4)

D'après vous, la formation délivrée en lycée professionnel n'est pas de bonne qualité parce que :

1=Oui 2=Non

LPREPQUALNON1=La formation en lycée professionnel prépare moins bien au diplôme que l'apprentissage

LPREPQUALNON2=La formation en lycée professionnel prépare moins bien au métier que l'apprentissage

LPREPQUALNON3=Les enseignants et les formateurs ne sont pas attentifs aux élèves

LPREPQUALNON4=Les enseignants et les formateurs ne sont pas compétents

LPREPQUALNON5=La formation ne prépare bien au monde de l'entreprise

LPREPQUALNON6=La formation n'utilise pas des technologies de pointe

74.LPNONECO (Si LPNON=5)

Vous dites que vous ne souhaitez pas entrer en lycée professionnel parce que vous c'est un peu comme l'école. Est-ce que vous vous disiez que : (1=Oui 2=Non)

LPNONECO1=On passe trop de temps en classe

LPNONECO2=On s'ennuie en lycée professionnel

LPNONECO33=Vous aviez envie de travailler

75.LPNONFAMI (Si LPNON=9)

Pouvez-vous préciser qui dans votre famille était contre votre inscription en lycée professionnel ? (Choix multiples)

1=Votre père, 2=Votre mère, 3=Au moins un grand-père, 4=Au moins une grand-mère, 5=Au moins une sœur, 6=Au moins un frère, 7=Au moins un oncle ou une tante, 8=Au moins un cousin ou une cousine, 9=Une autre personne (En clair)

76.LPNONIMA (Si LPNON=10)

Pouvez-vous expliquer pourquoi le lycée professionnel n'a pas une bonne image dans la société ?

En clair

77.LPNONELVDIF (Si LPNON=11)

Pouvez-vous nous préciser pourquoi vous trouvez c'est pour les élèves en difficultés ou qui ont des problèmes ?

En clair

78.LPNONPREP (Si LPNON=12)

D'après vous, le lycée professionnel prépare moins bien au métier, car :

1=Oui 2=Non

LPNONPREP1=Au lycée professionnel on prépare un diplôme, mais pas un métier

LPNONPREP2=En stage, on a des activités qui ne sont pas en relation avec la formation

LPNONPREP3=Les élèves de lycée professionnel sont moins autonomes que les apprenti.e.s

79.LPNONCONS (Si LPNON=13)

Vous avez dit que vous connaissiez quelqu'un qui vous a déconseillé le lycée professionnel. S'agit-il de : (Choix multiples)

1=Votre père, 2=Votre mère, 3=Un autre membre de votre famille, 4=Un enseignant, 5=Un conseiller d'orientation-psychologue, 6=Un conseiller mission locale / Pôle emploi, 7=Autre (en clair)

80.ENTOURLPNON

Dans votre entourage, quelqu'un a-t-il lui-même été élève en lycée professionnel ?

1 =Oui, 2 =Non, 3 =Vous ne savez pas

81.ENTOURLPNON2 (Si ENTOURLPNON=1)

Pouvez-vous préciser qui est cette personne ? (Choix multiples)

1=Votre père, 2=Votre mère, 3=Au moins un grand-père, 4=Au moins une grand-mère, 5=Au moins une sœur, 6=Au moins un frère, 7=Au moins un oncle ou une tante, 8=Au moins un cousin ou une cousine 9=Une autre personne (en clair)

PRATIQUES DE RECHERCHE DE CONTRAT D'APPRENTISSAGE**82.RECH2** (Si RECH1=1)

Pour trouver votre contrat d'apprentissage actuel, combien d'entreprises avez-vous contacté ?

1= Une seule, 2= De 2 à 4, 3= De 5 à 9, 4= De 10 à 19, 5= De 20 à 49, 6= Plus de 50

83.RECH3 (Si RECH1=1)

Combien de temps avez-vous cherché ?

1= 1 jour, 2= 1 mois, 3= De 1 à 3 mois, 4= Plus de 3 mois

84.REFUS (Si RECH2=3, 4, 5 ou 6)

Lorsque vous avez pu entrer en contact avec elles, quelles sont les raisons avancées par les entreprises pour expliquer leur refus de vous prendre en contrat d'apprentissage ?

1=Jamais, 2=Parfois, 3=Souvent, 4=Toujours

REFUS1=Votre diplôme n'était pas assez ou trop élevé

REFUS2=Votre spécialité ne correspondait pas aux besoins de l'entreprise

REFUS3=Votre profil (CV, bulletins scolaires, diplôme préparé...) ne répondait pas aux besoins de l'entreprise

REFUS4=Vous ne connaissiez pas suffisamment le métier

REFUS5=Les entreprises contactées avaient déjà un apprenti.e et n'embauchaient plus

REFUS 6=Les entreprises contactées n'embauchaient pas d'apprenti.e

REFUS7=A cause des difficultés financières de l'entreprise

REFUS8=Parce que vous n'aviez pas de moyen de transport

REFUS9=A cause de votre âge

REFUS10=Pour une autre raison que celles ci-dessus

85.REFUS10AUTR (Si REFUS10=2, 3 ou 4)

Pouvez-vous préciser cette autre raison de refus évoquée par les entreprises que vous avez contactées pour trouver un contrat d'apprentissage ? En clair

86.RECH4 (Si RECH1=1) (choix multiple)

Comment avez-vous trouvé les coordonnées des différentes entreprises contactées ? (Choix multiple)

1=Vous la connaissiez avant de la contacter 2= Vous y aviez déjà fait un stage /Vous y aviez déjà travaillé dans cette entreprise 3=Par un membre de votre famille 4=Par une de vos relations (un ami, un voisin vous l'a indiquée) 5=Sur l'annuaire 6=Dans une liste d'adresses mise à disposition par le CFA 7=Par le CFA qui vous a demandé de les contacter 8=Par petites annonces (presse et internet) 9=Par des forums internet, salon 10=Mission locale, Pôle emploi ou la PAIO 11=Autre (en clair)

87.RECH6 (SiRECH1=1)

De manière générale, comment avez-vous contacté la ou les entreprises ? (Choix multiples)

1= Par téléphone, 2= En me rendant sur place, 3= En faisant appeler vos parents, 4= par courrier, 6= En envoyant un mail, 7= Autre (à préciser en clair)

88.RECH7 (SiRECH1=1)

De manière générale, qui vous a aidé dans la recherche de l'entreprise ? (Choix multiples)

1= Mon père ou ma mère, 2= Un autre membre de ma famille, 3= Mes relations (amis, voisins, etc.), 4= Les petites annonces, 5= Un CFA, 6= Un ancien professeur, 7= La Chambre de métiers, 8= Les Chambres de commerce et d'industrie, 9= Pôle emploi, la Mission Locale ou la PAIO, 10= Personne, 11= Autre (à préciser en clair)

89.RECH8 (SiRECH1=1)

De manière générale, les entreprises vous ont demandé : (1=Jamais, 2= Rarement, 3= Souvent, 4= Toujours)

RECH81=De déposer un CV

RECH82=De remplir un dossier de candidature

RECH83=De passer des tests

RECH84=De déposer une lettre de motivation

RECH85=De donner vos bulletins scolaires

RECH86=De vous recevoir en entretien

RECH87=De vous recevoir en entretien avec vos parents

RECH88=De vous prendre à l'essai pendant quelques jours

RECH89=D'être recommandé.e par un CFA

RECH90=Dans quel CFA vous souhaitez vous inscrire

90.RECH10 (SiRECH1=1)

De manière générale avez vous été aidé : (oui/ non)

RECH101=pour rédiger votre cv

RECH102=pour préparer votre lettre de motivation

RECH103=pour préparer l'entretien

Si oui, par qui et comment ? En clair pour chacun des items

=>**91. RECH101QUI**

=>**92. RECH102QUI**

=>**93. RECH103QUI**

94.RECH11 (SiRECH1=1)

Avez-vous eu le choix entre plusieurs entreprises pour signer un contrat d'apprentissage ?
1= Oui, 2= Non

95.RECH11PRECIS (Si RECH11=1)

Pourquoi avez-vous choisi votre entreprise actuelle ? (Choix multiple)

1=Parce qu'elle était près de chez moi 2=Parce que je connais quelqu'un qui y a travaillé
3=Parce que c'est une entreprise qui appartient à un membre de ma famille 4=Parce que j'ai
des chances d'être embauché à la fin de mon contrat 5=Parce qu'elle offre de bonnes
conditions de travail (rémunération, horaires, paiement des heures supplémentaires...)
6=Parce qu'elle offre de bonnes conditions de formation 7=Parce que je la connaissais, j'y ai
fait un stage 8=Pour une autre raison (En clair)

96.ACCEPT

Selon vous, quelle est la principale raison pour laquelle votre entreprise actuelle vous a
recruté ?

1=Parce que vous aviez déjà un diplôme professionnel 2=Parce que vous aviez un bon niveau
scolaire 3=Parce que le niveau de votre diplôme (CAP ou Bac pro) répondait aux attentes de
l'entreprise 4=Parce que vous connaissiez le métier 5=Parce que quelqu'un que vous
connaissiez y travaille 6=Parce que vous aviez un moyen de transport et/ou le permis de
conduire 7=Parce que vous aviez donné une bonne impression durant l'entretien de
recrutement 8=Parce que vous habitez à côté de l'entreprise 9=Parce que l'entreprise a
l'habitude d'embaucher des apprenti.e.s inscrits dans votre CFA 10=Parce que vous étiez
recommandé par quelqu'un 11=Pour une autre raison que celles ci-dessus (En clair)

97.ACCEPT1 (Si ACCEPT=1)

Quel est ce diplôme professionnel qui a favorisé votre recrutement comme apprenti.e ?
En clair

SENTIMENT D'INJUSTICE DANS RECHERCHE CONTRAT D'APPRENTISSAGE

98.INJUSENT1

Lors de votre recherche d'une entreprise pour obtenir un contrat d'apprentissage diriez-
vous que les éléments suivants ont été un problème ? (1=Oui 2=Non)

INJUSENT11=Je ne savais pas comment m'y prendre pour chercher une entreprise

INJUSENT12=Je suis timide

INJUSENT13=Je ne connais pas d'entreprise

INJUSENT14=Je n'ai pas de moyen de transport

INJUSENT15=Je n'avais aucune aide pour m'accompagner dans ma recherche (famille,
enseignant, CFA)

INJUSENT16=Quelqu'un m'a découragé

99.INJUSENT16QUI (Si INJUSENT16=1)

Qui vous a découragé ? (Plusieurs réponses possibles)

1= Un membre de ma famille, 2= Un enseignant, 3= Un conseiller d'orientation, 4= Une
personne du CFA, 5= Un employeur, 6= Autre (à préciser)

100.INJUSENT17

Lors de votre recherche d'un contrat d'apprentissage, avez-vous vécu, au moins une fois, des discriminations ?

1=Oui 2=Non

101.INJUSENT18 (Si INJUSENT17=1)

Diriez-vous que cela est arrivé :

1=Une fois 2=Plusieurs fois 3=Très souvent

102.INJUSENT2 (Si INJUSENT17=1)

Etait-ce : (Choix multiples)

1=A cause de votre nom ? 2=A cause de la couleur de votre peau ? 3=A cause de votre accent ? 4=A cause de votre lieu de résidence (votre quartier) 5=Parce que vous êtes une femme / un homme ? 6=De votre look (piercing, couleur, ou longueur des cheveux) ? 7=D'une particularité physique (taille, poids, handicap moteur) ? 8=Parce que vos parents n'ont pas les moyens de vous aider (ils ne connaissent pas d'entreprise, ils ne maîtrisent pas le français, etc.) ? 9=Autre

103.INJUSENT3 (Si INJUSENT17=1)

Ces discriminations ont été présentes :

1= Dans toutes les entreprises, 2= Uniquement dans quelques-unes

104.INJUSENT4 (Si INJUSENT17=1)

Ces discriminations ont été présentes :

1= Plutôt dans les grandes entreprises, 2= Plutôt dans les petites entreprises, 3 = Dans toutes, quelle que soit leur taille

105.INJUSENT5 (Si INJUSENT17=1) Non obligatoire

SENTIMENT D'INJUSTICE (TOUS)

106.INJUSCOLG1

Au collège diriez-vous que les éléments suivants ont été pour vous un problème : (1=Oui 2=Non)

INJUSCOLG11=Les remarques de mes professeurs sur mon travail scolaire ?

INJUSCOLG12=Les remarques de mes professeurs sur ma personne, mon apparence ?

INJUSCOLG13=Les remarques de mes professeurs sur mon comportement ?

INJUSCOLG14=Les notations de mes professeurs sur mon travail ?

107.INJUSCOLG2

Vous diriez qu'au collège, (1= Oui 2=Non)

INJUSCOLG21=Les enseignant(e)s traitaient équitablement les élèves ?

INJUSCOLG22=Les enseignant(e)s ont été justes avec vous ?

INJUSCOLG23=Les professeur(e)s vous respectaient ?

108.INJUSCONTEXT1

Au cours de votre scolarité, avez-vous eu le sentiment d'être confronté à des injustices ?

1=Oui 2=Non

109.INJUSNON (Si INJUSCONTEXT1=2)

En dehors de l'école, dans votre vie quotidienne avez-vous le sentiment d'être confronté à des injustices ? (Choix multiple)

INJUSNON1=Dans votre quartier, votre village, l'endroit où vous vivez

INJUSNON2=Dans l'espace public (transports, centre ville, etc.)

INJUSNON3=Dans votre famille

INJUSNON4=Jamais

INJUSNON5=Dans d'autres situations (En clair)

110.INJUSCONTEXT2 (Si INJUSCONTEXT1=1)

Dans quel(s) contexte(s) ? (Choix multiples)

1=Dans votre quartier, votre village, l'endroit où vous vivez 2=Au collège 3=Dans votre CFA actuel

4=Dans l'espace public (transports, centre ville, etc.) 5=Dans votre famille 6=Dans un autre contexte, ou plusieurs autres (en clair)

111.INJUSSCOL1 (Si INJUSCONTEXT2=2 ou 3)

Au collège ou au CFA, vous diriez que vous avez été victime d'injustices concernant : (1= Pas du tout d'accord, 2 = Pas d'accord, 3 = D'accord, 4 =Tout à fait d'accord)

INJUSSCOL11=L'orientation en apprentissage

INJUSSCOL12=Le choix du métier préparé

INJUSSCOL13=Le choix de la filière/spécialité

INJUSSCOL14=Vos relations avec vos professeurs

INJUSSCOL15=Vos relations avec les autres élèves

INJUSSCOL16=L'évaluation de vos résultats

INJUSSCOL17=Vos relations avec les autres personnels de l'établissement (conseiller d'orientation psychologue, proviseur...)

INJUSSCOL18=La manière dont vous vous comportez en classe et dans l'établissement

112.INJUSSCOLORIENT (Si INJUSSCOL11=3 ou 4)

Diriez-vous que ces injustices concernant votre orientation en CFA sont dues : (Choix multiples)

1=à votre nom 2=à la couleur de votre peau 3=à votre accent 4=à votre lieu de résidence (votre quartier) 5=Parce que vous êtes un(e) fille/garçon 6=à votre look (piercing, couleur, ou longueur des cheveux) 7=à une particularité physique (taille, poids, handicap moteur) 8=Parce que vos parents n'ont pas les moyens de vous aider (ils ne connaissent pas les possibilités d'orientation et/ou ils ne maîtrisent pas le français) 9=Autre (En clair)

113.INJUSSCOLCHOIXMET (Si INJUSSCOL12=3 ou 4)

Diriez-vous que ces injustices concernant votre choix de métier préparé sont dues : (Choix multiple)

1=à votre nom 2=à la couleur de votre peau 3=à votre accent 4=à votre lieu de résidence (votre quartier) 5=Parce que vous êtes un(e) fille/garçon 6=à votre look (piercing, couleur, ou longueur des cheveux) 7=à une particularité physique (taille, poids, handicap moteur) 8=Parce que votre famille a des revenus insuffisants 9=Autre (En clair)

114.INJUSSCOLCHOIXFLR (Si INJUSSCOL13=3 ou 4)

Diriez-vous que ces injustices concernant votre choix de filière/spécialité sont dues :
(Choix multiple)

1=à votre nom 2=à la couleur de votre peau 3=à votre accent 4=à votre lieu de résidence (votre quartier) 5=Parce que vous êtes un(e) fille/garçon 6=à votre look (piercing, couleur, ou longueur des cheveux) 7=à une particularité physique (taille, poids, handicap moteur) 8=Parce que votre famille a des revenus insuffisants 9=Autre (En clair)

115.INJUSSCOLPROF (Si INJUSSCOL14=3 ou 4)

Diriez-vous que ces injustices concernant vos relations avec vos professeurs sont dues :
(Choix multiple)

1=à votre nom 2=à la couleur de votre peau 3=à votre accent 4=à votre lieu de résidence (votre quartier) 5=Parce que vous êtes un(e) fille/garçon 6=à votre look (piercing, couleur, ou longueur des cheveux) 7=à une particularité physique (taille, poids, handicap moteur) 8=parce que votre famille a des revenus insuffisants 9=Autre (En clair)

116.INJUSSCOLELV (Si INJUSSCOL15=3 ou 4)

Diriez-vous que ces injustices concernant vos relations avec les autres élèves sont dues :
(Choix multiple)

1=à votre nom 2=à la couleur de votre peau 3=à votre accent 4=à votre lieu de résidence (votre quartier) 5=Parce que vous êtes un(e) fille/garçon 6=à votre look (piercing, couleur, ou longueur des cheveux) 7=à une particularité physique (taille, poids, handicap moteur) 8=parce que votre famille a des revenus insuffisants 9=Autre (En clair)

117.INJUSSCOLEVAL (Si INJUSSCOL16=3 ou 4)

Diriez-vous que ces injustices concernant l'évaluation de vos résultats sont dues :
(Choix multiple)

1=à votre nom 2=à la couleur de votre peau 3=à votre accent 4=à votre lieu de résidence (votre quartier) 5=Parce que vous êtes un(e) fille/garçon 6=à votre look (piercing, couleur, ou longueur des cheveux) 7=à une particularité physique (taille, poids, handicap moteur) 8=parce que votre famille a des revenus insuffisants 9=Autre (En clair)

118.INJUSSCOLPRSL (Si INJUSSCOL17=3 ou 4)

Diriez-vous que ces injustices concernant vos relations avec les autres personnels de l'établissement sont dues :
(Choix multiple)

1=à votre nom 2=à la couleur de votre peau 3=à votre accent 4=à votre lieu de résidence (votre quartier) 5=Parce que vous êtes un(e) fille/garçon 6=à votre look (piercing, couleur, ou longueur des cheveux) 7=à une particularité physique (taille, poids, handicap moteur) 8=parce que votre famille a des revenus insuffisants 9=Autre (En clair)

119.INJUSSCOLCPT (Si INJUSSCOL18=3 ou 4)

Diriez-vous que ces injustices concernant la manière dont vous vous comportez en classe et dans l'établissement sont dues :
(Choix multiple)

1=à votre nom 2=à la couleur de votre peau 3=à votre accent 4=à votre lieu de résidence (votre quartier) 5=Parce que vous êtes un(e) fille/garçon 6=à votre look (piercing, couleur, ou longueur des cheveux) 7=A une particularité physique (taille, poids, handicap moteur) 8=parce que votre famille a des revenus insuffisants 9=Autre (En clair)

120. INJUSQUART1 (Si INJUSCONTEXT2=1 ou INJUSNON1 coché)

Sur votre lieu de vie, avez-vous le sentiment d'avoir été ou d'être confronté(e) à des situations particulièrement difficiles concernant : (1= Oui, 2=Non)

INJUSQUART11=Les relations avec le voisinage

INJUSQUART12=Les relations avec les commerçants

INJUSQUART13=Les relations avec les autres quartiers/ village (bandes, cités etc...)

INJUSQUART14=La possibilité de circuler librement dans votre quartier/ village

INJUSQUART15=La possibilité de choisir vos ami.e.s, votre tenue vestimentaire, vos loisirs

INJUSQUART16=La possibilité d'accéder à certains lieux (boite de nuit par exemple)

INJUSQUART17=L'insécurité (vol, violences verbales et/ou physiques)

121. INJUSQUART2 (Si au moins un « Oui » dans INJUSQUART1)

Si vous avez été confronté à des situations difficiles dans votre quartier, votre lieu de vie, diriez-vous que c'est : (Choix multiples)

1=À cause de votre nom 2=À cause de la couleur de votre peau 3=À cause de votre accent 4=À cause de votre lieu de résidence (votre quartier) 5=Parce que vous êtes un(e) fille/garçon 6=À cause de votre look (piercing, couleur, ou longueur des cheveux) 7=À cause d'une particularité physique (taille, poids, handicap moteur) 8=Autre (en clair)

122. INJUSLIEUPU1 (Si INJUSCONTEXT2=4 ou INJUSNON2 coché)

Dans les lieux publics, avez-vous le sentiment d'avoir été ou d'être confronté à des situations particulièrement difficiles concernant : (1= Oui, 2=Non)

INJUSLIEUPU11=Les relations avec les commerçants

INJUSLIEUPU12=La possibilité de circuler librement sur l'ensemble des lieux publics

INJUSLIEUPU13=La possibilité de choisir vos ami.e.s, votre tenue vestimentaire, vos loisirs

INJUSLIEUPU14=La possibilité d'accéder à certains lieux (boite de nuit par exemple)

INJUSLIEUPU15=La possibilité d'accéder aux transports publics

INJUSLIEUPU16=La possibilité d'accéder à des loisirs (cinéma, café, concerts, activités sportives)

123. INJUSLIEUPU2 (Si au moins un « Oui » dans INJUSLIEUPU1)

Si vous avez été confronté à des difficultés dans les lieux publics, diriez-vous que c'est : (Choix multiple)

1=À cause de votre nom 2=À cause de la couleur de votre peau 3=À cause de votre accent 4=À cause de votre lieu de résidence (votre quartier/ votre village) 5=Parce que vous êtes un(e) fille/garçon 6=À cause de votre look (piercing, couleur, ou longueur des cheveux) 7=À cause d'une particularité physique (taille, poids, handicap moteur) 8=Autre

124. INJUSFAM1 (Si INJUSCONTEXT2=5 ou INJUSNON3 coché)

Au sein de votre famille avez-vous le sentiment: (1= Oui, 2=Non)

INJUSFAM11=D'avoir une vie privée

INJUSFAM12=De pouvoir compter sur votre père

INJUSFAM13=De pouvoir compter sur votre mère

INJUSFAM14=D'avoir assez de place dans votre logement pour toute la famille

INJUSFAM15=D'être en sécurité chez vous

INJUSFAM16=De savoir vers qui aller pour trouver de l'aide

INJUSFAM17=D'être traité de la même manière que votre/ vos frère(s)

INJUSFAM18=D'être traité de la même manière que votre/vos sœur(s)

INJUSFAM19=D'être libre dans vos déplacements, de choisir vos ami.e.s, votre tenue vestimentaire, vos loisirs

125.INJUSFAM3 (Si au moins un « **NON** » dans INJUSFAM1)

Concernant ce sentiment dans votre famille, diriez-vous que c'est :

(Choix multiple)

1=Parce que vous êtes un(e) fille/garçon 2=Parce que vous êtes l'aîné.e 3=Parce que vous êtes le cadet 4=À cause de votre look (piercing, couleur, ou longueur des cheveux) 5=À cause d'une particularité physique (taille, poids, handicap moteur) 6=Parce que votre famille à des revenus insuffisants 7=Pour une autre raison (En clair)

IDENTIFICATION DE L'ENQUÊTE, DELIMITATION DU CHAMP ET VARIABLES SOCIALES

126.SEXE

Vous êtes :

1 = Un homme, 2 = Une femme

127.AGE

Quel est votre âge ?

128.SITPRTS

Quelle est la situation de vos parents ?

1=Mariés, 2=En concubinage ou PACS, 3=Séparés ou divorcés, 4= Père décédé, 5= Mère décédée, 6=Autre (précisez)

129.LIEUNIND

Où êtes-vous né ?

1=France 2=Algérie 3=Allemagne 4=Angleterre 5=Belgique 6=Cambodge 7=Cameroun 8=Congo 9=Côte d'Ivoire 10=Espagne 11=Etats Unis 12=Grande Bretagne 13=Inde 14=Italie 15=Laos 16=Liban 17=Madagascar 18=Mali 19=Maroc 20=Portugal 21=Royaume-Uni 22=Roumanie 23=Sénégal 24=Suisse 25=Togo 26=Tunisie 27=Turquie 28=Vietnam 29=Yougoslavie 30=Autres Europe de l'Est 31=Autre Europe 32=Autre Afrique 33=Proche et Moyen Orient 34=Autre Asie, Océanie 35=Amérique du Sud 36=Je ne veux pas le dire 37=Je ne sais pas

130.LIEUNPER

Où est né votre père ?

1=France 2=Algérie 3=Allemagne 4=Angleterre 5=Belgique 6=Cambodge 7=Cameroun 8=Congo 9=Côte d'Ivoire 10=Espagne 11=Etats Unis 12=Grande Bretagne 13=Inde 14=Italie 15=Laos 16=Liban 17=Madagascar 18=Mali 19=Maroc 20=Portugal 21=Royaume-Uni 22=Roumanie 23=Sénégal 24=Suisse 25=Togo 26=Tunisie 27=Turquie 28=Vietnam

29=Yougoslavie 30=Autres Europe de l'Est 31=Autre Europe 32=Autre Afrique 33=Proche et Moyen Orient 34=Autre Asie, Océanie 35=Amérique du Sud 36=Je ne veux pas le dire 37=Je ne sais pas

131.LIEUNMER

Où est née votre mère ?

1=France 2=Algérie 3=Allemagne 4=Angleterre 5=Belgique 6=Cambodge 7=Cameroun 8=Congo 9=Côte d'Ivoire 10=Espagne 11=Etats Unis 12=Grande Bretagne 13=Inde 14=Italie 15=Laos 16=Liban 17=Madagascar 18=Mali 19=Maroc 20=Portugal 21=Royaume-Uni 22=Roumanie 23=Sénégal 24=Suisse 25=Togo 26=Tunisie 27=Turquie 28=Vietnam 29=Yougoslavie 30=Autres Europe de l'Est 31=Autre Europe 32=Autre Afrique 33=Proche et Moyen Orient 34=Autre Asie, Océanie 35=Amérique du Sud 36=Je ne veux pas le dire 37=Je ne sais pas

132.LIEUNGRANMERPAT

Où est né votre grand-père (du côté paternel ?)

1=France 2=Algérie 3=Allemagne 4=Angleterre 5=Belgique 6=Cambodge 7=Cameroun 8=Congo 9=Côte d'Ivoire 10=Espagne 11=Etats Unis 12=Grande Bretagne 13=Inde 14=Italie 15=Laos 16=Liban 17=Madagascar 18=Mali 19=Maroc 20=Portugal 21=Royaume-Uni 22=Roumanie 23=Sénégal 24=Suisse 25=Togo 26=Tunisie 27=Turquie 28=Vietnam 29=Yougoslavie 30=Autres Europe de l'Est 31=Autre Europe 32=Autre Afrique 33=Proche et Moyen Orient 34=Autre Asie, Océanie 35=Amérique du Sud 36=Je ne veux pas le dire 37=Je ne sais pas

133.LIEUNGRANMERPAT

Où est née votre grand-mère (du côté paternel ?)

1=France 2=Algérie 3=Allemagne 4=Angleterre 5=Belgique 6=Cambodge 7=Cameroun 8=Congo 9=Côte d'Ivoire 10=Espagne 11=Etats Unis 12=Grande Bretagne 13=Inde 14=Italie 15=Laos 16=Liban 17=Madagascar 18=Mali 19=Maroc 20=Portugal 21=Royaume-Uni 22=Roumanie 23=Sénégal 24=Suisse 25=Togo 26=Tunisie 27=Turquie 28=Vietnam 29=Yougoslavie 30=Autres Europe de l'Est 31=Autre Europe 32=Autre Afrique 33=Proche et Moyen Orient 34=Autre Asie, Océanie 35=Amérique du Sud 36=Je ne veux pas le dire 37=Je ne sais pas

134.LIEUNGRANMERPAT

Où est né votre grand-père (du côté maternel ?)

1=France 2=Algérie 3=Allemagne 4=Angleterre 5=Belgique 6=Cambodge 7=Cameroun 8=Congo 9=Côte d'Ivoire 10=Espagne 11=Etats Unis 12=Grande Bretagne 13=Inde 14=Italie 15=Laos 16=Liban 17=Madagascar 18=Mali 19=Maroc 20=Portugal 21=Royaume-Uni 22=Roumanie 23=Sénégal 24=Suisse 25=Togo 26=Tunisie 27=Turquie 28=Vietnam 29=Yougoslavie 30=Autres Europe de l'Est 31=Autre Europe 32=Autre Afrique 33=Proche et Moyen Orient 34=Autre Asie, Océanie 35=Amérique du Sud 36=Je ne veux pas le dire 37=Je ne sais pas

135.LIEUNGRANMERMAT

Où est née votre grand-mère (du côté maternel ?)

1=France 2=Algérie 3=Allemagne 4=Angleterre 5=Belgique 6=Cambodge 7=Cameroun
8=Congo 9=Côte d'Ivoire 10=Espagne 11=Etats Unis 12=Grande Bretagne 13=Inde 14=Italie
15=Laos 16=Liban 17=Madagascar 18=Mali 19=Maroc 20=Portugal 21=Royaume-Uni
22=Roumanie 23=Sénégal 24=Suisse 25=Togo 26=Tunisie 27=Turquie 28=Vietnam
29=Yougoslavie 30=Autres Europe de l'Est 31=Autre Europe 32=Autre Afrique 33=Proche et
Moyen Orient 34=Autre Asie, Océanie 35=Amérique du Sud 36=Je ne veux pas le dire 37=Je
ne sais pas

136.PARLFAM

En famille, vous parlez :

1=seulement le français, 2=Le français et une autre langue, 3= Seulement une autre langue

137.PARLFAM2 (Si PARLFAM=2 ou 3)

Quelle est cette autre langue ?

(En clair)

138.LANCHAM

Quel est votre niveau en français ?

1=C'est votre langue maternelle, vous le parlez, le lisez et l'écrivez sans aucune difficulté
2=C'est votre langue maternelle, mais vous avez des difficultés à l'écrit 3=Ce n'est pas votre
langue maternelle, mais vous parlez, lisez et écrivez le français sans aucune difficulté 4=Ce
n'est pas votre langue maternelle, vous lisez et écrivez le français avec difficulté. Vous
comprenez bien, mais vous parlez difficilement 5=Ce n'est pas votre langue maternelle, vous
parlez, lisez et écrivez le français avec difficulté

139.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 = Je ne sais pas / Je ne veux pas
le dire

140.PROFPER

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 / Je ne veux pas le dire

141.NIVPER

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 / Je ne veux pas le dire

142.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 = Je ne sais pas / Je ne veux pas
le dire

143.PROFMER

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 = Je ne sais pas / Je ne veux pas le dire

144.NIVMER

Quel est le niveau d'études de votre mère ?

1 = Études primaires, 2 = 3^{ème} (brevet des collèges), 3 = CAP/BEP, 4 = Lycée (sans le BAC), 5 = Baccalauréat, 7 = Études supérieures, 7 = Je ne sais pas / Je ne veux pas le dire

145.NBFRATRI

Combien de frères et sœurs avez-vous ?

1 = 0, 2 = 1, 3 = 2, 4 = 3, 5 = 4 et plus.

146.HABITA

Lorsque vous êtes au CFA vous habitez :

1 = Avec mes parents (ou l'un des deux), 2 = En foyer/internat, 3 = En appartement seul ou en couple, 4 = Autre

147.DISTDOM

1 = Moins de 20 kms (Ou moins de 45 minutes), 2 = Entre 20 et 50 kms (Ou entre 45 minutes et 1h30), 3 = Plus de 50 et moins de 100 kms (Ou entre 1h30 et 2 heures), 4 = Plus de 100 kms (Ou plus de 2 heures)

148.BOURS

Avez-vous le droit à une bourse ?

1= Oui, 2 = Non

149.BOURS2 (Si BOURS=1)

Quel est le montant mensuel de cette bourse ?

150.Empletud

Exercez-vous une activité rémunérée en plus de votre apprentissage?

1= Oui, 2 = Non

151.Empletud2 (Si EMPLETUD = 1)

Combien d'heures exercez-vous cette activité par semaine ? (en moyenne)

En clair

152.REDOUBP

Durant le primaire (CP-CM2) avez vous redoublé ?

1 = Aucune classe, 2 = Une fois, 3 = Plus d'une fois

153.REDOUBC

Durant le collège (6^{ème} – 3^{ème}) avez vous redoublé ?

1 = Aucune classe, 2 = Une fois, 3 = Plus d'une fois

154.REDOUBL

Après le collège, avez-vous déjà redoublé ?

1 = Jamais, 2 = Une fois, 3 = Plus d'une fois

155.PRENOM

Pouvez-vous nous donner votre prénom⁸¹ ?

Réponse en clair

156.NOM

Pouvez-vous nous donner votre nom de famille⁸² ?

Réponse en clair

ORGANISATION DU VOLET QUALITATIF⁸³**157.PROL**

Pour le prolongement de cette étude, accepteriez-vous de passer un entretien⁸⁴ avant la fin de l'année scolaire ?

1 = Oui 2 = Non

158.TEL

Merci de votre intérêt. Pouvez-vous nous donner votre numéro de téléphone et votre mail ?
(en clair)

⁸¹Les données recueillies seront utilisées uniquement par les chercheurs du projet 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.

⁸²Cette information n'a pour but que de pouvoir retrouver votre questionnaire dans le cas d'un refus parental à l'aide du formulaire distribué. Les données recueillies seront utilisées uniquement par les chercheurs du projet 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.

⁸³Les données recueillies seront utilisées uniquement par les chercheurs du projet 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 de cette section)

⁸⁴ Il s'agit d'une entrevue d'un peu plus d'une heure avec un.e chercheur-euse afin d'échanger sur vos expériences, votre point de vue et vos éventuelles difficultés en matière d'orientation scolaire et professionnelle. Comme pour le questionnaire, l'entretien est anonymisé.

4. Questionnaire Lycéen.ne



Questionnaire d'étude Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse

« Mesure et analyse des discriminations d'accès à l'apprentissage et au stage dans la formation professionnelle initiale »

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'étude réalisée est destinée à étudier l'orientation des jeunes vers les filières professionnelles et à lutter contre les discriminations. Les chercheurs du CEREQ (Centre d'études et de recherches sur les qualifications) mènent cette étude à la demande du Ministère de la jeunesse.

Les données recueillies seront utilisées uniquement par les chercheurs de l'étude à laquelle vous participez actuellement. Les informations ne seront utilisées que dans le cadre de cette enquête et aucune information personnelle produite par les répondants ne donnera lieu à une communication qui permettrait d'identifier les personnes.

Conformément à la loi « informatique et libertés » du 6 janvier 1978 modifiée en 2004, vous bénéficiez d'un droit d'accès et de rectification aux informations qui vous concernent. Vous pouvez l'exercer en vous adressant par courrier à l'attention du Correspondant informatique et libertés, CEREQ, 10, place de la Joliette, BP 21321, 13567 MARSEILLE Cedex 02, ou bien par mail à cil@cereq.fr en mentionnant comme objet « Lutte contre les discriminations ».

Détail du questionnaire Lycéen.ne (Lime Survey)

IDENTIFICATION FILIÈRE

1. ANNEFORM

En quelle classe êtes-vous cette année ?

1 = En première année CAP, 2 = En seconde bac pro

2. SPECHAMPCAP (Si ANNEFORM=1)

Quel est l'intitulé de votre formation ?

1=CAP Maintenance des véhicules automobiles 2=CAP Employé de commerce 3=CAP Employé de vente spécialisé (options produits d'équipement courant) 4=CAP Employé de commerce multi-spécialités 5=CAP Vente alimentaire 6=CAP Esthétique Cosmétique Parfumerie 7=CAP Coiffure

3.SPECHAMPLP (Si ANNEFORM=2)

Quel est l'intitulé de votre formation ?

1=Bac Pro Maintenance des véhicules automobiles 2=Bac Pro commerce 3=Bac Pro Gestion-Administration 4=BAC Pro vente 5=Bac Pro Esthétique Cosmétique Parfumerie 6=Bac Pro Esthétique Parfumerie 7=Bac Pro Coiffeuse esthéticienne

IDENTIFICATION DE L'ENQUÊTÉ

4. idementourag

Dans votre entourage, quelqu'un exerce-t-il un métier correspondant à votre spécialité de formation ? 1=Oui, 2=Non

5.ENTOURMETIER (Si idementourag=1)

S'agit-il de ? (Choix multiples)

1=Votre père, 2=Votre mère, 3=Au moins un grand-père, 4=Au moins une grand-mère, 5=Au moins une sœur, 6=Au moins un frère, 7=Au moins un oncle ou une tante, 8=Au moins un cousin ou une cousine 9=Autre (en clair)

6.ENTOURLYCEE

Dans votre entourage, quelqu'un a-t-il été élève de lycée professionnel ?

1=Oui 2 =Non 3=Je ne sais pas

7.ENTOURLYCEE2(Si ENTOURLYCEE=1)

S'agit-il de ? (choix multiples)

1=Votre père, 2=Votre mère, 3=Au moins un grand-père, 4=Au moins une grand-mère, 5=Au moins une sœur, 6=Au moins un frère, 7=Au moins un oncle ou une tante, 8=Au moins un cousin ou une cousine 9=Autre (en clair)

8.APPRENTIANT

Au cours de votre parcours, avez-vous déjà été apprenti.e ?

1=Oui 2=Non

9.APPRENTIANT2 (Si APPRENTIANT=1)

Pour quel métier ? (en clair)

10.APPRENTIANT3 (Si APPRENTIANT=1)

Pour quel diplôme ? (en clair)

11.DIPLOMANT1

Avant d'entrer dans votre lycée actuel en filière professionnelle, avez-vous déjà obtenu?

(1=Oui 2=Non)

DIPLOMANT11=Le Certificat de Formation Générale

DIPLOMANT12=Le Brevet des collèges

DIPLOMANT13=Un CAP

DIPLOMANT14=Un autre diplôme

12.DIPLOMANT2 (Si DIPLOMANT13=1)

Quelle était la spécialité de ce CAP ?(en clair)

13.DIPLOMANT3 (Si DIPLOMANT13=1)

Pour ce CAP, étiez-vous apprenti.e ?

1= oui 2= non

14.DIPLOMANT4 (Si DIPLOMANT14=1)

Quel était cet autre diplôme ? (en clair)

15.DIPLOMANT5 (Si DIPLOMANT14=1)

Quelle était la spécialité de cet autre diplôme? (en clair)

16.DIPLOMANT6 (Si DIPLOMANT14=1)

Pour cet autre diplôme, étiez-vous apprenti.e ?

1=Oui 2=Non

17.ORIGINSCOL

Avant d'entrer dans le lycée où vous suivez actuellement votre formation professionnelle, vous étiez en :

1=Troisième SEGPA 2=DIMA 3=Troisième prépa pro/Troisième DP6 4=Troisième générale
5=Première année CAP 6=Seconde année CAP 7=Seconde bac technologique 8=Seconde bac
général, 9=Seconde bac professionnel 10=Première bac technologique 11=Première bac
général 12=Première bac professionnel 13=Terminale bac technologique 14=Terminale bac
général 15=Terminale bac professionnel 16=Autre (en clair)

ORIENTATION

18. ORIENT1

Vous êtes entré en filière professionnelle: (1=Oui, 2=Non)

ORIENT11=Pour satisfaire une passion

ORIENT12=Pour quitter l'école

ORIENT13=Pour avoir un diplôme

ORIENT14=Pour apprendre un métier précis

ORIENT15=Parce que vous n'aviez pas d'autres choix d'orientation possible

ORIENT16=Parce qu'on vous y a obligé.e

ORIENT17=Parce que vous n'aviez pas les moyens financiers de faire des études longues

ORIENT18=Pour devenir adulte, faire votre vie

ORIENT19=Pour devenir autonome

ORIENT20=Parce que vous n'avez pas pu aller en lycée général ou technologique

ORIENT21=Pour apprendre autrement qu'au collège

ORIENT22=Pour vous insérer plus facilement sur le marché du travail

ORIENT23=Parce que vous aviez besoin de gagner votre vie rapidement

ORIENT24=Parce que vous aviez envie de travailler, d'être dans l'action

ORIENT25=Pour reprendre l'entreprise familiale

ORIENT26=Pour ne pas rester sans rien faire

19. LPREP

Pensez-vous que : (1=Oui 2=Non)

LPREPINS=Le lycée professionnel facilite l'accès à l'emploi

LPREPSITU=Le lycée professionnel permet d'accéder à une bonne situation sociale

LPREPINT=Le lycée professionnel ouvre sur des métiers intéressants

LPREPQUAL=La formation délivrée en lycée professionnel est de bonne qualité

LPREPVAL=Le lycée professionnel a une bonne image dans la société

LPREPREP=Le lycée professionnel forme des professionnels compétents

LPREPFAC=C'est plus facile d'apprendre en lycée professionnel

20. LPREPINSOUI (Si LPREPINS=1)

Vous estimez que le lycée professionnel facilite l'accès à l'emploi parce que :

1=Oui 2=Non

LPREPINSOUI1=Votre formation ouvre sur un secteur professionnel où il y a du travail

LPREPINSOUI2=Les stages sont une bonne expérience professionnelle qui valorise votre CV

LPREPINSOUI3=Vous comptez reprendre l'entreprise familiale

LPREPINSOUI4=Vous pensez être embauché.e dans une entreprise où vous avez fait un stage

LPREPINSOUI5=Vous avez déjà des contacts avec une entreprise dans laquelle vous pourriez être embauché.e

LPREPINSOUI6=Les stages sont un moyen de se confronter aux réalités de l'entreprise

LPREPINSOUI7=Les stages sont un moyen d'apprendre les codes de l'entreprise

LPREPINSOUI8=Les employeurs privilégient les candidatures des lycéen.ne.s professionnels

21. LPREPINSOUIPREC (Si LPREPINSOUI5=1)

Pouvez-vous préciser l'origine des contacts avec cette entreprise qui pourrait vous embaucher ? (Choix multiples)

1=C'est une entreprise familiale 2=C'est une entreprise où vous avez des relations 3=C'est une entreprise dans laquelle vous avez déjà fait un stage 4=Autre (En clair)

22.LPREPINSNON (Si LPREPINS=2)

D'après vous, le lycée professionnel ne facilite pas l'accès à l'emploi parce que :

1=Oui 2=Non

LPREPINSNON1=Votre formation n'ouvre pas sur un secteur professionnel où il y a du travail

LPREPINSNON2=Les stages ne sont pas une bonne expérience professionnelle qui valorise votre CV

LPREPINSNON3=Les stages ne sont pas assez nombreux

LPREPINSNON4=Vous n'avez à ce jour aucun contact avec une entreprise qui pourrait vous embaucher

LPREPINSNON5=Les stages ne sont pas un moyen de se confronter aux réalités de l'entreprise

LPREPINSNON6=Les stages ne sont pas un moyen d'apprendre les codes de l'entreprise

LPREPINSNON7=Les employeurs dévalorisent les candidatures des lycéens professionnels

23.LPREPQUALOUI (Si LPREPQUAL=1)

Qu'est-ce qui vous fait dire que la formation en lycée professionnel est de bonne qualité ? (1=Oui 2=Non)

LPREPQUALOUI1=La formation en lycée professionnel prépare mieux au diplôme que l'apprentissage

LPREPQUALOUI2=La formation en lycée professionnel prépare mieux au métier que l'apprentissage

LPREPQUALOUI3=Les enseignants et les formateurs en entreprise sont attentifs aux élèves

LPREPQUALOUI4=Les enseignants et les formateurs en entreprise sont compétents

LPREPQUALOUI5=La formation prépare bien au monde de l'entreprise

LPREPQUALOUI6=La formation utilise des technologies de pointe

24.LPREPQUALNON (Si LPREPQUAL=2)

D'après vous, la formation délivrée en lycée professionnel n'est pas de bonne qualité parce que :

1=Oui 2=Non

LPREPQUALNON1=La formation en lycée professionnel prépare moins bien au diplôme que l'apprentissage

LPREPQUALNON2=La formation en lycée professionnel prépare moins bien au métier que l'apprentissage

LPREPQUALNON3=Les enseignants et les formateurs en entreprise ne sont pas attentifs aux élèves

LPREPQUALNON4=Les enseignants et les formateurs en entreprise ne sont pas compétents

LPREPQUALNON5=La formation ne prépare pas bien au monde de l'entreprise

LPREPQUALNON6=La formation n'utilise pas des technologies de pointe

25.LPREPVALOUI (Si LPREPVAL=1)

Pouvez-vous expliquer pourquoi le lycée professionnel a une bonne image dans la société ?
En clair

26.LPREPVALNON (Si LPREPVAL=2)

Pouvez-vous expliquer pourquoi le lycée professionnel n'a pas une bonne image dans la société ?

En clair

27.LPREPREPOUI (Si LPREPREP=1)

D'après vous, le lycée professionnel forme des professionnels compétents, car :

1=Oui 2=Non

LPREPREPOUI1=Le contenu de la formation au lycée est adapté à ce qu'un professionnel doit savoir pour exercer son métier

LPREPREPOUI2=Le contenu de la formation en stage est adapté à ce qu'un professionnel doit savoir pour exercer son métier

LPREPREPOUI3=Le contenu de la formation dose bien les savoirs théoriques et pratiques

LPREPREPOUI4=Grâce à la formation, les lycéen.ne.s sont rapidement autonomes

28.LPREPREPNON (Si LPREPREP=2)

D'après vous, le lycée professionnel ne forme pas des professionnels compétents, car :

1=Oui 2=Non

LPREPREPNON1=Le contenu de la formation au lycée n'est pas adapté à ce qu'un professionnel doit savoir pour exercer son métier

LPREPREPNON2=Le contenu de la formation en stage n'est pas adapté à ce qu'un professionnel doit savoir pour exercer son métier

LPREPREPNON3=Le contenu de la formation ne dose pas bien les savoirs théoriques et pratiques

LPREPREPNON4=La formation, ne permet pas aux lycéen.ne.s d'être rapidement autonomes

29.LPREPFACUI (Si LPREPFAC=1)

Vous dites que c'est plus facile d'apprendre en lycée professionnel parce que : (1=Oui 2=Non)

LPREPFACUI1=C'est un moyen de rompre avec la routine

LPREPFACUI2=Vous pouvez profiter des vacances scolaires

LPREPFACUI3=C'est plus facile d'être en classe et en atelier qu'en entreprise

LPREPFACUI4=La formation est plus adaptée à l'acquisition d'un métier précis

30.LPREPFACNON (Si LPREPFAC=2)

Vous dites que c'est plus difficile d'apprendre en lycée professionnel parce que : (1=Oui 2=Non)

LPREPFACNON1=On est trop dans la routine du travail

LPREPFACNON2=Le rythme est trop fatiguant

LPREPFACNON3=C'est plus difficile d'être en entreprise qu'en classe et en atelier

LPREPFACNON4=La formation n'est pas adaptée à l'acquisition d'un métier précis

31.ECOL

Diriez-vous qu'être en lycée professionnel, c'est être à l'école ?

1=Oui 2=Non

32.LPAVNR1

Si vous commencez à travailler immédiatement après votre formation, quel(s) métier(s) pensez-vous pouvoir exercer ?

En clair

33.LPAVNR2

À quel statut cela correspond pour vous ?

1=Ouvrier-ère 2=Employé(e) 3=Technicien(ne), profession intermédiaire 4=Technicien(ne) supérieur, Cadre 5=Chef(fe) d'entreprise

34.LPAVNR3 (Si LPAVNR2=1)

Pour vous, est-ce valorisant d'être ouvrier.e ?

1=Oui 2=Non

35.LPAVNR4 (Si LPAVNR2=2)

Pour vous, est-ce valorisant d'être employé.e ?

1=Oui 2=Non

36.LPAVNR5

Si vous commencez à travailler immédiatement après votre formation, quel niveau de salaire net mensuel pensez-vous obtenir ? :

1 = Le SMIC, 2 = Entre 1200 et 1500 euros, 3=Entre 1500 et 2000 euros, 4=Plus de 2000 euros

37.ORIENT5

Au moment de votre orientation, aller en lycée professionnel était votre premier choix ?

1=Oui 2=Non

38.ORIENT4 (Si ORIENT5=2)

Vous auriez préféré : (1=Oui 2=Non)

ORIENT41=Poursuivre dans une autre formation dans un autre lycée professionnel

ORIENT42=Poursuivre dans une autre formation dans votre lycée professionnel

ORIENT43=Poursuivre la même formation dans un autre lycée professionnel

ORIENT44=Poursuivre dans une autre formation en lycée général

ORIENT45=Poursuivre dans une autre formation en lycée technologique

ORIENT46=Entrer en apprentissage

ORIENT47=Arrêter vos études pour entrer sur le marché du travail

ORIENT48=Arrêter vos études pour fonder une famille

ORIENT49=Arrêter vos études pour une autre raison

39.ORIENT49PREC (Si ORIENT49=1)

Pouvez-vous préciser cette autre raison pour laquelle vous auriez préféré arrêter vos études plutôt que d'aller en lycée professionnel ?

En clair

40.ORIENT3

Êtes-vous satisfait(e) de votre orientation en lycée professionnel ?

1=Oui 2=Non

41. ORIENT2

Au sujet de votre orientation en lycée professionnel, avez-vous le sentiment que votre avis a compté dans cette décision ?

1=Oui 2=Non

42. ORIENT2NON (Si ORIENT2=2)

Dans ce cas, qui a décidé de votre orientation ? (une seule réponse possible)

1=Vos parents seuls sans votre accord, 2 = Le collège sans l'accord de vos parents 3 = Le collège avec l'accord de vos parents, 4 =Votre conseiller mission locale, pôle emploi, etc. sans votre accord, 5= Vous ne savez pas pas 6 =Une autre personne sans votre accord (en clair)

43. ORIENT2OUI (Si ORIENT2=1)

Dans ce cas, vous avez décidé de votre orientation : (une seule réponse possible)

1= Vous tout(e) seul(e), 2= Avec vos parents, 3= Avec le conseil de classe du collège et vos parents, 4=Avec une personne du collège (professeur, CPE, conseiller d'orientation, principal...) et vos parents, 5=Avec votre conseiller mission locale, pôle emploi, etc., 6=Vous ne savez pas 7=Avec une autre personne (en clair)

44. AVIFAMI

Concernant votre orientation en lycée professionnel, votre famille était-elle :

1=Pour 2=Contre

45. FAMIPOUR (Si AVIFAMI=1)

Pouvez-vous préciser qui dans votre famille était pour votre entrée en lycée professionnel ? (Choix multiples)

1=Votre père, 2=Votre mère, 3=Au moins un grand-père, 4=Au moins une grand-mère, 5=Au moins une sœur, 6=Au moins un frère, 7=Au moins un oncle ou une tante, 8=Au moins un cousin ou une cousine, 9=Une autre personne (En clair)

46. FAMICONTR (Si AVIFAMI=2)

Pouvez-vous préciser qui dans votre famille était contre votre entrée en lycée professionnel ? (Choix multiples)

1=Votre père, 2=Votre mère, 3=Au moins un grand-père, 4=Au moins une grand-mère, 5=Au moins une sœur, 6=Au moins un frère, 7=Au moins un oncle ou une tante, 8=Au moins un cousin ou une cousine, 9=Une autre personne (En clair)

47. LPOKCONS

Quelqu'un vous a-t-il conseillé cette formation ?

1=Oui 2=Non

48. LPOKCONSQUI (Si LPOKCONS=1)

Pouvez-vous préciser qui vous a conseillé cette formation ? (Choix multiples)

1=Votre père, 2=Votre mère, 3=Un autre membre de votre famille, 4=Un enseignant, 5=Un conseiller d'orientation-psychologue, 6=Un conseiller mission locale / Pôle emploi, 7=Une autre personne(en clair)

IDENTIFICATION DES CANDIDATS À L'APPRENTISSAGE

49. ORIENT52

Auriez-vous préféré entrer en apprentissage ?

1=Oui 2=Non 3=Vous ne vous êtes jamais posé la question

50. ORIENT53 (Si ORIENT52=3)

Vous ne vous êtes jamais posé la question, car :

1=Vous ne savez pas ce qu'est l'apprentissage 2=Vous pensez que votre formation existait uniquement en lycée professionnel 3=Vous ne souhaitez entrer ni en lycée professionnel ni en apprentissage

POSITIONNEMENT des ÉLÈVES QUI AURAIENT SOUHAITÉ ENTRER EN APPRENTISSAGE (Si ORIENT52=1)

51. ORIENT6

Quel diplôme souhaitez-vous préparer en apprentissage ?

1=CAP, 2=Bac pro, 3=Autre (en clair)

52. ORIENT7

Quel métier souhaitez-vous préparer par apprentissage ? (en clair)

53. DISCUPROJAPPR

Avez-vous évoqué votre projet de suivre une formation par apprentissage avec ? (Choix Multiples)

1=Votre père, 2=Votre mère, 3=Des ami.e.s, 4= Vos professeurs, 5=Un conseiller d'orientation psychologue, 6= Le conseil de classe, 7=Un conseiller Mission Locale / Pôle Emploi, 8=Un patron ou le salarié d'une entreprise 9=Personne

54. ORIENT8

Concernant votre projet de suivre une formation par apprentissage, les personnes suivantes (1=Vous ont encouragé(e), 2=Vous ont découragé(e), 3=N'avaient pas d'avis 4- N'étaient pas concernés)

ORIENT71=Votre père

ORIENT72=Votre mère

ORIENT73=Vos ami.e.s

ORIENT74=Vos professeurs

ORIENT75=Un conseiller d'orientation psychologue

ORIENT76=Le conseil de classe

ORIENT77=Un conseiller Mission Locale / Pôle Emploi

ORIENT78=Un patron ou le salarié d'une entreprise

55.CFAOK

Pourquoi souhaitez-vous entrer en apprentissage ? (Choix multiples)

1= Vous aviez besoin d'un salaire 2= Vous souhaitez avoir du temps libre 3=L'apprentissage assure une bonne insertion professionnelle 4=Vous aviez envie de commencer à travailler 5=La formation délivrée en apprentissage est de bonne qualité 6=C'est plus facile d'apprendre en entreprise 7=Le CFA est plus près de chez vous 8=Parce que vous avez des amis dans ce CFA 9=Votre famille était pour 10=Vous connaissiez quelqu'un qui vous a conseillé l'apprentissage 11=Vous pensiez y trouver l'ambiance d'un collectif de travail qui vous aurait plu 12=Pour une autre raison (En clair)

56.CFAOKTPS (Si CFAOK=2)

Avez vous une autre activité (artistique, sportive, associative) qui vous demande de dégager régulièrement du temps ?

1=Oui 2=Non

57.CFAOKSAL(Si CFAOK=1 ou 2)

Exercez-vous une activité rémunérée en plus de vos études ?

1=Oui 2=Non

58.CFAOKSALPREC (Si CFAOKSAL=1)

Quel est ce travail que vous faites en plus de vos études ?

En clair

59. CFAOKSALPREC2 (Si CFAOKSAL=1)

S'agit-il : (Choix multiples)

1=d'un emploi régulier 2=d'un emploi saisonnier

60.APPREPINSOUI (Si CFAOK=3)

Vous estimez que l'apprentissage assure une meilleure insertion professionnelle parce que : (1=Oui 2=Non)

APPREPINSOUI1=Votre formation ouvre sur un secteur professionnel où il y a du travail

APPREPINSOUI2=C'est une bonne expérience professionnelle pour valoriser votre CV

APPREPINSOUI3=Vous comptez reprendre l'entreprise familiale

APPREPINSOUI4=Vous pensez être embauché.e par l'entreprise qui vous emploie en tant qu'apprenti.e

APPREPINSOUI5=Vous avez déjà des contacts avec une autre entreprise dans laquelle vous pourriez être embauché.e

APPREPINSOUI6=L'apprentissage c'est un moyen de se confronter aux réalités de l'entreprise

APPREPINSOUI7=L'apprentissage c'est un moyen d'apprendre les codes de l'entreprise

APPREPINSOUI8=Les employeurs privilégient les candidatures des apprenti.e.s

61.APPREPQUALOUI (Si CFAOK=5)

Vous dites que la formation délivrée en apprentissage est de bonne qualité parce que : (1=Oui 2=Non)

APPREPQUALOUI1=La formation en apprentissage prépare mieux au diplôme que le lycée professionnel

APPREPQUALOUI2=La formation en apprentissage prépare mieux au métier que le lycée professionnel

APPREPQUALOUI3=Les formateurs en CFA et les maîtres d'apprentissage sont attentifs aux apprenti.e.s

APPREPQUALOUI4=Les formateurs en CFA et les maîtres d'apprentissage sont compétents

APPREPQUALOUI5=La formation prépare bien au monde de l'entreprise

APPREPQUALOUI6=La formation utilise des technologies de pointe

62.APPREPFACILOUI (Si CFAOK=6)

Vous dites que c'est plus facile d'apprendre en entreprise parce que : (1=Oui 2=Non)

APPREPFACILOUI1=Vous ne vous sentez pas encore prêt à travailler

APPREPFACILOUI2=Le rythme de l'alternance vous convient bien

APPREPFACILOUI3=Vous avez déjà travaillé en poursuivant vos études et c'était une bonne expérience

APPREPFACILOUI4=C'est un moyen de rompre avec la routine

APPREPFACILOUI5=Vous pouvez profiter de 5 semaines de congés payés

APPREPFACILOUI6=C'est bien d'être inséré dans une équipe de travail

APPREPFACILOUI7=C'est plus facile d'être en entreprise qu'en classe et en atelier

APPREPFACILOUI8=la formation est plus adaptée à l'acquisition d'un métier précis

63.CFAOKFAMPOUR (Si CFAOK=9)

Pouvez-vous préciser qui dans votre famille était pour que vous alliez en apprentissage ? (Choix multiples)

1=Votre père, 2=Votre mère, 3=Au moins un grand-père, 4=Au moins une grand-mère, 5=Au moins une sœur, 6=Au moins un frère, 7=Au moins un oncle ou une tante, 8=Au moins un cousin ou une cousine, 9=Une autre personne (En clair)

64.CFAOKCONS (Si CFAOU=10)

Pouvez-vous préciser qui vous a conseillé d'aller en apprentissage ? (Choix multiples)

1=Votre père, 2=Votre mère, 3=Un autre membre de votre famille, 4=Un enseignant, 5=Un conseiller d'orientation – psychologue, 6=Un conseiller mission locale / Pôle emploi, 7=Une autre personne (en clair)

65.CFAOKENTOUR

Dans votre entourage, quelqu'un a-t-il lui-même été apprenti.e ?

1 =Oui 2 =Non 3 =Vous ne savez pas

66.CFAOKENTOURQUI (Si CFAOKENTOUR=1)

Pouvez-vous préciser qui est cette personne ? (Choix multiples)

1=Votre père, 2=Votre mère, 3=Au moins un grand-père, 4=Au moins une grand-mère, 5=Au moins une sœur, 6=Au moins un frère, 7=Au moins un oncle ou une tante, 8=Au moins un cousin ou une cousine, 9=Une autre personne (En clair)

POSITIONNEMENT des ÉLÈVES QUI N'AURAIENT PAS SOUHAITÉ ENTRER EN APPRENTISSAGE (Si ORIENT52=2)

67. APPRENTNON

Pourquoi ne souhaitez-vous pas entrer en apprentissage ? (Choix multiples)

1=Je n'ai pas besoin d'un salaire 2=Je voulais conserver ma bourse d'étude 3=C'est difficile de travailler tout en suivant des études 4=La formation délivrée en CFA est de moins bonne qualité 5=C'est pour les élèves en difficultés ou qui ont des problèmes 6=L'apprentissage n'a pas une bonne image dans la société 7=Les activités confiées aux apprenti.e.s n'ont bien souvent pas de relation avec la formation suivie 8=Votre famille était contre 9=Vous connaissez quelqu'un qui a été apprenti.e et qui vous a déconseillé de faire un apprentissage 10=Vous pensez qu'en apprentissage, vous n'auriez pas trouvé une ambiance de classe qui vous aurait plu 11=Vous souhaitiez avoir du temps libre 12=Il n'y avait pas de CFA près de chez vous 13=Vos amis étaient en lycée professionnel 14=Pour une autre raison (En clair)

68. APPRENTNONSAL

Exercez-vous une activité rémunérée en plus de vos études ?

1=Oui 2=Non

69. APPRENTNONSALPREC (Si APPRENTNONSAL=1)

Quel est ce travail que vous faites en plus de vos études ?

En clair

70. APPRENTNONSALPREC2 (Si APPRENTNONSAL=1)

S'agit-il : (Choix multiples)

1=d'un emploi régulier 2=d'un emploi saisonnier

71. APPRENTNON3 (Si APPRENTNON=3)

Vous trouvez difficile de travailler tout en suivant vos études parce que : (1=Oui 2=Non)

APPRENTNON31=Vos résultats scolaires sont très moyens et vous ne voulez pas prendre le risque d'échouer à mon diplôme

APPRENTNON32=Vous ne vous sentiez pas encore prêt.e à vous confronter au travail

APPRENTNON33=Vous privilégiez les études, le travail ce sera pour plus tard

APPRENTNON34=Vous avez déjà travaillé en poursuivant vos études et c'était difficile

APPRENTNON35=Le rythme de l'alternance est trop contraignant (temps de transport, fatigue, etc.)

APPRENTNON36=L'organisation à mettre en place est trop compliquée (trouver un logement, avoir le permis et une voiture, etc.)

72. APPRENTNON5 (Si APPRENTNON=5)

Pouvez-vous nous préciser pourquoi vous trouvez qu'être apprenti.e c'est pour les élèves en difficultés ou qui ont des problèmes ?

En clair

73. APPRENTNON6 (Si APPRENTNON=6)

Pouvez-vous expliquer pourquoi l'apprentissage n'a pas une bonne image dans la société ?

En clair

74. APPRENTNON8 (APPRENTNON=8)

Pouvez-vous préciser qui dans votre famille était contre votre entrée en apprentissage ?

1=Votre père, 2=Votre mère, 3=Au moins un grand-père, 4=Au moins une grand-mère, 5=Au moins une sœur, 6=Au moins un frère, 7=Au moins un oncle ou une tante, 8=Au moins un cousin ou une cousine, 9=Une autre personne (En clair)

75.APPRENTNON9 (Si APPRENTNON=9)

Vous avez dit que vous connaissiez quelqu'un qui a été apprenti.e et qui vous a déconseillé l'apprentissage. S'agit-il de : (Choix multiples)

1=Votre père, 2=Votre mère, 3=Un autre membre de votre famille, 4=Un enseignant, 5=Un conseiller d'orientation-psychologue, 6=Un conseiller mission locale / Pôle emploi, 7=Une autre personne (en clair)

76.APPNONTPS (Si APPRENTNON=11)

Avez vous une autre activité (artistique, sportive, associative) qui vous demande de dégager du temps ?

1=Oui 2=Non

77.APPRENTOUIENTOUR

Dans votre entourage, quelqu'un a-t-il lui-même été apprenti.e?

1 =Oui, 2 =Non, 3 =Vous ne savez pas

78.APPRENTOUIENTOURQUI (Si APPRENTOUIENTOUR=1)

Pouvez-vous préciser qui est cette personne ? (Choix multiples)

1=Votre père, 2=Votre mère, 3=Au moins un grand-père, 4=Au moins une grand-mère, 5=Au moins une sœur, 6=Au moins un frère, 7=Au moins un oncle ou une tante, 8=Au moins un cousin ou une cousine, 9=Une autre personne (En clair)

PRATIQUES DE RECHERCHE DE CONTRAT D'APPRENTISSAGE des ÉLÈVES QUI AURAIENT SOUHAITÉ ENTRER EN APPRENTISSAGE (Si ORIENT52=1)

79.RECH1

Avant d'entrer en lycée professionnel, avez-vous essayé de trouver une entreprise pour signer un contrat d'apprentissage ?

1=Oui, 2=Non

80.RECH1NON(Si RECH1=2)

Pour quelle(s) raison(s) n'avez-vous pas cherché d'entreprise ? (Choix multiples)

1=Je ne savais comment m'y prendre pour chercher une entreprise 2=Je suis timide 3=Je ne connais pas d'entreprise 4=Je n'ai pas de moyen de transport 5=Je n'avais aucune aide pour m'accompagner dans ma recherche (famille, enseignant, CFA) 6=Quelqu'un m'a découragé 7=La formation que je souhaitais n'existe pas en apprentissage 8=Pour une autre raison (En clair)

Si non, passer directement au stage (items quasi identique que l'apprentissage) puis au sentiment d'injustice (remplacer recherche d'entreprise par apprentissage par recherche de stage)

SI OUI :

81.RECH2(Si RECH1=1)

Combien d'entreprises avez-vous contacté ?

1= Une seule, 2= De 2 à 4, 3= De 5 à 9, 4= De 10 à 19, 5= De 20 à 49, 6= Plus de 50

82.RECH3(Si RECH1=1)

Combien de temps avez-vous cherché ?

1= 1 jour, 2= 1 mois, 3= De 1 à 3 mois, 4= Plus de 3 mois

83.RECH4 (Si RECH1=1)

Comment avez-vous trouvé les coordonnées des différentes entreprises contactées ? (Choix multiple)

1= Vous la connaissiez avant de la contacter 2=Vous avez fait un stage dans cette entreprise 3=Par un membre de votre famille 4=Par une de vos relations (un ami, un voisin vous l'a indiqué) 5=Sur l'annuaire 6=Dans une liste d'adresses mise à disposition par le CFA 7=Par le CFA qui vous a demandé de les contacter 8=Par petites annonces (presse et internet) 9=Par des forums internet, salon 10=Mission locale, Pôle emploi 11=Autre (en clair)

84.RECH51AUTR

Pouvez-vous préciser cet autre moyen que vous avez utilisé pour trouver les coordonnées des entreprises que vous avez contactées ?
en clair

85.RECH6(Si RECH1=1)

De manière générale, comment avez-vous contacté la ou les entreprises ? (Choix multiples)

1= Par téléphone, 2= En me rendant sur place, 3= En faisant appeler à mes parents, 4= par courrier, 6= En envoyant un mail, 7= Autre (à préciser en clair)

86.RECH7(SiRECH1=1)

De manière générale, qui vous a aidé dans la recherche de l'entreprise ? (Choix multiples)

1= Mon père ou ma mère, 2= Un autre membre de ma famille, 3= Mes relations (amis, voisins, etc.), 4= Les petites annonces, 5= Un CFA, 6= Un ancien professeur, 7= La Chambre de métiers, 8= Les Chambres de commerce et d'industrie, 9= Pôle emploi, la Mission Locale ou la PAIO, 10= Personne, 11= Autre (à préciser en clair)

87.RECH8 (SiRECH1=1)

De manière générale, les entreprises vous ont demandé : (1=Jamais, 2= Rarement, 3= Souvent, 4= Toujours)

RECH81=De déposer un CV

RECH82=De remplir un dossier de candidature

RECH83=De passer des tests

RECH84=De déposer une lettre de motivation

RECH85=De donner vos bulletins scolaires

RECH86=De vous recevoir en entretien

RECH87=De vous recevoir en entretien avec vos parents

RECH88=De vous prendre à l'essai pendant quelques jours

RECH89=D'être recommandé.e par un CFA

RECH90=Dans quel CFA vous souhaitiez vous inscrire

88.RECH10(SiRECH1=1)

De manière générale avez vous été aidé : (1=Oui 2=Non)

RECH101=pour rédiger votre cv

RECH102=pour préparer votre lettre de motivation

RECH103=pour préparer l'entretien

Si oui, par qui et comment ? En clair pour chacun des items

=>**89. RECH101QUI**

=>**90. RECH102QUI**

=>**91. RECH103QUI**

92.RECH11(SiRECH1=1)

Y-a-t-il une entreprise qui vous a proposé de signer un contrat d'apprentissage ?

1= Oui, 2= Non

93.RECH11PRECIS(SiRECH1=1& Si RECH11=1)

Si oui, que s'est-il passé ? (en clair)

94.REFUS(SiRECH1=1)

Quelles sont les raisons avancées par les entreprises pour expliquer leur refus ? (1=Jamais, 2=Parfois, 3=Souvent, 4=Toujours)

REFUS1=Votre diplôme n'était pas assez ou trop élevé

REFUS2=Votre spécialité ne correspondait pas aux besoins de l'entreprise

REFUS3=Votre profil (CV, bulletins scolaires, diplôme préparé...) ne répondait pas aux besoins de l'entreprise

REFUS4=Vous ne connaissiez pas suffisamment le métier

REFUS5=Les entreprises contactées avaient déjà un apprenti.e et n'embauchaient plus

REFUS6=Les entreprises contactées n'embauchaient pas d'apprenti.e

REFUS7=A cause des difficultés financières de l'entreprise

REFUS8=Parce que vous n'aviez pas de moyen de transport

REFUS9=A cause de votre âge

REFUS10=Pour une autre raison que celles ci-dessus (à faire préciser en clair)

95.REFUS10AUTR(Si REFUS10=2, 3 ou 4)

Pouvez-vous préciser cette autre raison de refus évoquée par les entreprises que vous avez contactées pour trouver un contrat d'apprentissage ?

En clair

SENTIMENT D'INJUSTICE DANS RECHERCHE CONTRAT D'APPRENTISSAGE des ÉLÈVES QUI AURAIENT SOUHAITÉ ENTRER EN APPRENTISSAGE
(Si ORIENT52=1 & RECH1=1)

96.INJUSENT1

Lors de votre recherche d'une entreprise pour obtenir un contrat d'apprentissage diriez-vous que les éléments suivants ont été un problème ? (1=Oui 2=Non)

INJUSENT11=Je ne savais pas comment m'y prendre pour chercher une entreprise

INJUSENT12=Je suis timide

INJUSENT13=Je ne connais pas d'entreprise

INJUSENT14=Je n'ai pas de moyen de transport

INJUSENT15=Je n'avais aucune aide pour m'accompagner dans ma recherche (famille, enseignant, CFA)

INJUSENT16=Quelqu'un m'a découragé

97.INJUSENT16QUI (Si INJUSENT16=1)

Qui vous a découragé ? (Choix multiple)

1= Un membre de votre famille, 2= Un enseignant, 3= Un conseiller d'orientation, 4= Une personne du CFA, 5= Un employeur, 6= Autre (à préciser)

98.INJUSENT17

Lors de votre recherche d'un contrat d'apprentissage, avez-vous vécu, au moins une fois, des discriminations ?

1=Oui 2=Non

99.INJUSENT18 (Si INJUSENT17=1)

Diriez-vous que cela est arrivé :

1=Une fois 2=Plusieurs fois 3=Très souvent

100.INJUSENT2 (Si INJUSENT17=1)

Etait-ce : (Choix multiples)

1=A cause de votre nom ? 2=A cause de la couleur de votre peau ? 3=A cause de votre accent ? 4=A cause de votre lieu de résidence (votre quartier) 5=Parce que vous êtes une femme / un homme ? 6=De votre look (piercing, couleur, ou longueur des cheveux) ? 7=D'une particularité physique (taille, poids, handicap moteur) ? 8=Parce que vos parents n'ont pas les moyens de vous aider (ils ne connaissent pas d'entreprise, ils ne maîtrisent pas le français, etc.) ? 9=Autre

101.INJUSENT3 (Si INJUSENT17=1)

Ces discriminations ont été présentes :

1= Dans toutes les entreprises, 2= Uniquement dans quelques-unes

102.INJUSENT4 (Si INJUSENT17=1)

Ces discriminations ont été présentes :

1= Plutôt dans les grandes entreprises, 2= Plutôt dans les petites entreprises, 3 = Dans toutes, quelle que soit leur taille

103.INJUSENT5 (Si INJUSENT17=1) Non obligatoire

Concernant les discriminations vécues lors de votre recherche d'une entreprise que souhaiteriez-vous nous préciser ? (Réponse en clair)

RECHERCHE DE STAGE POUR ÉLÈVES QUI AURAIENT SOUHAITÉ ENTRER EN APPRENTISSAGE ET ONT CHERCHÉ UN CONTRAT D'APPRENTISSAGE
(Si ORIENT52=1 & RECH1=1)

104.STAGOUIAPPROUI

Avez-vous déjà trouvé l'entreprise dans laquelle vous allez effectuer votre stage cette année ?

1=Oui 2=Non

105.RECHSTAGAPPROUI(Si STAGOUIAPPROUI=2)

Depuis le début de l'année, avez-vous essayé de trouver une entreprise pour faire le stage qui vous est demandé ?

1=Oui, 2=Non

Puis aller directement à sentiment d'injustice

PRATIQUES DE RECHERCHE DE STAGE DES ÉLÈVES NON INTÉRESSÉS PAR L'APPRENTISSAGE ET CEUX INTÉRESSÉS, MAIS QUI N'ONT PAS CHERCHÉ DE CONTRAT D'APPRENTISSAGE (Si ORIENT52=2 ou ORIENT52=3 ou RECH1=2)

106.STAGOUI

Avez-vous déjà trouvé l'entreprise dans laquelle vous allez effectuer votre stage cette année ?

1=Oui 2=Non

107.RECHSTAG (Si STAGOUI=2)

Depuis le début de l'année, avez-vous essayé de trouver une entreprise pour faire le stage qui vous est demandé ?

1=Oui, 2=Non

108.RECHNON (Si RECHSTAG=2)

Pouvez-vous préciser pourquoi ? (en clair)

STAGOUI=2 & RECHSTAG=2 : passer directement au sentiment d'injustice

Restent donc interrogés jusqu'à la fin de cette section ceux qui ont trouvé et ceux qui cherchent encore un stage

109.RECHSTAG2 (Si STAGOUI=1 ou RECHSTAG=1)

Combien d'entreprises avez-vous contacté ?

1= Une seule, 2= De 2 à 4, 3= De 5 à 9, 4= De 10 à 19, 5= De 20 à 49, 6= Plus de 50

110.RECHSTAG3 (Si STAGOUI=1 ou RECHSTAG=1)

Combien de temps avez-vous cherché ?

1= 1 jour, 2= 1 mois, 3= De 1 à 3 mois, 4= Plus de 3 mois

111.RECHSTAG4 (Si STAGOUI=1 ou RECHSTAG=1)

Comment avez-vous trouvé les coordonnées des différentes entreprises contactées ? (1=Oui 2=Non)

RECHSTAG41=Vous la connaissiez avant de la contacter

RECHSTAG42=Vous avez fait un stage dans cette entreprise

RECHSTAG43=Par un membre de votre famille

RECHSTAG44=Par une de vos relations (un ami, un voisin vous l'a indiquée)

RECHSTAG45=Sur l'annuaire

RECHSTAG46=Dans une liste d'adresses mise à disposition par votre lycée professionnel

RECHSTAG47=Par l'établissement scolaire qui vous a demandé de les contacter

RECHSTAG48=Par petites annonces (presse et internet)

RECHSTAG49=Par des forums internet, salon

RECHSTAG50=Mission locale, Pôle emploi

RECHSTAG51=Autre (à préciser en clair)

112.RECHSTAG51AUTR (Si RECHSTAG51=1)

Pouvez-vous préciser cet autre moyen que vous avez utilisé pour trouver les coordonnées des entreprises que vous avez contactées ?

En clair

113.RECHSTAG5 (Si STAGOUI=1 ou RECHSTAG=1)

De manière générale, comment avez-vous contacté la ou les entreprises ? (Choix multiples)

1= Par téléphone, 2= En vous rendant sur place, 3= En faisant appeler vos parents, 4= par courrier, 6=En envoyant un mail, 7= Autre (en clair)

114.RECHSTAG6 (Si STAGOUI=1 ou RECHSTAG=1)

De manière générale, qui vous a aidé dans la recherche de l'entreprise ? (Choix multiples)
1= Mon père ou ma mère, 2= Un autre membre de ma famille, 3= Mes relations (amis, voisins, etc.), 4= Les petites annonces, 5= Le lycée professionnel, 6= Un professeur du lycée professionnel, 7= La Chambre de métiers, 8= Les Chambres de commerce et d'industrie, 9= Pôle emploi, la Mission Locale ou la PAIO, 10= Personne, 11= Autre (en clair)

115.RECHSTAG7 (Si STAGOUI=1 ou RECHSTAG=1)

De manière générale, les entreprises vous ont demandé : (1=Jamais, 2= Rarement, 3= Souvent, 4=Toujours)

RECHSTAG71=De déposer un CV

RECHSTAG72=De remplir un dossier de candidature

RECHSTAG73=De passer des tests

RECHSTAG74=De déposer une lettre de motivation

RECHSTAG75=De donner vos bulletins scolaires

RECHSTAG76=De vous recevoir en entretien

RECHSTAG77=De vous recevoir en entretien avec vos parents

RECHSTAG78=De vous prendre à l'essai pendant quelques jours

RECHSTAG79=D'être recommandé par un lycée professionnel

RECHSTAG80=Dans quel lycée professionnel vous êtes inscrit / comptiez vous inscrire?

116.RECHSTAG9 (Si STAGOUI=1 ou RECHSTAG=1)

De manière générale avez vous été aidé : (1=Oui 2=Non)

RECHSTAG91=pour rédiger votre cv ?

RECHSTAG92=pour préparer votre lettre de motivation ?

RECHSTAG93=pour préparer l'entretien ?

Si oui, par qui et comment ? En clair pour chacun des items

=>**117.RECHSTAG91QUI**

=>**118.RECHSTAG92QUI**

=>**119.RECHSTAG93QUI**

120.RECHTAG10 (Si STAGOUI=1 ou RECHSTAG=1)

Y-a-t-il une entreprise qui vous a proposé de faire un stage ?

1= Oui, 2= Non

121.RECHSTAG10PRECIS (Si RECHSTAG10=1)

Que s'est-il passé ? (en clair)

122.REFUSTAG (Si STAGOUI=1 ou RECHSTAG=1)

Quelles sont les raisons avancées par les entreprises pour expliquer leur refus ? (1=Jamais, 2=Parfois, 3=Souvent, 4=Toujours)

REFUSTAG1=Votre diplôme n'était pas assez ou trop élevé

REFUSTAG2=Votre spécialité ne correspondait pas aux besoins de l'entreprise

REFUSTAG3=Votre profil (CV, bulletins scolaires, diplôme préparé...) ne répondait pas aux besoins de l'entreprise

REFUSTAG4=Vous ne connaissiez pas suffisamment le métier

REFUSTAG5=Les entreprises contactées avaient déjà un stagiaire

REFUSTAG6=Les entreprises contactées ne prenaient pas de stagiaire

REFUSTAG7=A cause des difficultés financières de l'entreprise

REFUSTAG8=Parce que vous n'aviez pas de moyen de transport

REFUSTAG9=A cause de votre âge

REFUSTAG10=Pour une autre raison que celles ci-dessus (à faire préciser en clair)

123.REFUSTAG10AUTR (Si REFUSTAG10=3 ou 4)

Pouvez-vous préciser cette autre raison de refus évoquée par les entreprises que vous avez contactées pour trouver un contrat d'apprentissage ?

En clair

124.REFUSTAG10FREQ (Si REFUSTAG10=3 ou 4)

Vous diriez que cette raison a été évoquée par les entreprises qui vous ont expliqué leur refus:

1=Jamais 2=Parfois 3=Souvent 4=Toujours

SENTIMENT D'INJUSTICE DANS RECHERCHE DE STAGE DES ÉLÈVES NON INTÉRESSÉS PAR L'APPRENTISSAGE ET CEUX INTÉRESSÉS, MAIS QUI N'ONT PAS CHERCHÉ DE CONTRAT D'APPRENTISSAGE (Si STAGOUI=1 ou RECHSTAG=1)

125.INJUSENT6

Lors de votre recherche d'une entreprise pour obtenir un stage, diriez-vous que les éléments suivants ont été un problème ? (1=Oui 2=Non)

INJUSENT61=Je m'y suis mal pris(e) pour chercher

INJUSENT62=Je suis timide

INJUSENT63=Je ne connais pas d'entreprise

INJUSENT64=Je n'ai pas de moyen de transport

INJUSENT65=Je n'avais aucune aide pour m'accompagner dans ma recherche (famille, enseignant, CFA)

INJUSENT66=Quelqu'un m'a découragé

126.INJUSENT66QUI (Si INJUSENT66=1)

Qui vous a découragé ? (Plusieurs réponses possibles)

1= Un membre de ma famille, 2= Un enseignant, 3= Un conseiller d'orientation, 4= Une personne du CFA, 5= Un employeur, 6=Une autre personne (En clair)

127.INJUSENT67

Lors de votre recherche d'un contrat d'apprentissage, avez-vous vécu, au moins une fois, des discriminations ?

1=Oui 2=Non

128.INJUSENT68(Si INJUSENT67=1)

Diriez-vous que cela est arrivé :

1=Une fois 2=Plusieurs fois 3=Très souvent

129.INJUSENT7(Si INJUSENT67=1)

Etait-ce ? (Choix multiples)

1=A cause de votre nom ?2=A cause de la couleur de votre peau ?3=A cause de votre accent ?4=A cause de votre lieu de résidence (votre quartier) ?5=Parce que vous êtes une femme / un homme ?6=De votre look (piercing, couleur, ou longueur des cheveux) ?7=D'une particularité physique (taille, poids, handicap moteur) ?8=Parce que vos parents n'ont pas les moyens de vous aider (ils ne connaissent pas d'entreprise, ils ne maîtrisent pas le français, etc.) ?9=Autre (En clair)

130.INJUSENT8 (Si INJUSENT67=1)

Ces discriminations ont été présentes :

1= Dans toutes les entreprises, 2= Uniquement dans quelques unes

131.INJUSENT9 (Si INJUSENT67=1)

Ces discriminations ont été présentes

1= Plutôt dans les grandes entreprises, 2= Plutôt dans les petites entreprises 3 = Dans toutes quelle que soit leur taille

132.INJUSENT10(Si INJUSENT67=1) Pas obligatoire

Concernant les discriminations vécues lors de votre recherche d'une entreprise que souhaiteriez-vous nous préciser ? (Réponse en clair)

SENTIMENT D'INJUSTICE (TOUS)

133.INJUSCOLG1

Au collège diriez-vous que les éléments suivants ont été pour vous un problème : (1=Oui 2=Non)

INJUSCOLG11=Les remarques de mes professeurs sur mon travail scolaire ?

INJUSCOLG12=Les remarques de mes professeurs sur ma personne, mon apparence ?

INJUSCOLG13=Les remarques de mes professeurs sur mon comportement ?

INJUSCOLG14=Les notations de mes professeurs sur mon travail ?

134.INJUSCOLG2

Vous diriez qu'au collège, (1= Oui 2=Non)

INJUSCOLG21=Les enseignant(e)s traitaient équitablement les élèves ?

INJUSCOLG22=Les enseignant(e)s ont été justes avec vous ?

INJUSCOLG23=Les professeur(e)s vous respectaient ?

135.INJUSCONTEXT1

Au cours de votre scolarité, avez-vous eu le sentiment d'être confronté à des injustices ?
1=Oui 2=Non

136.INJUSNON (Si INJUSCONTEXT1=2) Choix multiple

En dehors de l'école, dans votre vie quotidienne avez-vous le sentiment d'être confronté à des injustices ?

INJUSNON1=Dans votre quartier, votre village, l'endroit où vous vivez

INJUSNON2=Dans l'espace public (transports, centre ville, etc.)

INJUSNON3=Dans votre famille

INJUSNON4=Jamais

INJUSNON5=Dans d'autres situations (En clair)

137.INJUSCONTEXT2(Si INJUSCONTEXT1=1)

Dans quel(s) contexte(s) ? (Choix multiples)

1=Dans votre quartier, votre village, l'endroit où vous vivez 2=Au collège 3=Dans votre lycée actuel 4=Dans l'espace public (transports, centre ville, etc.) 5=Dans votre famille 6=Dans un autre contexte, ou plusieurs autres (en clair)

138.INJUSSCOL1 (Si INJUSCONTEXT2=2 ou 3)

Au collège ou au lycée, vous diriez que vous avez été victime d'injustices concernant : (1= Pas du tout d'accord, 2 = Pas d'accord, 3 = D'accord, 4 =Tout à fait d'accord)

INJUSSCOL11=L'orientation en lycée professionnel

INJUSSCOL12=Le choix du métier préparé

INJUSSCOL13=Le choix de la filière/spécialité

INJUSSCOL14=Vos relations avec vos professeurs

INJUSSCOL15=Vos relations avec les autres élèves

INJUSSCOL16=L'évaluation de vos résultats

INJUSSCOL17=Vos relations avec les autres personnels de l'établissement (conseiller d'orientation psychologue, proviseur...)

INJUSSCOL18=La manière dont vous vous comportez en classe et dans l'établissement

139. INJUSSCOLORIENT (Si INJUSSCOL11=3 ou 4)

Diriez-vous que ces injustices concernant votre orientation en lycée professionnel sont dues (Choix multiples)

1=à votre nom 2=à la couleur de votre peau 3=à votre accent 4=à votre lieu de résidence (votre quartier) 5=Parce que vous êtes un(e) fille/garçon 6=à votre look (piercing, couleur, ou longueur des cheveux) 7=à une particularité physique (taille, poids, handicap moteur) 8=Parce que vos parents n'ont pas les moyens de vous aider (ils ne connaissent pas les possibilités d'orientation et/ou ils ne maîtrisent pas le français) 9=Autre (En clair)

140. INJUSSCOLCHOIXMET (Si INJUSSCOL12=3 ou 4)

Diriez-vous que ces injustices concernant votre choix de métier préparé sont dues : (Choix multiple)

1=à votre nom 2=à la couleur de votre peau 3=à votre accent 4=à votre lieu de résidence (votre quartier) 5=Parce que vous êtes un(e) fille/garçon 6=à votre look (piercing, couleur, ou longueur des cheveux) 7=à une particularité physique (taille, poids, handicap moteur) 8=Parce que votre famille a des revenus insuffisants 9=Autre (En clair)

141. INJUSSCOLCHOIXFLR (Si INJUSSCOL13=3 ou 4)

Diriez-vous que ces injustices concernant votre choix de filière/spécialité sont dues : (Choix multiple)

1=à votre nom 2=à la couleur de votre peau 3=à votre accent 4=à votre lieu de résidence (votre quartier) 5=Parce que vous êtes un(e) fille/garçon 6=à votre look (piercing, couleur, ou longueur des cheveux) 7=à une particularité physique (taille, poids, handicap moteur) 8=Parce que votre famille a des revenus insuffisants 9=Autre (En clair)

142. INJUSSCOLPROF (Si INJUSSCOL14=3 ou 4)

Diriez-vous que ces injustices concernant vos relations avec vos professeurs sont dues : (Choix multiple)

1=à votre nom 2=à la couleur de votre peau 3=à votre accent 4=à votre lieu de résidence (votre quartier) 5=Parce que vous êtes un(e) fille/garçon 6=à votre look (piercing, couleur, ou longueur des cheveux) 7=à une particularité physique (taille, poids, handicap moteur) 8=parce que votre famille a des revenus insuffisants 9=Autre (En clair)

143. INJUSSCOLELV (Si INJUSSCOL15=3 ou 4)

Diriez-vous que ces injustices concernant vos relations avec les autres élèves sont dues : (Choix multiple)

1=à votre nom 2=à la couleur de votre peau 3=à votre accent 4=à votre lieu de résidence (votre quartier) 5=Parce que vous êtes un(e) fille/garçon 6=à votre look (piercing, couleur, ou longueur des cheveux) 7=à une particularité physique (taille, poids, handicap moteur) 8=parce que votre famille a des revenus insuffisants 9=Autre (En clair)

144.INJUSSCOLEVAL (Si INJUSSCOL16=3 ou 4)

Diriez-vous que ces injustices concernant l'évaluation de vos résultats sont dues :

(Choix multiple)

1=à votre nom 2=à la couleur de votre peau 3=à votre accent 4=à votre lieu de résidence (votre quartier) 5=Parce que vous êtes un(e) fille/garçon 6=à votre look (piercing, couleur, ou longueur des cheveux) 7=à une particularité physique (taille, poids, handicap moteur) 8=parce que votre famille a des revenus insuffisants 9=Autre (En clair)

145.INJUSSCOLPRSL (Si INJUSSCOL17=3 ou 4)

Diriez-vous que ces injustices concernant vos relations avec les autres personnels de l'établissement sont dues :

(Choix multiple)

1=à votre nom 2=à la couleur de votre peau 3=à votre accent 4=à votre lieu de résidence (votre quartier) 5=Parce que vous êtes un(e) fille/garçon 6=à votre look (piercing, couleur, ou longueur des cheveux) 7=à une particularité physique (taille, poids, handicap moteur) 8=parce que votre famille a des revenus insuffisants 9=Autre (En clair)

146.INJUSSCOLCPT (Si INJUSSCOL18=3 ou 4)

Diriez-vous que ces injustices concernant la manière dont vous vous comportez en classe et dans l'établissement sont dues :

(Choix multiple)

1=à votre nom 2=à la couleur de votre peau 3=à votre accent 4=à votre lieu de résidence (votre quartier) 5=Parce que vous êtes un(e) fille/garçon 6=à votre look (piercing, couleur, ou longueur des cheveux) 7=à une particularité physique (taille, poids, handicap moteur) 8=parce que votre famille a des revenus insuffisants 9=Autre (En clair)

147.INJUSQUART1 (Si INJUSCONTEXT2=1 ou INJUSNON1 coché)

Sur votre lieu de vie, avez-vous le sentiment d'avoir été ou d'être confronté(e) à des situations particulièrement difficiles concernant :(1= Oui, 2=Non)

INJUSQUART11=Les relations avec le voisinage

INJUSQUART12=Les relations avec les commerçants

INJUSQUART13=Les relations avec les autres quartiers/ village (bandes, cités etc...)

INJUSQUART14=La possibilité de circuler librement dans votre quartier/ village

INJUSQUART15=La possibilité de choisir vos ami.e.s, votre tenue vestimentaire, vos loisirs

INJUSQUART16=La possibilité d'accéder à certains lieux (boite de nuit par exemple)

INJUSQUART17=L'insécurité (vol, violences verbales et/ou physiques)

148.INJUSQUART2 (Si au moins un « Oui » dans INJUSQUART1)

Si vous avez été confronté à des situations difficiles dans votre quartier, votre lieu de vie, diriez-vous que c'est :(Choix multiples)

1=À cause de votre nom 2=À cause de la couleur de votre peau 3=À cause de votre accent 4=À cause de votre lieu de résidence (votre quartier) 5=Parce que vous êtes un(e) fille/garçon 6=À cause de votre look (piercing, couleur, ou longueur des cheveux) 7=À cause d'une particularité physique (taille, poids, handicap moteur) 8=Autre (en clair)

149.INJUSLIEUPU1 (Si INJUSCONTEXT2=4 ou INJUSNON2 coché)

Dans les lieux publics, avez-vous le sentiment d'avoir été ou d'être confronté à des situations particulièrement difficiles concernant : (1= Oui, 2=Non)

INJUSLIEUPU11=Les relations avec les commerçants

INJUSLIEUPU12=La possibilité de circuler librement sur l'ensemble des lieux publics

INJUSLIEUPU13=La possibilité de choisir vos ami.e.s, votre tenue vestimentaire, vos loisirs

INJUSLIEUPU14=La possibilité d'accéder à certains lieux (boite de nuit par exemple)

INJUSLIEUPU15=La possibilité d'accéder aux transports publics

INJUSLIEUPU16=La possibilité d'accéder à des loisirs (cinéma, café, concerts, activités sportives)

150.INJUSLIEUPU2 (Si au moins un « Oui » dans INJUSLIEUPU1)

Si vous avez été confronté à des difficultés dans les lieux publics, diriez-vous que c'est : (Choix multiple)

1=À cause de votre nom 2=À cause de la couleur de votre peau 3=À cause de votre accent

4=À cause de votre lieu de résidence (votre quartier/ votre village) 5=Parce que vous êtes un(e) fille/garçon 6=À cause de votre look (piercing, couleur, ou longueur des cheveux) 7=À cause d'une particularité physique (taille, poids, handicap moteur) 8=Autre

151.INJUSFAM1 (Si INJUSCONTEXT2=5 ou INJUSNON3 coché)

Au sein de votre famille avez-vous le sentiment:(1= Oui, 2=Non)

INJUSFAM11=D'avoir une vie privée

INJUSFAM12=De pouvoir compter sur votre père

INJUSFAM13=De pouvoir compter sur votre mère

INJUSFAM14=D'avoir assez de place dans votre logement pour toute la famille

INJUSFAM15=D'être en sécurité chez vous

INJUSFAM16=De savoir vers qui aller pour trouver de l'aide

INJUSFAM17=D'être traité de la même manière que votre/ vos frère(s)

INJUSFAM18=D'être traité de la même manière que votre/vos sœur(s)

INJUSFAM19=D'être libre dans vos déplacements, de choisir vos ami.e.s, votre tenue vestimentaire, vos loisirs

152.INJUSFAM3 (Si au moins un « NON » dans INJUSFAM1)

Concernant ce sentiment dans votre famille, diriez-vous que c'est :

(Choix multiple)

1=Parce que vous êtes un(e) fille/garçon 2=Parce que vous êtes l'aîné.e 3=Parce que vous êtes le cadet 4=À cause de votre look (piercing, couleur, ou longueur des cheveux) 5=À cause d'une particularité physique (taille, poids, handicap moteur) 6=Parce que votre famille à des revenus insuffisants 7=Pour une autre raison (En clair)

IDENTIFICATION DE L'ENQUÊTÉ, DELIMITATION DU CHAMP ET VARIABLES SOCIALES

153.SEXE

Vous êtes :

1 = Un homme, 2 = Une femme

154.AGE

Quel est votre âge ?

155.SITPRTS

Quelle est la situation de vos parents ?

1=Mariés, 2=En concubinage ou PACS, 3=Séparés ou divorcés, 4= Père décédé, 5= Mère décédée, 6=Autre (précisez)

156.LIEUNIND

Où êtes-vous né ?

1=France 2=Algérie 3=Allemagne 4=Angleterre 5=Belgique 6=Cambodge 7=Cameroun
8=Congo 9=Côte d'Ivoire 10=Espagne 11=Etats Unis 12=Grande Bretagne 13=Inde 14=Italie
15=Laos 16=Liban 17=Madagascar 18=Mali 19=Maroc 20=Portugal 21=Royaume-Uni
22=Roumanie 23=Sénégal 24=Suisse 25=Togo 26=Tunisie 27=Turquie 28=Vietnam
29=Yougoslavie 30=Autres Europe de l'Est 31=Autre Europe 32=Autre Afrique 33=Proche et
Moyen Orient 34=Autre Asie, Océanie 35=Amérique du Sud 36=Je ne veux pas le dire 37=Je
ne sais pas

157.LIEUNPER

Où est né votre père ?

1=France 2=Algérie 3=Allemagne 4=Angleterre 5=Belgique 6=Cambodge 7=Cameroun
8=Congo 9=Côte d'Ivoire 10=Espagne 11=Etats Unis 12=Grande Bretagne 13=Inde 14=Italie
15=Laos 16=Liban 17=Madagascar 18=Mali 19=Maroc 20=Portugal 21=Royaume-Uni
22=Roumanie 23=Sénégal 24=Suisse 25=Togo 26=Tunisie 27=Turquie 28=Vietnam
29=Yougoslavie 30=Autres Europe de l'Est 31=Autre Europe 32=Autre Afrique 33=Proche et
Moyen Orient 34=Autre Asie, Océanie 35=Amérique du Sud 36=Je ne veux pas le dire 37=Je
ne sais pas

158.LIEUNMER

Où est née votre mère ?

1=France 2=Algérie 3=Allemagne 4=Angleterre 5=Belgique 6=Cambodge 7=Cameroun
8=Congo 9=Côte d'Ivoire 10=Espagne 11=Etats Unis 12=Grande Bretagne 13=Inde 14=Italie
15=Laos 16=Liban 17=Madagascar 18=Mali 19=Maroc 20=Portugal 21=Royaume-Uni
22=Roumanie 23=Sénégal 24=Suisse 25=Togo 26=Tunisie 27=Turquie 28=Vietnam
29=Yougoslavie 30=Autres Europe de l'Est 31=Autre Europe 32=Autre Afrique 33=Proche et
Moyen Orient 34=Autre Asie, Océanie 35=Amérique du Sud 36=Je ne veux pas le dire 37=Je
ne sais pas

159.LIEUNGRANPERPAT

Ou est né votre grand-père du côté paternel ?

1=France 2=Algérie 3=Allemagne 4=Angleterre 5=Belgique 6=Cambodge 7=Cameroun
8=Congo 9=Côte d'Ivoire 10=Espagne 11=Etats Unis 12=Grande Bretagne 13=Inde 14=Italie
15=Laos 16=Liban 17=Madagascar 18=Mali 19=Maroc 20=Portugal 21=Royaume-Uni
22=Roumanie 23=Sénégal 24=Suisse 25=Togo 26=Tunisie 27=Turquie 28=Vietnam
29=Yougoslavie 30=Autres Europe de l'Est 31=Autre Europe 32=Autre Afrique 33=Proche et
Moyen Orient 34=Autre Asie, Océanie 35=Amérique du Sud 36=Je ne veux pas le dire 37=Je
ne sais pas

160.LIEUNGRANMERPAT

Ou est née votre grand-mère du côté paternel ?

1=France 2=Algérie 3=Allemagne 4=Angleterre 5=Belgique 6=Cambodge 7=Cameroun
8=Congo 9=Côte d'Ivoire 10=Espagne 11=Etats Unis 12=Grande Bretagne 13=Inde 14=Italie
15=Laos 16=Liban 17=Madagascar 18=Mali 19=Maroc 20=Portugal 21=Royaume-Uni
22=Roumanie 23=Sénégal 24=Suisse 25=Togo 26=Tunisie 27=Turquie 28=Vietnam
29=Yougoslavie 30=Autres Europe de l'Est 31=Autre Europe 32=Autre Afrique 33=Proche et
Moyen Orient 34=Autre Asie, Océanie 35=Amérique du Sud 36=Je ne veux pas le dire 37=Je
ne sais pas

161.LIEUNGRANPERMAT

Ou est né votre grand-père du côté maternel ?

1=France 2=Algérie 3=Allemagne 4=Angleterre 5=Belgique 6=Cambodge 7=Cameroun
8=Congo 9=Côte d'Ivoire 10=Espagne 11=Etats Unis 12=Grande Bretagne 13=Inde 14=Italie
15=Laos 16=Liban 17=Madagascar 18=Mali 19=Maroc 20=Portugal 21=Royaume-Uni
22=Roumanie 23=Sénégal 24=Suisse 25=Togo 26=Tunisie 27=Turquie 28=Vietnam
29=Yougoslavie 30=Autres Europe de l'Est 31=Autre Europe 32=Autre Afrique 33=Proche et
Moyen Orient 34=Autre Asie, Océanie 35=Amérique du Sud 36=Je ne veux pas le dire 37=Je
ne sais pas

162.LIEUNGRANMERMAT

Ou est née votre grand-mère du côté maternel ?

1=France 2=Algérie 3=Allemagne 4=Angleterre 5=Belgique 6=Cambodge 7=Cameroun
8=Congo 9=Côte d'Ivoire 10=Espagne 11=Etats Unis 12=Grande Bretagne 13=Inde 14=Italie
15=Laos 16=Liban 17=Madagascar 18=Mali 19=Maroc 20=Portugal 21=Royaume-Uni
22=Roumanie 23=Sénégal 24=Suisse 25=Togo 26=Tunisie 27=Turquie 28=Vietnam
29=Yougoslavie 30=Autres Europe de l'Est 31=Autre Europe 32=Autre Afrique 33=Proche et
Moyen Orient 34=Autre Asie, Océanie 35=Amérique du Sud 36=Je ne veux pas le dire 37=Je
ne sais pas

163.PARLFAM

En famille, vous parlez :

1=seulement le français, 2=Le français et une autre langue, 3= Seulement une autre langue

164. PARLFAM2 (Si PARLFAM=2 ou 3)

Quelle est cette autre langue ?

(En clair)

165. LANCHAM

Quel est votre niveau en français ?

1=C'est votre langue maternelle, vous le parlez, le lisez et l'écrivez sans aucune difficulté
2=C'est votre langue maternelle, mais vous avez des difficultés à l'écrit
3=Ce n'est pas votre langue maternelle, mais vous parlez, lisez et écrivez le français sans aucune difficulté
4=Ce n'est pas votre langue maternelle, vous lisez et écrivez le français avec difficulté. Vous comprenez bien, mais vous parlez difficilement.
5=Ce n'est pas votre langue maternelle, vous parlez, lisez et écrivez le français avec difficulté

166. 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 = Je ne sais pas / Je ne veux pas le dire

167. PROFPER

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 / Je ne veux pas le dire

168. NIVPER

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 / Je ne veux pas le dire

169. 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 = Je ne sais pas / Je ne veux pas le dire

170. PROFMER

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 = Je ne sais pas / Je ne veux pas le dire

171. 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 / Je ne veux pas le dire

172.NBFRATRI

Combien de frères et sœurs avez-vous ?

1 = 0, 2 = 1, 3 = 2, 4 = 3, 5 = 4 et plus.

173.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

174.DISTDOM

À quelle distance du lycée se situe votre principal domicile (hors internat et hébergement la semaine)

1 = Moins de 20 kms (Ou moins de 45 minutes), 2 = Entre 20 et 50 kms (Ou entre 45 minutes et 1h30), 3 = Plus de 50 et moins de 100 kms (Ou entre 1h30 et 2 heures), 4 = Plus de 100 kms (Ou plus de 2 heures)

175.BOURS

Avez-vous le droit à une bourse ?

1= Oui, 2 = Non

176.BOURS2 (Si BOURS=1)

Quel est le montant mensuel de cette bourse ?

177.Empletud

Exercez-vous une activité rémunérée en plus de votre bac pro ?

1= Oui, 2 = Non

178.Empletud2 (Si EMPLETUD = 1)

Combien d'heures exercez-vous cette activité par semaine ? (en moyenne)

En clair

179.REDOUBP

Durant le primaire (CP-CM2) avez vous redoublé ?

1 = Aucune classe, 2 = Une fois, 3 = Plus d'une fois

180.REDOUBC

Durant le collège (6^{ème} – 3^{ème}) avez vous redoublé ?

1 = Aucune classe, 2 = Une fois, 3 = Plus d'une fois

181.REDOUBL

Avez-vous déjà redoublé au lycée ?

1 = Jamais, 2 = Une fois, 3 = Plus d'une fois

182.PRENOM

Pouvez-vous nous donner votre prénom⁸⁵ ?

Réponse en clair

183.NOM

Pouvez-vous nous donner votre nom⁸⁶ ?

Réponse en clair

ORGANISATION DU VOLET QUALITATIF⁸⁷

184.PROL

Pour le prolongement de cette étude, accepteriez-vous de passer un entretien⁸⁸ avant la fin de l'année scolaire ?

1 = Oui, 2 = Non

185.TEL

Merci de votre intérêt. Pouvez-vous nous donner votre numéro de téléphone et votre mail ? (en clair)

⁸⁵ Les données recueillies seront utilisées uniquement par les chercheurs du projet 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.

⁸⁶ Cette information n'a pour but que de pouvoir retrouver votre questionnaire dans le cas d'un refus parental à l'aide du formulaire distribué. Les données recueillies seront utilisées uniquement par les chercheurs du projet 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.

⁸⁷ Les données recueillies seront utilisées uniquement par les chercheurs du projet 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 de cette section)

⁸⁸ Il s'agit d'une entrevue d'un peu plus d'une heure avec un.e chercheur.euse afin d'échanger sur vos expériences, votre point de vue et vos éventuelles difficultés en matière d'orientation scolaire et professionnelle. Comme pour le questionnaire, l'entretien est anonymisé.

5. Codage de l'origine migratoire à partir du lieu de naissance de l'individu enquêté, des lieux de naissance de ses ascendants (parents, grands-parents)

Dans cette annexe, nous décrivons le traitement des origines migratoires tel qu'il a été réalisé à partir des informations collectées dans l'enquête statistique auprès des jeunes scolarisés dans les centres de formation d'apprentis et les lycées professionnels.

L'information collectée concernait les lieux de naissance d'ego, de ses deux parents et de ses quatre grands-parents.

Deux variables ont été créées. La première caractérise le passé migratoire de la famille d'ego (variable MIGRATION), la seconde le pays d'origine associé à ce passé migratoire (variable PAYS_MIGRATION).

Concernant la variable MIGRATION :

- 164 individus ne déclarent aucune information concernant les sept lieux de naissance. Ces individus sont donc traités comme des *non répondants* ;
- 1040 individus déclarent être nés en France de parents nés en France et avoir (presque) tous leurs grands-parents nés en France. Ces individus sont considérés comme *natifs sans origines migratoires*. Ces individus soit ne déclarent aucun de leurs grands-parents né à l'étranger, soit un seul des quatre, soit deux mais issus des deux branches (maternel et paternel), les deux autres grands-parents étant nés en France. Les individus dont l'un des deux parents est né à l'étranger mais dont les parents de ce parent sont eux nés en France sont également inclus dans cette catégorie ;
- 52 individus déclarent être nés en France mais ne donnent pas d'autres informations. Vu le faible effectif qu'ils représentent, il a été décidé de les regrouper. Compte tenu de leur profil sociodémographique, qui les rapprochaient davantage des natifs que des jeunes de « deuxième génération », ils ont été regroupés avec les *natifs sans origines migratoires* ;
- 173 individus déclarent être nés à l'étranger de parents nés à l'étranger. Ceci représente une approximation de la définition de *migrant*, à laquelle il manque l'information sur la nationalité ;
- 19 individus ne déclarent pas leur lieu de naissance mais indiquent des lieux de naissance pour leurs ascendants à l'étranger. Ces individus, trop peu nombreux pour être traités isolément, sont regroupés avec les individus nés à l'étranger de parents nés à l'étranger, donc la catégorie des *migrants*.

- 254 individus sont nés en France de parents nés à l'étranger. Ils constituent une approximation des *jeunes issus de l'immigration dits de deuxième génération* ;
- 142 jeunes sont nés de couples « mixtes », c'est-à-dire dont un seul des parents est né à l'étranger (de parents nés à l'étranger), l'autre né en France (eux-mêmes de parents nés en France). Ces individus sont regroupés avec *les jeunes issus de l'immigration dits de deuxième génération* ;
- 91 individus sont nés en France de parents nés en France mais de grands-parents nés à l'étranger tous ceux dont le lieu de naissance est connu ou trois sur les quatre). Ces individus sont considérés dans cette étude comme des *jeunes issus de l'immigration dits de troisième génération* ;
- 98 individus sont nés en France de parents nés en France qui ont deux grands-parents (du même côté : paternel ou maternel) nés à l'étranger. Ces individus sont regroupés avec *les jeunes issus de l'immigration dits de troisième génération*.

Concernant la variable PAYS_MIGRATION :

Cette variable attribue une zone géographique au passé migratoire de l'individu. La nomenclature retenue, très agrégée, est la suivante :

- une première zone agrège l'Afrique (Maghrébine et sub-saharienne), la Turquie, le Moyen-Orient et le Proche-Orient. 435 personnes relèvent de cette zone.
- Une deuxième zone agrège les trois pays d'Europe du Sud : Portugal, Espagne, Italie. 256 personnes relèvent de cette zone.
- Enfin, la troisième zone agrège le reste des pays. 86 personnes relèvent de cette zone.

Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse

Ministère de l'Éducation nationale
Direction de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et de la Vie Associative
Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire
Mission d'animation du Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse - MAFEJ

95, avenue de France – 75650 Paris cedex 13
Téléphone : 01 40 45 93 22
www.experimentation.jeunes.gouv.fr

