

NEF

Orientation : quels repères pour trouver son chemin ?

Résultats d'une enquête auprès de 2 600 jeunes en scolarité

Gérard Boudesseul

en collaboration avec Cyril Coinaud, Yvette Grelet et Céline Vivent

**NOTES
EMPLOI
FORMATION**

33

**septembre
2008**

Céreq

Déjà parus

■ ***Une approche de l'intégration des jeunes dans l'entreprise***

Henri Eckert

NEF 24, octobre 2006

■ ***La reconnaissance des compétences dans la téléphonie sanitaire et sociale***

Guillaume Delignières

NEF 25, avril 2007

■ ***Le congé individuel de formation en Île-de-France : qui s'en empare et à quelles fins ?***

Alexandra d'Agostino et Martine Möbus

NEF 26, juin 2007

■ ***Décrire les métiers. Les savoir-faire de différents métiers du bâtiment et leur évolution***

Paul Kalck, avec la participation de Christian Marquette

NEF 27, janvier 2008

■ ***Étudier l'insertion des étudiants***

Nathalie Beaupère, Jean-François Giret

NEF 28, juin 2008

■ ***Le pilotage de l'orientation tout au long de la vie. Le sens des réformes***

Isabelle Borrás, en collaboration avec Thierry Berthet, Étienne Campens, Claudine Romani

NEF 29, juillet 2008

■ ***Les choix d'orientation à l'épreuve de l'emploi***

Isabelle Borrás, Agnès Legay, Claudine Romani

NEF 30, juillet 2008

■ ***Panorama sectoriel de la relation formation-emploi. Une exploitation des portraits statistiques de branche***

Dominique Fournié, Christophe Guitton

NEF 31, juillet 2008

■ ***Choix d'orientation et logiques institutionnelles***

Gérard Boudesseul, Yvette Grelet

NEF 32, août 2008

La liste complète des NEF parues peut être consultée
sur le site internet du Céreq

www.cereq.fr

La collection Notes Emploi Formation regroupe des textes qui présentent des résultats d'études réalisées dans le cadre des activités du Céreq et de son réseau. Elle propose des analyses récentes sur les diverses dimensions de la relation entre formation et emploi. Ces notes, éventuellement amendées et enrichies, pourront être ultérieurement publiées sur d'autres supports.

Synthèse

De quelle façon s'élaborent les choix scolaires et les parcours de formation qui en découlent ? De quelle information dispose-t-on pour mieux comprendre la diversité des publics, de leurs choix successifs, des obstacles rencontrés, ainsi que des coups d'arrêt qui leur ont été opposés ? De quelle façon cette diversité éclaire-t-elle des attentes différentes et inégalement réalisables à l'égard des diplômes préparés ? Afin de renseigner ces questions, une enquête spécifique auprès de 2 600 jeunes en scolarité en 2007 a été réalisée en 2007. Elle s'inscrit dans le cadre d'une démarche d'études plus vaste, conduite par le Céreq, sur les processus d'orientation et les parcours scolaires et professionnels.

Quatre questions centrales sont ainsi abordées : celle des positions et cursus dans le système éducatif, qui présentent une spécificité au regard des positions sociales occupées dans la société ; celle des aides à l'orientation ; celle des représentations individuelles de la valeur du diplôme ; celle enfin des conditions de projection dans l'avenir professionnel.

Les résultats de l'enquête montrent que globalement l'effet « anticipé » de signal du diplôme conditionne, pour les individus, le repérage soit d'un projet de carrière scolaire, soit d'un projet professionnel bien défini. La valeur attachée au diplôme diffère sensiblement selon les cursus. Non seulement un diplôme n'en vaut pas un autre, mais surtout il n'ouvre pas aux mêmes perspectives selon le chemin qui aura été parcouru. Par ailleurs, le dernier diplôme obtenu n'est pas nécessairement le plus « élevé » et ce dernier n'est pas non plus nécessairement le plus valorisé.

Concernant les aides à l'orientation au cours de la carrière scolaire, un cinquième des jeunes semble s'être affranchis des règles en vigueur en suivant des parcours relativement inédits et dont la diversité surprend. La carrière d'excellence étant en voie de minorisation, une fois n'est pas coutume, les chemins de traverse inventés par les jeunes, particulièrement dans l'enseignement professionnel, pourraient faire figure d'innovation et inspirer un assouplissement des règles de gestion des flux dans l'ensemble du secondaire, dans le sens d'une modularisation d'une partie des enseignements et de la possibilité d'entrer et sortir de la formation initiale en alternant avec des périodes d'activité professionnelle.

Les carrières les plus linéaires, aussi bien dans les filières générales, technologiques que professionnelles semblent beaucoup moins homogènes qu'il n'y paraît dès que les aides à l'orientation sont considérées comme des paramètres effectifs dans les choix d'orientation.

Les représentations de l'avenir ne sont pas mécaniquement liées à la réussite scolaire ou à la hiérarchisation des filières réputées d'excellence ou de relégation. Si certains jeunes expriment une inquiétude à court terme les incitant à ne rien rechercher d'autre qu'un équivalent du diplôme en salaire et statut d'emploi, aussi bien dans la filière professionnelle que générale, d'autres, souvent des apprentis, voient dans l'installation comme indépendant un véritable projet motivé par l'intérêt pour un métier. C'est aussi le cas des jeunes issus de milieux variables, qui sont engagés avec une très forte motivation dans des études en lycée agricole.

Une vision instrumentale à court terme de la formation n'est donc pas spécifique aux jeunes les plus en difficulté sur le plan des performances scolaires, pas plus qu'une visée à moyen terme et long terme guidée par des valeurs plus larges et engageant un projet de vie.

AUTEURS

Gérard Boudesseul, centre Maurice Halbwachs, centre associé au Céreq pour la région Basse-Normandie.

En collaboration avec **Cyril Coinaud**, **Yvette Grelet** et **Céline Vivent**, centre associé au Céreq pour la région Basse-Normandie.



Sommaire

| | |
|---|----|
| Introduction | 5 |
| 1. Cursus, carrières fréquentes, parcours atypiques | 8 |
| 1.1. Le diplôme et les chemins qui y mènent | 8 |
| 1.2. Des cursus composés de carrières fréquentes et de parcours atypiques | 11 |
| 1.3. Caractéristiques individuelles et cursus | 16 |
| 1.4. Obstacles et coups d'arrêts dans le cursus | 19 |
| 2. L'aide à l'orientation, un paramètre dans les cursus | 21 |
| 2.1. La réception des aides à l'orientation | 21 |
| 2.2. Des aides inégalitaires | 28 |
| 3. Projet personnel et anticipation du marché du travail | 39 |
| 3.1. Les ambitions raisonnables : l'attrait personnel et la perspective d'installation, mais aussi la tolérance à la flexibilité et la demande de sécurité | 40 |
| 3.2. Des aspirations inégalement accessibles | 42 |
| 3.3. Projection dans le futur : s'engager ou s'assurer sur son environnement | 45 |
| 3.4. Carrières et parcours : la proximité du marché du travail accentue les préoccupations instrumentales | 46 |
| Conclusion | 47 |
| Références bibliographiques | 49 |
| Glossaire | 52 |

Introduction

Les attentes des jeunes et de leur famille et les priorités des pouvoirs publics ont en commun de chercher à atteindre un niveau de diplôme aussi élevé que possible pour chacun, ou en tout cas, d'assurer un certain niveau de diplôme au plus grand nombre. Cette convergence explique sans doute une certaine cristallisation des débats publics autour de l'utilité des formations sur le marché du travail. Dans un contexte de taux de chômage des jeunes durablement élevé, le système éducatif français est donc souvent interpellé sur le fait de ne pas fournir aux jeunes les qualifications requises sur le marché du travail, ou s'il les fournit, de ne pas les ajuster en temps voulu.

En dépit de l'augmentation généralisée des taux de scolarisation et de la diversification des filières dans les années 1980 – en particulier avec le développement des filières professionnelles à tous les niveaux de formation – des phénomènes de surqualification ou de défaut d'ajustement ou encore d'inadéquation demeurent le lot de nombreux débuts de carrière parmi les sortants du système éducatif.

Ceci a pu susciter des positionnements critiques vis-à-vis de l'orientation des élèves et des étudiants et de l'organisation des aides et conseils donnés aux élèves et à leur famille durant leur parcours scolaire. Par ailleurs, certains paliers semblent plus cruciaux que d'autres, en particulier la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire (3^{ème}) qui coïncide peu ou prou avec l'âge de fin de scolarité obligatoire, mais aussi les classes de 2^{nde} et de terminale qui bornent le second cycle¹.

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

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

Ceci incite à élargir le champ d'observation aux différents facteurs susceptibles d'expliquer la valeur attachée à un diplôme plus qu'à un autre, avec l'espoir de dissocier les effets propres des facteurs institutionnels, sociaux et environnementaux qui contribuent à fabriquer les parcours dans l'enseignement secondaire, et de mieux saisir les processus à l'œuvre dans leur complexité².

¹ Il convient de signaler ici que les analyses ne prennent pas en compte l'orientation post-bac.

² Le rapport d'études et les données sont consultables sur <http://www.cereq.fr/pdf/Net-Doc-37.pdf>.

Afin de documenter les modes d'élaboration des parcours scolaires et des choix de formation des jeunes, une enquête spécifique auprès de 2 600 jeunes³ de l'enseignement général, technologique et professionnel, aussi bien de l'Éducation nationale, qu'en apprentissage ou dans les établissements agricoles et ruraux, a été réalisée en 2007. La mise en œuvre de cette enquête s'inscrit dans le cadre d'une démarche d'études plus vaste, conduite par le Céreq, sur les processus d'orientation et les parcours scolaires et professionnels, réalisée pour le compte de la DGESCO⁴.

L'approche longitudinale par les parcours, sur laquelle se fonde la structure de cette enquête, permet ainsi de produire des informations plus précises sur la diversité des publics, leurs choix successifs, les obstacles qu'ils ont rencontrés, ainsi que les coups d'arrêt qui leur ont été opposés. Cette diversité éclaire des attentes différentes et inégalement réalisables à l'égard des diplômes préparés. Elle montre aussi que les aspirations incluent l'anticipation d'un moment-clé, celui de l'insertion sur le marché du travail.

Les résultats d'enquête renvoient à quatre registres. Chacun d'entre eux aborde les grandes questions autour desquelles semble se construire la valeur du diplôme, dans le double jeu des *positions* scolaires (les classes dans lesquelles on se trouve et leur succession), de l'expérience scolaire et de l'environnement, ainsi que des *représentations* portant sur l'avenir et les anticipations de l'insertion sur le marché du travail.

- Une première partie aborde donc la question des positions dans le système éducatif, qui présentent une spécificité au regard des positions sociales occupées dans la société. Celles-ci sont nécessairement temporaires et successives, à échéance d'une année le plus souvent. Elles font aussi l'objet d'une attention particulière des pouvoirs publics, qui définissent un grand nombre des places disponibles, l'offre de formation, et régissent les droits de passage d'une position à une autre ainsi que la collation des diplômes. Il est vrai que plus largement, la jeunesse est en France « une affaire d'État » (Galland 1997). Chacune des ces deux originalités donnera donc lieu à une sous-partie de ce chapitre : en premier lieu les cursus de formation suivis conditionnent la possibilité d'accéder à un diplôme, mais dans certains cas, un même diplôme peut être décroché au terme de cursus différents. On peut donc penser que l'importance attachée à ce diplôme diffère sensiblement selon les cursus. L'analyse longitudinale est ici particulièrement pertinente pour révéler cet angle mort de nombreuses recherches sur les inégalités sociales face à l'école : non seulement un diplôme n'en vaut pas un autre, mais surtout il n'a pas la même valeur selon le chemin parcouru.

³ Les jeunes enquêtés ont en commun d'être en fin de cycle (autre un sous-échantillon d'élèves de seconde générale et technologique).

⁴ La réalisation de cette étude a été rendue possible grâce au financement accordé par la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) du ministère de l'Éducation nationale, et aux soutiens complémentaires du conseil régional de Basse-Normandie d'une part et du centre Maurice Halbwachs d'autre part. Des remerciements particuliers sont à adresser à madame le recteur Micheline Hoyat de l'académie de Caen, monsieur le recteur William Marois de l'académie de Bordeaux et monsieur le recteur Jean Sarrazin de l'académie de Grenoble pour le soutien qu'ils ont apporté à la démarche d'enquête engagée par le Céreq auprès des établissements scolaires. La coopération active des chefs d'établissements et l'excellent accueil réservé aux équipes d'enquêteurs dans les classes ont été un élément décisif pour la collecte des données individuelles.

L'ENQUÊTE « VALEUR DU DIPLÔME »

L'enquête qui s'est déroulée pendant le premier semestre 2007, a interrogé 2 600 jeunes scolarisés dans des collèges, des lycées d'enseignement général et technologique, des lycées professionnels (LP), des centres de formation pour apprentis (CFA), des lycées agricoles (LA), et dans des maisons familiales rurales (MFR)*.

Ont été incluses les formations générales, technologiques et professionnelles. Les diplômes préparés sont le CAP, le BEP, le brevet professionnel ou le baccalauréat. L'échantillon a été stratifié selon une variable type d'établissement et selon une variable géographique distinguant quatre zones : urbaines, périurbaines, de villes moyennes et rurales.

L'enquête par questionnaire fermé (admettant quelques questions ouvertes) s'est déroulée dans les classes, en présence des enquêteurs et parfois d'un membre de l'équipe pédagogique. Elle a été précédée d'une série d'entretiens de groupe, pour le calibrage du vocabulaire et des thèmes abordés. Le questionnaire comporte 62 questions qui retracent l'enchaînement des positions et les représentations qui les accompagnent, dans la diversité des cursus scolaires, et de leur inscription dans un territoire et une offre locale de formation. Elles renseignent sur l'origine sociale et l'entourage (profession et diplôme des parents, type d'études suivies dans le cercle de la famille ou des amis) ; les positions scolaires successives occupées par l'enquêté depuis l'entrée en 6^{ème} ; les étapes de son orientation (les choix d'établissement, de filière, de classe, les refus de vœux, les personnes qui l'ont aidé dans ses choix) ; les représentations de l'élève (sur l'utilité et la valeur des diplômes et des formations) ; les projets ou souhaits de l'élève dans le futur proche (études ou arrêt des études) ; enfin sa projection dans l'avenir (métier, mode de vie à l'âge adulte).

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

- Une deuxième partie traite du contrôle public sur la succession des positions scolaires, qui ne passe pas seulement par l'application de règles administratives, mais aussi par un domaine qui n'est pas étranger aux politiques sociales, celui de « l'aide à l'orientation ». Les dispositifs mis en place ont fait l'objet d'appréciations diverses selon les époques (Hénoque et Legrand 2004). Mais surtout, l'aide institutionnelle à l'orientation n'arrive jamais en terrain vierge chez les jeunes. Elle doit composer, et de plus en plus, avec d'autres sources d'influence et d'information, telles qu'elles se livrent dans l'environnement quotidien des jeunes : familles, médias, liens personnels fournissent de nombreux modèles possibles vers lesquels se tourner. Il importe donc de prendre le point de vue de l'utilisateur afin d'en retenir les influences dominantes.
- Une troisième partie aborde la question des représentations individuelles et de la projection dans l'avenir. Dans le registre des représentations, le pluriel s'impose. Loin d'un étalon uniforme d'appréciation, que ce soit celui de la sanction du marché ou celui d'un principe égalitaire ou méritocratique de la collectivité publique, des attentes s'expriment, pour partie convergentes, pour partie divergentes, à l'égard des diplômes. Le pluriel s'impose peut-être une nouvelle fois : l'allongement et la diversification des cursus rendent envisageable l'obtention de plusieurs diplômes. Un nouvel angle mort d'une partie des statistiques scolaires reste alors à éclairer : le dernier diplôme obtenu n'est pas nécessairement le plus « élevé », et ce dernier n'est pas nécessairement le plus

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

1 | Cursus, carrières fréquentes, parcours atypiques

Saisir l'enchevêtrement des cursus suivis implique un premier éclaircissement sur les origines des élèves parvenus à une classe donnée, celle de l'enquête. Au vu de cette complexité, il devient nécessaire d'affiner les catégories et les appellations, ce qui justifie une distinction entre des notions, par ailleurs couramment employées, telles que celles de cursus, de carrières et de parcours.

1.1. Le diplôme et les chemins qui y mènent

Le diplôme préparé à la date de l'enquête est le point d'aboutissement d'un cheminement qui peut être très variable et parfois inattendu. Il a ici été retracé pour chacun des principaux diplômes du secondaire. Suivent quelques réflexions sur le fait qu'en conséquence, une telle diversité incite à considérer que le diplôme lui-même demande à être relativisé par le parcours qui le précède.

La diversité des chemins

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

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

qui ont des qualités scolaires pour suivre des enseignements de plusieurs spécialités et obtenir plusieurs diplômes, en particulier dans les arts appliqués.

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

Les sources du brevet professionnel, diplôme de niveau IV comme le bac, sont le CAP et le BEP. La pré-orientation en collège est de même importance que pour les BEP (30,4 % viennent de 3^{ème} technologique ou professionnelle ou SEGPA). En revanche, les parcours sont plus diversifiés dans le second cycle, du fait aussi que l'interrogation dans une classe plus élevée leur a laissé le temps, au regard des élèves de CAP/BEP souvent plus jeunes, de les emprunter. On notera le parcours singulier des élèves qui ont suivi un second cycle général ou technologique complet avant de choisir cette voie, ils sont 7,6 % des jeunes enquêtés en BP.

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

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

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

Les diplômes comptent-ils plus que les cursus qui y mènent ?

La place du diplôme dans les transitions biographiques ne va pas de soi, alors qu'elle est le plus souvent considérée comme une évidence. L'obtention du diplôme, est, selon l'expression consacrée, le « sésame » d'entrée sur le marché du travail, moyennant quelque expérience. Il est vrai qu'en France tout particulièrement, la césure historique entre la formation initiale et l'activité professionnelle aura contribué à cette réification du diplôme comme « rite de passage ». Toutefois, les analyses internationales d'insertion des jeunes donnent l'exemple de continuités plus marquées dans des pays voisins (Van de Velde 2008). La multiplication de dispositifs favorisant le rapprochement entre logiques de l'offre et logiques de demande de travail, amènent à relativiser la place

que ce diplôme occupe dans les cursus et les choix d'orientation, dans ses variations et ses incertitudes.

Parmi les moments décisifs des cursus scolaires figure bien entendu l'obtention d'un diplôme. Peut-on pour autant subordonner l'appréciation d'une variété de cursus aux diplômes qui sont censés les ponctuer ? En fait, l'histoire de l'enseignement secondaire et de sa bipartition entre le primaire supérieur et le lycée a grandement focalisé l'attention sur la plus prestigieuse des certifications, le baccalauréat. Cette focalisation fréquente sur le baccalauréat donne une image faussée de la collation des diplômes, renforcée par le fait qu'encore aujourd'hui, plus de la moitié d'entre eux sont délivrés dans des filières générales, qui en sont le berceau historique. Cette évidence historique et statistique favorise une analyse par dérivation à partir des filières les plus chargées symboliquement. Ainsi a-t-on évoqué les filières « nobles » et une « noblesse » d'État pour attester d'une logique d'héritage dans les inégalités scolaires d'origine sociale.

Or, l'ensemble des diplômes distribués dans le second degré incluent au niveau IV, le brevet professionnel, et au niveau V, les BEP et les CAP (auxquels il faudrait ajouter les mentions complémentaires), y compris ceux qui sont obtenus dans l'enseignement agricole et dans les centres de formation d'apprentis. Ce paysage est alors différent, puisque les diplômes professionnels préparés sont les plus nombreux (40,9 %) dont 30,3 % pour les seuls CAP/BEP, alors que les bacs généraux représentent un peu plus d'un tiers de l'ensemble, soit 38,2 %, et les bacs technologiques 20,9 % (Données 2005, France et DOM, public, cf. Ferrait 2007). De plus, les projections à l'horizon 2010-2015 laissent prévoir une croissance de diplômes professionnels jusqu'à 42 % de l'ensemble des diplômes préparés dans le second degré, au détriment il est vrai du bac technologique, les bacs généraux demeurant à 38 % des diplômes préparés (Ferrait 2007).

Dès lors, il apparaît clairement que la légitimité des baccalauréats généraux repose sur des considérations d'ordre historique et symbolique, plus que statistique. Il devient par conséquent difficile d'analyser les diplômes par dérivation des attributs des bacs généralistes. Ce biais a maintes fois été dénoncé dans les explications de l'échec scolaire par le « manque » de culture savante, mais aussi dans la définition « par défaut » de la culture populaire (Thin 1998). On peut se demander si ce défaut de perspective n'agit pas aussi sur l'analyse de la distribution des diplômes.

De plus, le discours sur la démocratisation à l'école tend à opacifier la concurrence entre le critère de réussite en termes de performances scolaires attendues, et l'acceptation par l'institution de choix d'orientation, de vœux de spécialités, de langues, d'options émis par les jeunes et leur famille. Or, les deux registres peuvent être disjoints : il n'est pas nécessaire de correspondre parfaitement à la norme du bon élève dans la bonne filière et dans le délai le plus court pour mener à son terme un parcours qui donnera satisfaction aux jeunes et leur garantiront une voie d'accès probable à un métier positivement choisi.

Or, l'une des nombreuses spécificités des diplômes professionnels tient à leur mode d'accès. Le recours à l'analyse longitudinale suggère un paysage peu visible dans les statistiques en coupe à une date donnée ou à plusieurs dates successives : un même diplôme obtenu à l'issue de deux cursus différents n'a peut-être pas la même valeur et ne permettra peut-être pas à son bénéficiaire de revendiquer les mêmes attributs. Encore faut-il dégager l'existence de modèles d'itinéraires significatifs ?

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

L'analyse longitudinale des cursus permet de retracer le cheminement d'un point de saisie à un autre, c'est-à-dire observe les positions successives des individus qui ont traversé des mécanismes de sélection et d'orientation jusqu'à la date d'enquête (le dernier point d'observation n'étant pas forcément le point d'arrivée).

Un critère important porte sur la linéarité du cursus. Plus ils sont linéaires, c'est-à-dire composés d'une succession de positions scolaires prévisibles et progressives, plus on serait fondé à invoquer l'influence de variables « lourdes » agissant de manière exogène et constante sur l'orientation des élèves. En revanche, moins les cursus sont linéaires, plus ils sont composés de positions scolaires inattendues, tant par les familles que par l'institution, cursus faits de ruptures aussi, plus il est nécessaire de formuler des hypothèses « *ad hoc* », conceptualisant les formes locales prises par les principaux vecteurs d'inégalités sociales (Dupray et Recotillet 2004).

Sur la base de ces critères, une typologie des cursus suivis dans l'enseignement secondaire peut être proposée. Sera ensuite envisagée une évaluation de la fréquence et une recherche des caractéristiques propres des élèves empruntant l'un ou l'autre de ces itinéraires.

Ces différents cursus ont été identifiés dans l'enquête « Valeur du diplôme », puis confrontés aux données du Panel d'élèves entrés en 6^{ème} en 1995 (Panel DEPP-ministère de l'Éducation nationale). Les proportions sont du même ordre alors qu'elles portent sur 15 290 jeunes. Ce sont ces dernières qui sont présentées ici, avant de revenir sur l'enquête « Valeur du diplôme » pour les questions plus spécifiques.

En substance, deux grands ensembles de cursus se distinguent (ou itinéraires pour prendre un autre terme générique) qui conduisent les jeunes de 15 à 21 ans à enchaîner des positions très diverses dans l'enseignement secondaire.

Les premiers pourraient être caractérisés comme relevant d'un ensemble de *carrières*, dans le sens où les points de départ et d'arrivée sont les plus fréquents sur le plan statistique et les plus prévisibles.

Le second ensemble de cursus est constitué de successions de positions qui répondent mieux à l'appellation de *parcours* : les changements de filière échappent pour la plupart aux paliers standards, ou pour ceux qui les empruntent, trouvent un débouché peu commun.

Les carrières : des cursus linéaires et institutionnalisés

Entre le point de départ et le point d'arrivée de ces cursus, les paliers d'orientation qui conduisent soit à un maintien dans la filière, soit au changement de filière sont en principe peu nombreux, moins qu'en réalité : au terme d'un collège censé être unique, la fin de 3^{ème}, de 2^{nde}, de terminale, mais aussi les années terminales de diplômes professionnels sont repérées de la sorte. On constate tout d'abord que 10 % des différentes formes de cursus concentrent les trois quarts des jeunes, en l'occurrence, au sein des carrières (les critères d'attribution dans les types sont présentés *infra*). Les carrières sont suivies

par 75,7 % des élèves, et se subdivisent en trois grandes variantes connues, générale, technologique et professionnelle. Par conséquent, d'un strict point de vue quantitatif, si on peut admettre que la centaine de carrières peut être référée aux règles d'orientation en vigueur et aux modèles hérités de l'histoire des grandes filières, ceci promet d'être beaucoup plus difficilement envisageable pour les quelque 900 parcours différents empruntés par un quart des jeunes scolarisés.

- Les élèves des *carrières générales* n'ont jamais quitté l'enseignement général, de la 6^{ème} à leur dernière année dans le secondaire au moment de l'enquête, ils représentent 39,1 % des jeunes du Panel 95. Un état de l'orientation dressé récemment indiquait déjà que les filières professionnelles d'un côté et les filières générales et technologiques se partageaient par moitié à partir de la sortie de 3^{ème}. Si l'on remonte à partir de l'entrée en 6^{ème} et que l'on distingue les filières générales et les filières technologiques, le constat s'impose selon lequel la carrière phare du système éducatif qui va d'une 6^{ème} générale à un bac général est désormais minoritaire, et ne peut plus être considérée comme un modèle ou un type dominant, ni sur le plan statistique, ni sur les plans normatif et symbolique.

Ce constat implique un changement d'optique quant aux autres cursus, même ceux qui sont suffisamment balisés pour mériter l'appellation de carrières fréquentes. Les carrières technologiques représentent 15 % et les carrières professionnelles 21,1 % des jeunes de tous cursus.

- Les élèves des *carrières technologiques* ont opté pour une classe technologique tout au long du collège ou à l'issue de la 3^{ème} (pour une 2^{de} technologique, par exemple agricole), ou encore à l'issue de la 2^{de}, puisque celle-ci demeure à ce jour une 2^{de} de détermination, appelée « seconde générale et technologique ». La condition pour relever de cette catégorie est d'être demeuré ensuite tout au long du cursus dans la filière technologique. On prend ainsi au pied de la lettre le fait d'avoir été orienté dans une 4^{ème} ou une 3^{ème} « technologique », même si l'on sait que dans les faits, nombre de ces jeunes vont ensuite rejoindre une filière professionnelle. La probabilité d'une telle orientation est toutefois pour eux, moindre que pour ceux qui sont des classes d'enseignement spécialisé ou d'enseignement adapté. Il a été jugé préférable de ne pas traiter d'un seul tenant l'ensemble des classes de collège autres que générales.

- Les *carrières professionnelles* sont le fait de jeunes ayant opté pour la filière professionnelle tout au long du collège ou à l'issue de la 3^{ème} ou de la 2^{de}. Dans ce dernier cas, on pourrait considérer qu'il s'agit d'une bifurcation dans la mesure où l'orientation devrait avoir été prononcée en fin de 3^{ème}. Mais les usages se sont répandus : 2 % des jeunes du Panel 95 ont suivi cette voie. Ont aussi été adjoints les jeunes qui sont entrés dès la 6^{ème} dans une classe à destination de l'enseignement professionnel ou de la vie active, comme la 6^{ème} d'enseignement général et professionnel adapté, à hauteur de 1 % de l'ensemble. Enfin, une certaine concentration d'itinéraires à partir du BEP vers le bac pro justifie qu'ils soient considérés comme une propédeutique, conformément aux textes portant création du bac pro. Ce cumul est devenu suffisamment fréquent et reconnu comme passage obligé pour accéder au bac pro, pour qu'on le considère comme entrant désormais dans les carrières scolaires de type professionnel (Maillard 2005).

Au total, 36,6 % des jeunes suivent des carrières technologiques et professionnelles relativement balisées, c'est-à-dire offrant une visibilité collective et un avenir scolaire prévisible. Autant dire que cette prévisibilité pour les jeunes autorise une certaine sécurité

dans les choix avec une perspective commune d'être orienté à court ou moyen terme sur une situation professionnelle elle aussi connue, sinon pour un emploi précis, au moins dans un champ de qualifications ou un champ de compétences donnés.

Les parcours : bifurcations tâtonnantes, accumulations de titres et retours à un niveau antérieur

Cet ensemble de cursus moins linéaires que les précédents représente 24,3 % du Panel 95⁵, soit près d'un jeune sur quatre. L'adjectif « atypique » pourrait être employé pour forcer l'opposition avec les cursus en forme de carrières ; mais il ne se justifie plus dès lors que les parcours sont considérés comme des pratiques sociales à part entière.

Trois types de parcours peuvent être distingués, selon les niveaux d'embranchement et les filières de destination : les *bifurcations* que l'on qualifiera de tâtonnantes ; les parcours d'*accumulation* dont on considérera qu'ils revêtent une dimension tactique dans les arbitrages effectués ; les parcours de *retour* intra ou inter-filières, qui semblent plus construits et révéler des choix plus stratégiques.

- Un parcours de *bifurcations tâtonnantes*, caractérisé par une succession de bifurcations au moins autant que par la dernière classe fréquentée, est défini par un changement de filière en cours de cycle et en dehors d'un palier prévu à cet effet, la fin de 3^{ème} le plus souvent. Il signifie qu'un jeune est réorienté parce qu'il est estimé ne pas satisfaire aux exigences de la classe dans laquelle il se trouve, ou, s'il y satisfait, que cette classe ne correspond pas au projet d'orientation ultérieur ou au projet professionnel qui lui sont reconnus. Certaines bifurcations ont ainsi lieu en fin de 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème}, et d'autres pendant le second cycle : parmi celles-ci sont inclus des changements d'orientation à l'issue de l'année terminale d'un diplôme, vers un CAP ou un BEP. Lorsque l'année terminale de ce dernier diplôme n'est pas atteinte, on considère qu'il s'agit d'une bifurcation. Dans le cas contraire où l'année terminale de diplôme est atteinte, on classera le parcours comme une « accumulation » (cf. infra). Certaines de ces affectations sont fragiles lorsque les cursus ne sont pas achevés au moment de l'observation. Dans le cas du panel des jeunes entrés en 6^{ème} en 1995, nous disposons d'un suivi sur 10 ans, ce qui réduit le nombre de cas de troncature.

Enfin, ont été considérés comme parcours bifurcation, des changements de filière ayant bien eu lieu lors des paliers reconnus de fin de 3^{ème} ou d'année terminale de diplôme mais qui présentent la particularité de se répéter au moins deux fois, sans toutefois revenir à une filière déjà fréquentée.

⁵ Cette proportion est sans doute quelque peu sous-estimée du fait que les redoublements n'aient pas été considérés en eux-mêmes comme des changements de position scolaire. On pourrait opposer que la deuxième année dans une classe ne se répète pas à l'identique, ou qu'elle peut être le signe annonciateur d'une bifurcation ultérieure ou d'un parcours original, comme le fait de persister dans la même filière au prix de plusieurs échecs. Ils seront introduits ultérieurement comme variables d'affinement des profils d'élèves au sein des différents types de parcours.

On peut parler de bifurcations tâtonnantes parce qu'une logique d'ensemble est difficilement repérable. Il s'agit souvent de changements au coup par coup, dont la nécessité émerge sans doute au dernier trimestre de l'année scolaire et plus souvent subis que choisis par l'élève.

Les bifurcations sont donc de trois ordres. Les premières sont *précoces*, les réorientations ayant lieu avant le palier de 3^{ème}, au fil de la scolarité en collège. Elles affectent 9,2 % des cursus, soit un jeune sur dix. Les deuxièmes sont *tardives*, les réorientations ayant lieu dans le second cycle avant l'année terminale de diplôme, soit 2,2 % de l'ensemble. Ce sont toutes les deux des bifurcations à contretemps, ou « syncopées » sans attendre le palier suivant. Enfin les bifurcations du troisième type empruntent au moins dans un premier temps un palier standard mais se caractérisent par une, deux ou trois autres bifurcations, donnant l'image d'un zigzag entre filières. Elles peuvent être qualifiées de bifurcations *réversibles*. Elles concernent 0,1 % de l'ensemble. Au total, 11,5 % des jeunes de l'enseignement secondaire seraient donc impliqués dans un parcours bifurcation, en rupture avec les modèles institutionnels proposés, et avec une visibilité relativement limitée.

- Les *tactiques d'accumulation* empruntent des paliers standard pour la plupart, mais se caractérisent par la recherche d'un titre complémentaire à celui qui a été obtenu (brevet des collèges mis à part). Pour les uns, il s'agit d'une accumulation « en boucle » de diplômes équivalents du point de vue de la nomenclature des niveaux de formation, souvent à l'intérieur du niveau V. La raison principale semble être la recherche d'une certaine diversification ou d'une complémentarité dans une spécialité connexe. On se situerait plutôt ici dans une logique de cumul « horizontal » à l'intérieur d'un champ professionnel donné et dans le cadre d'une offre locale accessible. La multiplication de titres attestant d'une qualification dans ce champ constitue autant d'attributs de professionnalisation, manifestant auprès des employeurs un avantage comparatif à l'embauche. L'accumulation la plus courante est celle d'un CAP suivi d'un BEP ou d'un BEP suivi d'un CAP, ou encore d'une mention complémentaire. En fait, pour une part d'entre elles, ces accumulations résultent d'une offre institutionnelle, estimée à 40 % des CAP délivrés (Maillard 2005). Ont aussi été inclus dans ce type de parcours le fait de compléter un diplôme de niveau V ou IV par une mention complémentaire, une formation complémentaire, par exemple d'initiative locale. Ces parcours concernent 3,9 % des jeunes du secondaire.

Pour d'autres, il s'agit d'une accumulation par poursuite d'études, ou par approfondissement entre diplômes de niveaux distincts, le plus souvent du niveau V au niveau IV. On pourrait parler ici d'une logique de cumul « vertical » autorisant un éventuel débordement du champ professionnel initial ou au moins d'ébaucher ce qui sera une carrière professionnelle. Ainsi, aujourd'hui, les connaissances informatiques nécessaires en mécanique automobile dépassent le niveau V de formation et impliquent de suivre au moins un niveau IV. De ce fait, la transférabilité des connaissances en informatique peut laisser espérer au jeune un changement de secteur. La généralisation progressive du passage du BEP à la 1^{ère} pro puis au bac pro conduit à ne pas les mentionner ici, mais dans les carrières professionnelles, dont ils sont une belle illustration. En revanche les passages du CAP au bac pro ont ici été inclus. Ces parcours concernent 4,9 % des jeunes du secondaire.

Au total, 8,8 % des jeunes sont dans ce cas de figure. Le fait qu'il ne soit pas nécessaire de s'engager dans le deuxième diplôme lorsqu'on s'inscrit dans le premier indique que

l'anticipation peut être assez courte et le choix de cumul n'émerger qu'au moment de l'obtention du premier diplôme. C'est pourquoi on peut parler d'un choix tactique, suite, par exemple à une réticence à entrer trop vite sur le marché du travail... ou à réussir son entrée. Cette forme de parcours est un peu paradoxale au regard des carrières : d'un côté ils fournissent l'exemple de jeunes attachés à une forme de réussite, bénéficiant ainsi de l'offre éducative. D'un autre ils innovent dans des itinéraires non prévus explicitement par l'institution. Dans certains cas, on peut penser qu'il y a une volonté de rattrapage ou de compenser une orientation précoce dans l'enseignement professionnel, dans d'autres, la proximité du marché du travail incite à raisonner en termes de palette de spécialités.

- Les stratégies de *retour intra- ou inter-filières* impliquent une remontée sur un niveau de formation antérieur dans la nomenclature des formations, par exemple de bac pro à CAP. Pour les uns, cette remontée contre le courant dominant implique que la spécialité du nouveau titre recherché donne lieu à un arbitrage, voire prime sur son niveau : par exemple de niveau IV à niveau V. Ce choix suppose de renoncer au critère d'âge, pourtant prévalent dans l'ensemble du système éducatif, pour parvenir à ses fins. 1,2 % des jeunes sont engagés dans ce type de parcours.

Pour d'autres, il ne s'agit pas seulement d'une volonté d'aller à contre-courant, mais, pour filer la métaphore fluviale, de retourner « à la source » d'une position antérieure, peut-être retenue comme originelle, à la suite d'une première bifurcation. Ainsi des jeunes « reviennent » à la filière générale ou à la filière technologique.

Ce retour à la source n'est pas nécessairement « payé » par un retour au niveau inférieur, il passe plus souvent par une de ces classes transitoires, du type « classe d'adaptation », qui encouragent ce type de parcours, ou bien prend la forme d'un faux redoublement, avec maintien dans une classe de niveau équivalent mais dans une filière différente. Ils concernent 2,9 % des jeunes. Au total, donc, les parcours retour engagent 4,1 % des jeunes de l'enseignement secondaire.

Ce type de parcours révèle une alternance de phases subies, auxquelles succèdent des phases de choix actifs, nécessaires pour enfreindre la loi du genre. Ils justifient de ce point de vue d'être considérés comme un peu plus construits et stratégiques. Dans quelle mesure les différences et inégalités usuellement constatées dans l'enseignement secondaire, dont les carrières se rapprochent ici le plus, se retrouvent-elles dans les parcours ?

Le premier fait massif qui s'impose et interdit une comparaison point par point entre les carrières et les parcours est que ceux-ci affectent pour 92,9 % des jeunes en enseignement professionnel (6,7 % en classe technologique, et 0,4 % en classe d'enseignement général). Pour autant, on peut se demander si la composition sociale des jeunes des parcours et leur expérience de l'institution scolaire est proche de celle de leurs camarades en carrières professionnelles, ou si, sur certains points, ils ne s'en détachent pas.

Tableau 1

TYPES DE CURSUS DANS LE SECOND DEGRÉ

| Types de cursus | | Nb de cursus différents | % élèves (n=15 290) | Dont sous-types | Dont changements de filière ou sortie avant 3 ^{ème} |
|---------------------------|-------------------------|-------------------------|---------------------|--|--|
| Carrières | Générales | 14 | 39,1 | | 1,5 |
| | Technologiques | 15 | 15,5 | | 0,5 |
| | Professionnelles | 76 | 21,1 | | 1,7 |
| <i>Ensemble carrières</i> | | <i>105</i> | <i>75,7</i> | | |
| Parcours | Bifurcation | 69 | 9,2 | Bifurcation 1 ^{er} cycle | 9,2 |
| | | 45 | 2,3 | Bifurcation 2 nd cycle hors palier seconde | - |
| | | | 11,5 | Total parcours Bifurcation | |
| | Accumulation | 224 | 3,9 | Accumulation en boucle | 1,4 |
| | | 109 | 4,9 | Accumulation par approfondissement | 0,3 |
| | | | 8,8 | Total parcours Accumulation | |
| | Retour | 106 | 1,2 | Retour à un niveau antérieur dans une autre filière | 0,2 |
| | | 100 | 1,2 | Retour à une filière déjà fréquentée : générale ou technologique | 0,9 |
| | | 144 | 1,7 | Retour à une filière déjà fréquentée : professionnelle | 1,6 |
| | | | 4,1 | Total parcours Retour | |
| <i>Ensemble parcours</i> | | <i>897</i> | <i>24,3</i> | | |
| Ensemble | | 1 002 | 100 | | 17,3 |

Source : Panel 95, DEPP ministère de l'Éducation nationale.

1.3. Caractéristiques individuelles et cursus

Après avoir pris la mesure des contraintes et des ruptures qui ont marqué les cursus, l'environnement familial et social donne des indications des modèles, ou des ressources sur lesquels les jeunes ont eu la possibilité de s'appuyer au fil des années. L'enquête conduite auprès de 2 600 jeunes collégiens, lycéens ou apprentis donne des précisions sur ce contexte. Une question était : « Dans votre famille, parmi vos proches, y a-t-il quelqu'un qui fait ou a déjà fait les études que vous envisagez ? ». Le fait d'avoir un parent ou un proche qui a déjà emprunté la même voie de formation peut en effet servir de

modèle, ou au moins faire entrer cette voie dans le champ des possibles. En arrière-plan, ces modèles sont susceptibles d'entrer dans ce que la littérature désigne habituellement comme le capital social des élèves.

Les études dans la famille et l'environnement : capital familial ou ressources locales ?

On constate que les jeunes en carrières générales mentionnent le plus la famille restreinte (père, mère, frère, sœur) ainsi que les amis de la famille, mais non le voisinage, alors que les jeunes engagés dans des cursus en forme de parcours se réfèrent plutôt à la famille élargie (oncle, tante, cousin, grands-parents) ainsi que les amis personnels, et pour une part d'entre eux, le voisinage. Les premiers bénéficieraient donc plus des ressources offertes par le capital familial et une sociabilité élective des parents, alors que les seconds trouveraient des modèles de formation dans la sociabilité de proximité et le voisinage. Les amis personnels peuvent être difficilement pris pour une forme de sociabilité élective, car ils incluent vraisemblablement les camarades de classe ou d'établissement.

Les parcours accidentés ne résultent pas nécessairement d'accidents de parcours

Les difficultés scolaires conduisent-elles à des cursus plus accidentés, c'est-à-dire à ce qu'il a été convenu d'appeler des parcours ? Ce n'est pas le jugement des professeurs. La proportion d'élèves en « grosses difficultés » ou ayant « un peu de difficultés » est très proche selon le cursus : 14 % sont jugés en grosses difficultés et 29 % ayant un peu de difficultés pour l'ensemble des carrières aussi bien que pour l'ensemble des parcours.

Des nuances apparaissent si l'on entre dans le détail de ces parcours. Les parcours accumulation et retour concentrent le moins d'appréciations « grosses difficultés » de l'ensemble de l'échantillon, peut-être parce qu'ils sont les plus construits. En revanche les parcours bifurcation concentrent le plus d'élèves dans ce cas, peut-être parce qu'ils sont en grande partie subis. Ces jeunes en conviennent eux-mêmes lorsqu'on leur demande de se situer sur cette échelle de difficulté. Cette proximité entre le jugement des professeurs et celui de l'élève se retrouve également pour les jeunes en parcours accumulation : ils s'estiment aussi le moins fréquemment de l'échantillon, en grosses difficultés.

On peut tenter de vérifier cette hypothèse de parcours en forme de réussite en confrontant ces données à celles du Panel 95 de la DEPP-MEN. On ne peut se limiter à la dernière classe fréquentée, qui n'est pas toujours la plus « élevée » dans la hiérarchie des niveaux. Il est donc nécessaire de recenser l'ensemble des années terminales de diplômes fréquentées.

Les jeunes en parcours accumulation ont suivi deux fois sur trois l'année terminale d'un cycle de niveau IV (60,6 %), alors que c'est le cas seulement d'un sur quatre dans les parcours bifurcation. Les parcours retour se situent pour leur part à mi-chemin : 42,9 % des jeunes sont passés par l'une de ces classes terminales de cycle de niveau IV. Mais c'est aussi le niveau de sortie le plus fréquent dans ce parcours. En revanche, les parcours retour et les parcours bifurcation ont en commun de comporter un jeune sur trois sans diplôme au moment de l'enquête. Par définition, les parcours accumulation

ne comprennent pas de telles sorties sans diplôme, puisqu'ils ont été identifiés par le fait d'avoir fréquenté au moins deux années terminales de diplôme différentes.

Le paysage se dessinerait finalement ainsi : les parcours accumulation sont bien ceux des plus diplômés, avec une forte proportion ayant accédé au niveau IV. Les parcours bifurcation fournissent d'abord la possibilité d'un accès au niveau V (46,2 %), mais avec un taux élevé de sortie sans diplôme. Enfin, les parcours retour sont bipolarisés entre ceux qui sortent au niveau IV (42,9 %) et ceux qui sortent sans diplôme (32,8 %). Ils sont sans doute aussi plus risqués.

Pourtant, par le passé, le redoublement semble avoir constitué un marqueur durable dans le type de cursus suivi. Même si au moment de l'enquête les professeurs portent des jugements positifs sur de nombreux jeunes engagés dans des cursus en forme de parcours, ceux-ci ont deux fois plus souvent redoublé que leurs camarades demeurés dans un cursus plus linéaire en forme de carrière⁶. Afin de pouvoir comparer les cursus de l'ensemble de l'échantillon qui vont de la 3^{ème} à la terminale de CAP, de BEP ou de bac, rappelons-le, les seuls redoublements pris en considération sont ceux ayant eu lieu au collège : 17,7 % des jeunes en carrière ont connu au moins un redoublement, contre 33,1 % des jeunes en parcours.

Mais à l'intérieur des parcours, les jeunes n'ont pas connu les mêmes mésaventures. Les jeunes des parcours accumulation ont subi au moins un redoublement au collège une fois sur trois, comme dans l'ensemble des parcours et des carrières professionnelles. Ceci fait ressortir avec d'autant plus de relief l'appréciation positive qui est portée sur eux aujourd'hui par les professeurs. À l'opposé, les jeunes des parcours bifurcation dont les appréciations des professeurs laissent penser qu'ils sont le plus en difficulté, sont aussi ceux qui par le passé ont le plus souvent redoublé au collège de l'ensemble de l'échantillon (35,3 %). Il se confirmerait donc qu'ils aient eu moins que d'autres la possibilité d'exprimer un choix et donc de formuler un projet positif.

Les jeunes en parcours retour présentent un profil particulier. Ils sont plus proches des jeunes en carrières technologiques, alors qu'ils sont pour plus des deux tiers dans une filière professionnelle. Au regard des données du Panel 95, le parcours retour se distinguerait ici plus que le parcours accumulation : il n'y a pas de sortie sans diplôme par construction de l'enquête qui a été faite en établissement, alors que ceux-ci représentent 32,8 % des parcours retour dans le Panel 95.

Finalement, les profils des redoublants ne coïncident que partiellement avec les difficultés scolaires rencontrées au moment de l'enquête. Les jeunes des parcours accumulation semblent les avoir surmontées plus aisément que ceux des parcours bifurcation. Dans l'ensemble, le redoublement est surtout prédictif d'une orientation vers l'enseignement professionnel, que l'on soit en carrière ou en parcours.

⁶ Les redoublements ont été exclus de la définition des cursus, comme il a été mentionné.

1.4. Obstacles et coups d'arrêts dans le cursus

Au fil de leur scolarité, les élèves ont rencontré divers obstacles qui les ont contraints à bifurquer au regard de la filière qu'ils espéraient suivre. Deux de ces obstacles sont ici présentés : le rejet d'inscription dans un établissement, le refus d'orientation dans une autre filière ou une autre spécialité de la même filière. On peut se demander en premier lieu si le rejet d'inscription dans un établissement a une incidence sur le type de cursus suivi, du fait de mesures de rationnement prises par les établissements. En second lieu, l'expérience d'un refus d'un vœu d'orientation est-elle plutôt bénéfique ou pénalisante au regard du type de cursus suivi ?

Le rejet de demande d'inscription : une bifurcation par le rationnement ?

De nombreux jeunes ont tenté de s'inscrire dans un autre établissement que celui dans lequel ils se trouvaient au moment de l'enquête, et ont finalement dû renoncer.

Un jeune sur cinq a, par le passé, tenté en vain de s'inscrire dans un autre d'établissement. C'est particulièrement le cas des jeunes des carrières professionnelles (28,6 %), ce qui laisse penser qu'une partie d'entre eux est dans l'actuel établissement par défaut. Les jeunes des parcours sont moins souvent dans ce cas, en particulier les jeunes des parcours accumulation. Ceci confirmerait qu'ils ont été un peu plus que leurs camarades des carrières professionnelles en situation de choisir leur orientation.

Le questionnaire comportait également un item sur les motifs de refus de cette demande. Le premier motif de rejet d'une demande d'inscription dans un autre établissement porte sur le manque de place, donc sur le recrutement avec *numerus clausus*, ainsi que le constat d'un rejet du dossier. Dans les deux cas, qui totalisent 50,4 % des demandes rejetées, se dessine une sélection sur critère de niveau des résultats antérieurs des élèves lorsque les capacités sont déjà en grande partie pourvues par les demandes d'inscriptions issues du secteur géographique.

Ces rejets auraient particulièrement affecté les élèves de CAP/BEP et bac pro mais aussi de terminale générale et technologique dans l'Éducation nationale (plus de 58 % des motifs de rejets).

Les motifs de refus d'inscription dans un autre établissement sont pour moitié liés au manque de place et à un rejet du dossier. En fait, alors que dans l'ensemble, ces deux explications se partagent à égalité et semblent se cumuler, elles ne sont pas rapportées par les jeunes des mêmes cursus. Les carrières technologiques sont les plus concernées par le manque de place et les parcours retour et bifurcation par le rejet du dossier sans autre précision. On peut penser que les premiers sont plutôt rationnés par l'offre, alors que pour les seconds, l'offre était peut-être disponible, mais le dossier présenté par la famille a été jugé irrecevable. Il reste que les deux explications peuvent se chevaucher : une commission d'admission peut habiller une sélection en fonction du contenu des dossiers d'un argument de *numerus clausus*. Dans l'ensemble, on retiendra que les parcours accumulation voient presque deux fois moins souvent leurs dossiers « non retenus » que les parcours retour.

Le refus de vœu d'orientation : une bifurcation imposée pour le bien de l'élève ?

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

Pour plus de la moitié des cas (58,7 %), le vœu refusé se situe à l'entrée dans une classe générale ou technologique (4^{ème}, 3^{ème}, 2^{nde}, 1^{ère} et terminale générale ou technologique), et pour le reste, à l'entrée dans un établissement professionnel ou le choix d'une spécialité professionnelle. Si l'on considère que les refus d'entrée en 4^{ème}, 3^{ème}, 2^{nde} relèvent en grande partie du redoublement plus que d'un choix alternatif d'orientation, les vœux refusés d'orientation proprement dite se partageraient donc à 27,3 % pour la filière générale et 41,3 % pour la filière professionnelle. En résumé, les refus d'orientation se produisent une fois et demie plus souvent dans les filières professionnelles que dans les lycées d'enseignement généraux et technologiques.

Les carrières professionnelles concentrent le plus de refus de vœux (35,5 %), suivies des carrières technologiques (34,1 %). On peut penser qu'ils sont sortis à regret de la filière générale, et le ressentent d'autant plus vivement que certains d'entre eux en sont proches, comme les jeunes de sciences et techniques de gestion qui côtoient leurs camarades des filières générales dans les lycées polyvalents. Les jeunes des trois parcours expriment moins souvent avoir été confrontés à ce type de refus, de 27,8 % dans les parcours retour à 31,9 % dans les parcours accumulation. Deux hypothèses sont plausibles : selon la première ces jeunes, un peu moins exposés à des refus, auraient eu plus de latitude pour choisir un parcours non linéaire au regard des carrières. Ce pourrait être le cas des parcours accumulation.

Cette hypothèse est moins plausible pour les autres parcours pour lesquels une fois sur deux un retard significatif était déjà visible à l'entrée en 6^{ème}. Un effet de reconstruction rétrospectif est alors l'hypothèse la plus probable. Il a été noté en effet dans l'enquête Génération 2001 du Céreq que la part des jeunes qui disent s'être volontairement orientés vers un CAP ou un BEP à l'issue de la 3^{ème} est nettement supérieure (80 %) à celle des jeunes du Panel 95 (70 %). Les deux échantillons étant représentatifs, on peut penser, s'il ne s'agit pas d'un effet de composition, que les jeunes interrogés sur le marché du travail ont plus eu le temps de s'approprier leur histoire et d'être en situation de prendre des décisions par la suite, étant ainsi incités à reconsidérer plus positivement leur parcours scolaire. On remarque justement que ceux qui sont en difficulté d'insertion sont aussi ceux qui déclarent le moins avoir choisi leur orientation (Boudesseul et Grelet 2008).

Finalement, on cherche vainement des effets positifs des refus par l'institution de vœux d'orientation émis par les jeunes et leurs familles : ils semblent confirmer les mécanismes d'orientation négative par élimination de la filière générale vers la filière technologique puis la filière professionnelle. Parmi ceux-ci, et à la marge, un peu moins de vœux refusés

se trouvent associés à l'engagement dans un cursus en forme de parcours. Mais on ne sait si des vœux plus réalistes ont conduit à des parcours accidentés, ou si un parcours spécifique exprime en lui-même l'exercice d'un choix plus autonome.

2 | L'aide à l'orientation, un paramètre dans les cursus

Laissant en suspens la question sous son angle institutionnel et sous l'angle des intentions politiques en la matière, le conseil à l'orientation sera ici considéré du point de vue des conditions de sa réception. De ce fait, la problématique dominante devient moins celle du « conseil » entre égaux ou entre acteurs autonomes, mais celle d'une « éducation » régie par les représentants de l'institution. Du point de vue des jeunes, les actions prennent la forme « d'aides », sur un registre analogue à l'aide pédagogique. C'est ce terme générique qui a été employé dans l'enquête comme traduction compréhensible par tous et en même temps suffisamment précise pour être rapportée à notre objet.

Un premier groupe de questions se rapporte aux formes d'aides reçues de la part de l'institution de formation (journées portes ouvertes, stages en entreprise), de ses personnels (enseignants, conseillers d'orientation, chefs d'établissement et conseillers principaux d'éducation), ou enfin de la sociabilité familiale (parents) et locale (amis personnels, amis de la famille). Pour chaque aide, une ou plusieurs questions de recoupement ont été posées, multipliant d'autant le nombre d'items.

Une attention particulière est également portée sur l'intensité mais aussi la diversité des aides reçues, donnant une indication de l'éventail des ressources sur lesquels un jeune peut s'appuyer. De plus, certaines aides impliquent directement des interactions avec l'entourage, dans l'école ou en dehors d'elle, fournissant une indication en matière de sociabilité de l'élève, mais aussi de la part active du « choix », ou de sa soumission à des normes sociales, familiales ou locales.

2.1. La réception des aides à l'orientation

Parmi les aides offertes par l'entourage, l'institution scolaire et l'entreprise, certaines n'ont pas été perçues ou n'ont pas été suffisamment marquantes pour que la personne interrogée la considère comme donnée d'expérience, qu'elle demeure en mémoire et restituée au moment de l'enquête. Lorsqu'elles l'ont été, elles entrent dans le cadre plus général de « l'expérience scolaire » (Dubet et Martucelli 1996). La composante de cette expérience ayant trait aux aides à l'orientation peut être désignée par le syntagme générique de « réception des aides », qui préserve le caractère hybride de cette expérience, dans ses dimensions factuelles et individuelles.

Parents plébiscités, conseillers d'orientation mentionnés par un élève sur quatre

Lorsque la question est posée sur le plan général de leur parcours de formation, les aides mentionnées se concentrent unanimement sur les parents (69,8 %). Plus les élèves sont jeunes dans ces parcours, plus ils mentionnent leurs parents. Les journées « portes ouvertes » sont elles aussi souvent mentionnées dans la plupart des classes enquêtées (34,1 %). Ce type d'aide présente l'intérêt de donner à voir l'offre de formation d'un établissement dans une aire locale déterminée.

En cela, elle présuppose déjà un certain ancrage local mais pas de ressources culturelles familiales particulières. De plus, son caractère public ne nécessite pas de mobiliser un quelconque capital relationnel, ni d'avoir à négocier une entrevue individualisée avec un représentant de l'institution. Autre expérience pratique, le fait d'avoir suivi un stage en entreprise, est mentionné pour l'ensemble dans 27,5 % des réponses, ce qui atteste d'une relation déjà établie avec le monde professionnel pour une part significative des jeunes, et relativise l'idée d'une coupure infranchissable tant qu'on demeure en formation initiale. Ils sont mentionnés en second rang dans l'enseignement professionnel hors Éducation nationale (EN) (40,1 % en CAP/BEP), comportant beaucoup d'apprentis, mais aussi, de manière plus inattendue auprès des élèves de 3^{ème} qui connaissent depuis peu la formule d'un stage court en entreprise (33,8 %).

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

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

De plus, les terminales pro et brevets pro s'estiment moins souvent aidés dans leurs choix par un conseiller d'orientation (25,5 % contre 27,8 % pour l'ensemble), de même que dans les établissements d'enseignement agricole (23,4 %). L'aide des professeurs est moins souvent mentionnée dans les filières professionnelles que générales (BEP-CAPA : 16,3 % ; bac pro-BP : 23,5 %, CAP-BEP : 27 %), pour des taux allant de 28,2 % en terminales générale et technologique à 34,4 % en seconde. Dans l'ensemble, cette appréciation varie donc du simple au double entre les types de classe. On notera que l'aide du chef d'établissement ou de son adjoint est mentionnée particulièrement en CAP-BEP et en 3^{ème}.

Dans l'ensemble, les expériences pratiques semblent considérées comme une source d'information assez rare selon les classes, mais lorsqu'elles le sont, c'est de manière importante.

Quelques nuances apparaissent lorsque sont observées les aides reçues selon les cursus suivis. Sur neuf items d'aides possibles, les carrières cumulent un ensemble de quatre aides au-delà de la moyenne d'ensemble de l'échantillon. Les jeunes des carrières générales citent le plus souvent le professeur principal ainsi que le recours aux médias. Trois fois sur quatre, les aides sont donc de nature interactive. À l'opposé, les jeunes des parcours accumulation ne déclarent que deux aides au-delà de la moyenne de l'échantillon : la participation à une journée portes ouvertes et un stage en entreprise. Ces aides n'ont pas le caractère interactif des précédentes.

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

Les jeunes des parcours moins soutenus par les enseignants

Un certain écart est constaté dans les réponses apportées selon la formulation de la question, puisque l'aide d'un professeur principal a été mentionnée dans 28,3 % des cas, alors que l'aide des enseignants est signalée dans 61,3 % des cas pour le « soutien dans les choix » ou dans 71,9 % des cas pour l'« aide à choisir ». On peut penser aussi que la réponse varie suivant le contexte sémantique de la question. Dans le cas précédent, la question est formulée en termes assez généraux à propos du parcours suivi, alors que dans le cas suivant, elle a trait à des choix précis, elle fait suite à une autre question portant sur l'existence ou non de choix ayant fait l'objet d'un refus par le passé.

Lorsque la question est mentionnée sur un plan général, les jeunes interrogés semblent s'exprimer par défaut, peut-être au regard de l'aide familiale, alors que lorsqu'elle est resserrée sur un palier précis d'orientation, elle semble plus objectivée dans un cadre institutionnel. Cet écart de représentation peut avoir des implications sur le conseil à l'orientation : s'il est dispensé en termes d'informations générales et dans une situation de face à face individualisé, l'aide serait plutôt perçue par analogie avec la sociabilité familiale, alors que si le conseil est ancré sur des expériences pratiques (stages, visites...) et à l'occasion ou dans la perspective de paliers précis où des choix alternatifs sont mis en évidence, l'aide mettrait plus aisément en rapport le parcours du jeune avec les cadres institutionnels de l'école et du marché du travail.

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

Dans le détail, le taux de satisfaction est maximal en terminale générale et technologique EN et en 2^{de} hors EN, et minimal en CAP/BEP et bac pro EN. Pour autant, les élèves de terminales générale et technologique se déclarent à peine moins souvent mal informés

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

Le niveau global de satisfaction quel que soit le cursus suivi est élevé (80,5 %), et encore plus pour ceux qui suivent une carrière générale (84,1 %). À l'opposé, les jeunes des parcours le sont beaucoup moins (77,1 % voire 70,6 % pour certains d'entre eux, en parcours retour). Le soutien apporté par les parents dans les choix formulés, fait l'objet d'une relative unanimité (84,5 %), surtout dans les parcours retour (88,2 %), mais aussi pour ceux qui sont satisfaits de leur orientation comme dans les carrières générales. Soutien des parents et satisfaction de l'orientation ne sont donc pas corrélés. Le soutien des professeurs quant à ces choix exprimés est perçu de manière plus disparate : pour les uns, comme en carrière générale, il est cumulé avec le soutien des parents et la satisfaction à l'égard de l'orientation suivie. Pour d'autres, comme dans les parcours retour, il est le moins souvent mentionné (52,9 %) : on peut donc en retenir que le degré de satisfaction est fréquemment associé au fait que les soutiens des professeurs et de la famille se conjuguent.

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

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

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

Nature et intensité des aides : les filles, les plus jeunes et les enfants d'agriculteurs les plus aidés par l'école

La nécessité de tenir compte à la fois de l'intensité des aides reçues et de la diversité de leurs sources incite à recourir à une analyse multidimensionnelle. En première approche, une analyse factorielle permet de localiser les différentes aides les unes par rapport aux autres. Elle est complétée par une classification ascendante hiérarchique des profils de recours aux aides⁷.

Les aides reçues se structurent en premier lieu en fonction de leur intensité et en second lieu en fonction de leur origine, d'un côté de la part de la famille et de l'autre de la part de l'école et de ses personnels (*cf.* graphique 1 p. 26).

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

Quatre combinaisons émergent de l'analyse des correspondances multiples (ACM), qui conjuguent l'intensité des aides reçues et leur origine.

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

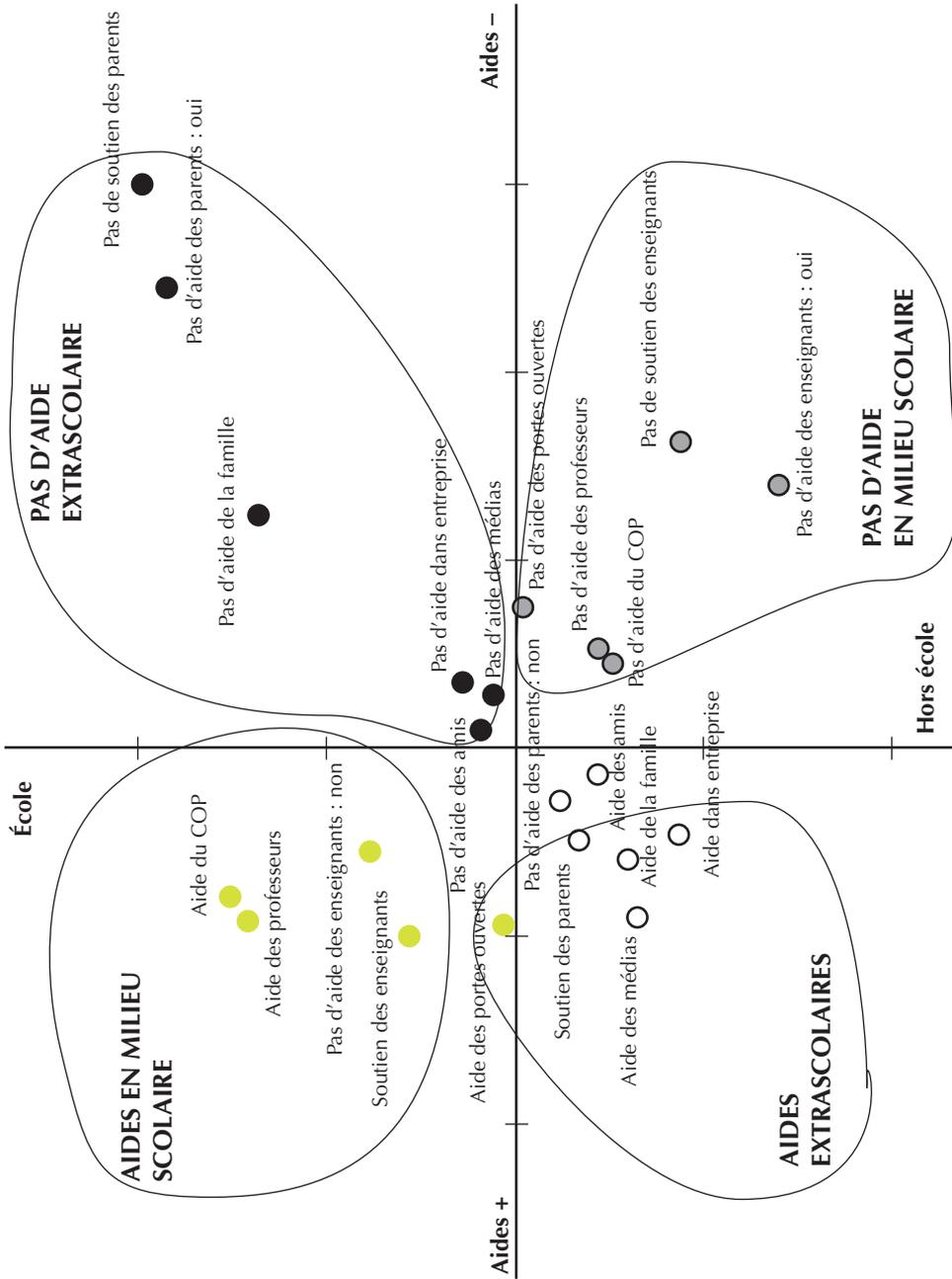
Dans la deuxième, les aides sont peu diversifiées mais intenses. Elles proviennent exclusivement de l'institution de formation. Toutefois leur intensité est exprimée par le fait que les enseignants sont mentionnés en trois occasions, outre les conseillers d'orientation et la participation à une journée portes ouvertes. On peut considérer que ces jeunes sont les principaux bénéficiaires des dispositifs mis en place en principe pour tous, ainsi qu'au travers des relations qu'ils ont nouées avec différentes catégories de personnel intervenant sur les passages d'une classe à une autre, ou disposant d'informations à ce sujet. On a ici le quadrant des principaux bénéficiaires des **aides en milieu scolaire**.

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

⁷ Une analyse des correspondances multiples (ACM) a été réalisée sur les 22 items issus de ces questions. Les élèves de 3^{ème} n'ayant encore, au moment où ils ont été interrogés, qu'une expérience réduite des procédures d'orientation, ont été exclus de l'analyse.

Graphique 1

PREMIER PLAN FACTORIEL DE L'ANALYSE DES AIDES



Enfin, dans la quatrième combinaison, est mentionnée quatre fois l'absence d'aide de la part des personnels de l'institution de formation, sans que soit regrettée celle de la famille, de l'entreprise ou des amis. Il n'est pas exclu que cette aide ait existé même si elle ne ressort pas ici comme significative. Les aides sont donc rares concernant une origine particulière, sans exclure une certaine diversité par ailleurs. À ce stade, ces jeunes partagent surtout de ce fait de **ne pas avoir trouvé d'aide dans le milieu scolaire**.

Les variables peuvent être regroupées en variables de *perception* de l'orientation et en variables de *positions* scolaires et sociales.

Pour les jeunes qui bénéficient avant tout d'aides extrascolaires, la perception qui ressort spécifiquement est la satisfaction à l'égard du chemin parcouru dans l'institution de formation. Du point de vue des positions scolaires occupées, l'absence de vœux d'orientation refusés est corrélée au premier facteur de l'intensité des aides, mais pas du tout au second, celui de la diversité des aides. Du point de vue de la position sociale, les professions des parents qui sont les plus citées sont : pères et mères cadres supérieurs, pères de professions intermédiaires, mais aussi pères et mères artisans, commerçants et chefs d'entreprises.

Des positions scolaires jugées satisfaisantes, à la fois du point de vue de la réussite scolaire (absence de redoublement), et de l'orientation (absence de vœux refusés), se cumulent à des professions parentales généralement connues pour la détention de différentes formes de ressources économiques et culturelles. On peut penser que ces jeunes bénéficient d'un environnement culturellement favorable à leur parcours scolaire, et disposent de ressources autonomes suffisantes pour ne pas avoir à solliciter les services des enseignants ou des conseillers d'orientation. Il faut dire qu'il s'agit majoritairement d'élèves de terminale générale, mais aussi de terminale technologique ou professionnelle de lycée agricole. La présence d'enfants de cadres et chefs d'entreprises, de pères artisans et de mères agricultrices ne permet pas ici de parler de « reproduction sociale ».

Dans d'autres cas, les aides peu diversifiées mais intenses proviennent principalement de l'institution scolaire. L'aide reçue est concentrée sur l'école, ses dispositifs et ses personnels, en particulier les enseignants et les conseillers d'orientation. L'aide de la part des personnels, surtout les enseignants et les conseillers d'orientation contribue le plus au second facteur de l'analyse. Une aide de type relationnelle, puisqu'elle implique des interactions entre l'élève et ces personnels, serait donc plus significative que l'aide exprimée en termes plus anonymes de dispositifs, comme la participation à des journées portes ouvertes. Les variables supplémentaires de perception suggèrent que les jeunes ne font état ni d'un déficit dans les informations reçues, ni d'injustices particulières à leur égard dans le déroulement des conseils de classe, alors qu'ils ne font pas état de vœux d'orientation refusés. Les origines fréquentes sont celles de pères agriculteurs, de mères employées. Les caractéristiques de ces jeunes correspondent assez bien aux effets potentiels de la démocratisation du système scolaire. Ce sont plutôt des élèves de 2^{nde} qui ont pu se maintenir en filière générale après le premier palier d'orientation de fin de 3^{ème}. Toutefois, seul leur cursus ultérieur permettra de juger de la réalité d'une mobilité sociale de ces jeunes par l'école.

Certains jeunes dépourvus d'aides, en particulier extrascolaires, expriment une insatisfaction à l'égard de l'orientation suivie. Du point de vue de la position scolaire, nombre d'entre eux se sont vu refuser un choix de spécialité dans les formations professionnelles.

Quant à la position sociale, les enfants de parents retraités, notamment pour les plus âgés en situation d'apprentissage, voisinent ici avec les enfants de père ouvrier non qualifié, mais aussi ceux dont l'un des deux parents est absent du ménage à la suite d'une séparation ou d'un décès.

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

Enfin, pour ceux qui n'ont bénéficié que d'aides rares, en particulier en milieu scolaire, le sentiment d'une injustice et d'une mauvaise information sont fréquemment exprimés : ces jeunes sont les plus nombreux à estimer avoir été mal informés sur les différents choix possibles et expriment encore aujourd'hui le sentiment d'avoir été victimes d'une injustice lors d'un conseil de classe. Le consentement, ou au moins l'assentiment de ces élèves lors des paliers d'orientation auront été le moins souvent obtenus. Le refus d'un vœu concernant l'accès à une classe y est le plus fréquent, et désigne soit des redoublements non souhaités, soit une orientation dans la filière d'enseignement général. La mère est plus souvent ouvrière. Ils présentent de nombreux points communs avec les précédents. Nous verrons que leur spécificité tient au type de filière et d'établissement dans lequel ils sont engagés : ils sont en effet majoritairement apprentis ou élèves de maisons familiales rurales.

À ce point de l'analyse, on peut constater que l'aide à l'orientation en milieu scolaire est loin d'être perçue unanimement. Ceci ne renseigne toutefois pas assez quant aux ressources réelles dont ces jeunes sont susceptibles de bénéficier ou dont ils auraient besoin. Un niveau de décomposition supplémentaire paraît nécessaire pour affiner le profil des publics les plus directement concernés.

2.2. Des aides inégalitaires

La nécessité de définir des profils plus précis des publics auxquels l'aide à l'orientation semble avoir particulièrement bénéficié ou, au contraire fait défaut, conduit à recourir à une classification ascendante hiérarchique des 2 600 jeunes interrogés. La classification livre huit classes qui s'articulent autour des aides reçues, de leur perception, et d'éléments de cursus des jeunes. Il ressort de cette typologie que les principaux bénéficiaires déclarés des aides à l'orientation sont ceux qui sont le moins en difficulté scolaire, qui ont rarement redoublé une classe.

Inversement, les jeunes qui bénéficient le moins des aides à l'orientation sont aussi ceux qui sont le plus en difficulté sur le plan des redoublements, sans pour autant faire état de projets professionnels. Cette absence de projets affecte donc ici des populations très différentes.

Ces différenciations sont repérables assez nettement dans l'analyse plus fine de chacune des huit classes de jeunes enquêtés.

Trois classes caractérisées par les effets récurrents des ressources familiales

En premier lieu, la spécificité de la classe disposant de « **Ressources culturelles** », repose sur le fait qu'elle cumule le plus grand nombre d'aides à l'orientation et en plus forte intensité ($n = 171$ soit 7,6 % de l'échantillon) : l'aide générale de la famille, des amis et des enseignants sont le plus souvent mentionnées, de même le soutien des parents et des enseignants dans les choix effectués. Si leur degré de satisfaction au regard de celui des autres classes n'est guère élevé ($\Omega = 0,9$)⁸, en revanche, ils se distinguent en manifestant le moins un projet professionnel ($\Omega = 0,5$). L'explication est suggérée par leur réponse à l'une des questions sur la valeur attachée au diplôme, celle de « laisser la porte ouverte pour choisir plus tard ». Alors qu'à l'opposé, ils se détachent le plus de l'idée selon laquelle le choix d'une spécialité d'enseignement est nécessaire pour l'exercice d'un métier.

Cette classe n'est pas originale par l'absence de choix mais plutôt par la revendication d'un choix reporté. L'utilité du diplôme se mesure au nombre de portes qu'il ouvre, dans une filière qui n'enferme pas.

L'objectif suivant lorsqu'on est dans un cycle terminal, n'est pas d'estimer sa rentabilité à court terme sur le marché du travail mais d'anticiper quel autre diplôme peut être préparé. Ces jeunes bénéficient à la fois d'une proximité culturelle avec le savoir académique qui rend envisageable le prochain diplôme comme propédeutique d'un cursus en devenir, et d'une distance institutionnelle avec l'école leur permettant de ne pas se soumettre au plus tôt à la nécessité de bâtir un projet professionnel précis et d'établir pas-à-pas une échelle d'équivalence entre le prochain diplôme et son utilité sur le marché du travail. Les élèves de cette classe sont plutôt jeunes (une part importante de 15 ans ou moins). Ils sont plus souvent en classe de 2^{nde} ou encore de terminale générale de l'Éducation nationale, et ont rarement redoublé. Leurs parents sont plutôt cadres et professions intellectuelles supérieures ou, un peu moins spécifiquement, parmi les professions intermédiaires. Père et mère sont issus de l'enseignement supérieur.

Le modèle de reproduction sociale vient volontiers à l'esprit pour caractériser cette classe. Il relève toutefois plus du postulat que de la démonstration, si l'on s'en tient aux données constatées : les effets des ressources familiales semblent récurrents, c'est-à-dire qu'ils ne semblent pas agir pour tous les enfants du même milieu et pas constamment le long des cursus, justifient plutôt une hypothèse d'effet d'hystérésis. En matière de politique d'orientation, leurs besoins semblent déjà largement pourvus. On notera toutefois que des expériences pratiques pourraient leur offrir un éclairage différent : les aides reçues ont en commun d'être médiatisées par des parents ou des enseignants. En revanche, ceci incite à mobiliser plus avant les ressources que les parents seraient prêts à mettre à disposition des camarades de leurs enfants, par exemple en les associant de manière permanente à un dispositif d'information dans lequel ils pourraient faire état de leur expérience personnelle.

⁸ Odds ratio calculé sur la probabilité de fournir cette réponse selon l'appartenance à cette classe plutôt qu'à l'ensemble des autres classes.

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

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

En matière de politique d'orientation, leurs choix semblent déjà très engagés. Ils donnent un bel exemple d'orientation positive, même si cette orientation a été payée parfois de redoublements. Le cas échéant, on peut aussi supposer qu'en dépit de redoublements dont ils s'estiment avoir été injustement victimes, ils ont réussi à trouver une voie à leur convenance : les aides trouvées dans les médias se superposent à des aides liées à une expérience pratique directe, celle de stages en entreprise mais aussi celle de participation à des journées portes ouvertes dans des établissements. Ceci inciterait à étendre à toutes les filières les possibilités de visites et de stages courts en entreprise, comme actuellement en classe de 3^{ème} pour ces derniers.

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

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

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

Ces trois classes ont en commun de pouvoir s'appuyer sur des ressources familiales importantes pour eux. Les ressources d'origine scolaire apparaissent aussi, mais plutôt à titre complémentaire. Ces ressources familiales sont toutefois de natures suffisamment diverses pour que les trois populations désignées par les classes demeurent considérées séparément, tout au plus pourrait-on invoquer trois variantes du capital social familial : la première classe considérée illustre une variante du capital culturel, à la fois incorporée dans un mode de socialisation familiale, et institutionnalisée dans le niveau de diplôme des parents (Bourdieu 1979). La seconde classe illustrerait alors une variante du capital social fondée sur « l'étendue du réseau des liaisons qu'il (un agent) peut effectivement mobiliser et du volume de capital économique, culturel et symbolique possédé en propre par chacun de ceux auxquels il est lié » (Bourdieu 1980). La troisième classe illustrerait enfin une variante objectivée du capital culturel par les biens culturels mis à disposition (Bourdieu 1979).

Trois autres classes marquées par la démocratisation du provisoire

Deux classes correspondent assez bien aux effets, réalisés ou potentiels, de la démocratisation du système éducatif, entendue comme ouverture de ce système à des catégories sociales qui en étaient antérieurement privées, quelles que soient ces catégories (Goux et Maurin 1997). L'une est plutôt située dans la filière d'enseignement général et l'autre dans l'enseignement technologique et professionnel.

Les jeunes de la classe des « **Lauréats provisoires en filière générale** » se situent dans l'enseignement général et semblent marcher dans les pas des bénéficiaires de ressources culturelles (n = 357 soit 15,8 %). Les aides reçues sont assez peu diversifiées mais parfois intensives : le soutien et l'aide des parents sont mentionnés très significativement, ainsi que de la part des enseignants, à un moindre degré. C'est aussi l'une des deux classes qui mentionnent significativement l'aide d'un conseiller d'orientation. Fréquemment satisfaits de leur orientation ($\Omega = 2,1$), et ne se plaignant pas d'avoir été mal informés, ils ne mentionnent toutefois pas spécifiquement de projet professionnel ($\Omega = 0,9$). On peut penser que les choix et les épreuves sont à venir pour ces jeunes qui ont, jusque-là, bénéficié d'un parcours scolaire qui leur donne satisfaction. On peut faire l'hypothèse que, rassurés de leur orientation actuelle, leurs aspirations sont de continuer dans la

filière d'enseignement général. Les élèves sont plutôt jeunes (une part importante de 15 ans et moins) et sont surtout en 2nde générale et technologique.

Ils n'ont pas significativement redoublé. Leur père est plus souvent employé ou de profession intermédiaire, alors que leur mère est plutôt classée parmi les cadres et les professions intellectuelles supérieures. Le diplôme du père n'est pas significativement mentionné, alors que celui de la mère a été plus souvent délivré dans l'enseignement supérieur. Ces bénéficiaires potentiels de l'allongement de la scolarité peuvent être désignés comme des *promouvables*, c'est-à-dire des jeunes susceptibles de bénéficier d'une promotion scolaire et sociale eu égard à leurs espoirs, sous réserve que les critères de niveau et d'âge n'hypothèquent pas les projets en matière d'orientation.

En matière de politique d'orientation, l'arrivée au palier décisif de fin de 2nde va rendre urgente l'ébauche d'un projet, au moins en termes de formation, peut-être plus que de métier. On peut supposer qu'en l'absence d'un tel projet, une pente « naturelle » va inciter ces jeunes à demeurer dans les filières générales. Or, par la suite, les choix d'orientation risquent de se trouver hypothéqués par le couperet des évaluations des résultats scolaires. Un risque ressurgira alors, celui de devoir effectuer des choix alternatifs par éliminations successives. Bien que ces jeunes bénéficient déjà d'aides relationnelles consistantes, beaucoup peut être fait en leur direction puisqu'ils mentionnent plus rarement des expériences pratiques comme les stages professionnels, la participation à des visites d'établissements, ainsi que l'usage des médias⁹.

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

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

Comme dans la classe précédente, ces jeunes sont relativement satisfaits de leur parcours scolaire, sont en voie d'accéder à une position qui leur convient, bien que n'ayant pas à proprement parler formulé une idée précise de métier. Ils présentent toutefois un profil original, à mi-chemin entre ceux qui affirment un projet d'installation et ceux qui sont

⁹ En fait, dans la classe des « Ressources culturelles » ces aides sont aussi rarement citées, mais les jeunes de cette classe disposent d'autres ressources.

guidés par un attrait personnel. Ils nous enseignent qu'un projet professionnel ne se réduit pas à une idée précise de métier, et que celle-ci n'est même pas d'une absolue nécessité. Ils ont défini un domaine, savent ce qui dans ce domaine est susceptible de les motiver, et connaissent une palette ouverte de métiers possibles.

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

Une troisième classe, celle de l'« **Insertion professionnelle amorcée** », s'inscrit dans la logique de cette démocratisation du provisoire, avec cependant quelques spécificités (n = 270 soit 12 %). Les aides sont singulièrement absentes de la part des personnels de l'institution scolaire, et semblent exclusivement provenir des parents. Peu satisfaits de leur orientation ($\Omega = 0,8$), ces jeunes mentionnent particulièrement s'être heurtés à des refus en tout genre : refus de passage dans une classe supérieure dans l'enseignement général, refus de vœu de spécialité dans l'enseignement professionnel, avoir été mal informés et avoir été victimes d'injustices lors de conseils de classe. Ils ont pourtant une idée de métier ($\Omega = 1,2$) dont ils n'ont pas eu connaissance autour d'eux, ni dans leur famille. Pour eux, la valeur attachée au diplôme est dans la possibilité de trouver un emploi, sans suggérer l'attrait pour un métier particulier. Pour ceux qui se trouvent sous contrat d'apprentissage, ces diplômés sont certes gratifiants dans leur niveau (BEP et bac), mais sont relativement déclassés quant au contenu. Les entretiens collectifs exploratoires montrent qu'il s'agit surtout de services à la personne, en particulier en milieu rural pour lesquels les jeunes cumulent déjà plusieurs contrats de quelques heures pour visiter des personnes malades ou dépendantes. Les élèves ont souvent atteint l'âge de 18 ans, et sont concentrés en terminale de bac pro ou encore en BEP. Une part d'entre eux se trouve en maisons familiales rurales. Ils ont redoublé pour un nombre significatif. La profession du père est soit inconnue, soit ouvrier non qualifié, alors que la mère est ouvrière non qualifiée ou retraitée. Ces jeunes semblent avoir en commun une probabilité réduite de sortir de cette orientation scolaire qui est aussi une pré-orientation professionnelle, si l'on considère le chemin parcouru, les stages d'apprentissage obtenus et les projets bâtis. Sans aller jusqu'à parler de ségrégation, ils suggèrent une forme de confinement et de segmentation, qui les maintient dans des espaces cloisonnés.

En matière de politique d'orientation, on observe une spécificité : eux aussi ont cumulé des échecs liés à leurs performances scolaires et des refus de spécialité professionnelle, illustrant à nouveau un débordement dommageable des évaluations scolaires sur les critères d'orientation. Et pourtant, ils ne sont ni restés dans une impasse des filières générales, ni livrés à eux-mêmes à chercher un contrat d'apprentissage en faisant du porte-à-porte. Ils sont inscrits dans une formation qualifiante avec une perspective d'accès au niveau V, voire au niveau IV pour ceux qui souhaitent et peuvent poursuivre. Nombre d'entre eux se trouvent pourtant ici de manière résiduelle, après une phase d'inadaptation dans différentes filières de l'Éducation nationale : les maisons familiales rurales jouent de ce point de vue un rôle de soupape de sécurité en offrant un encadrement qu'elles revendiquent comme plus ajusté aux besoins réels de ces jeunes. Ceux-ci ne se déclarent

pourtant pas particulièrement bénéficiaires de cet encadrement en matière d'orientation. Une des raisons provient peut-être du rayon de recrutement, plutôt local, avec des écarts de publicité dans la presse locale et régionale. Pour les exemples que les entretiens qualitatifs révèlent, les métiers du soin aux personnes et ceux de l'aide à domicile sont pourtant adaptés au contexte de ces établissements. On peut penser que la palette de choix des élèves serait élargie en procédant à un recensement des besoins de ce type dont on sait qu'ils sont en croissance rapide. Un répertoire des stages professionnels possibles pourrait aussi être établi à l'échelon communal, qui gère déjà une partie de ces personnels, puis centralisé et inséré à l'échelon d'une politique sociale régionale.

Deux classes d'élèves marqués par la récurrence des inégalités

Deux classes enfin rassemblent des élèves ayant fait l'expérience des inégalités sociales, dont on conviendra, lorsqu'elles se répètent au fil d'un parcours, de les considérer comme des discriminations. Pour les uns, il s'agit d'échecs répétés au sein du système de formation, pour les autres, de discrimination amorcée sur le marché du travail.

Dans la classe de « **Maintien en filière générale** » (n = 232 soit 10,3 %), les aides à l'orientation dans le cadre strictement scolaire présentent la spécificité de n'être qu'exceptionnellement signalées. Ces jeunes sont insatisfaits de leur orientation plus souvent que les autres (satisfaction : $\Omega = 0,5$), se disent plus que tous, mal informés, et expriment le moins souvent de tous l'existence d'un projet professionnel ($\Omega = 0,6$). Ils se sont aussi le plus souvent heurtés à des refus, aussi bien pour accéder à une classe supérieure d'enseignement général, que pour obtenir une spécialité dans l'enseignement professionnel. Ils disent enfin avoir été victimes d'injustice lors d'un conseil de classe. Ces élèves sont en situation difficile en ce qu'ils cumulent des refus liés à leurs difficultés scolaires et des refus dans les choix d'orientation. Leurs seules issues sont soit de persister dans la même filière, soit de sortir sans diplôme. Dans l'hypothèse d'un maintien dans la filière couronné de succès, la même question se posera à eux sous peu : continuer dans l'enseignement supérieur comme le titre leur en donne le droit ou opter vers une formation professionnalisante mais sélective à l'entrée.

Cette classe se compose d'élèves le plus souvent en terminale. Ils ont redoublé significativement plus que dans les autres classes. Leur père est fréquemment ouvrier non qualifié et la mère artisan/commerçante. En second rang, les professions ne sont pas connues et les parents se sont séparés. Le diplôme du père n'est pas connu, celui de la mère non plus ou de niveau brevet des collèges.

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

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

Les propositions qui pourraient être faites seraient en premier lieu de dissocier partiellement les critères d'orientation et les critères d'évaluation des résultats scolaires, et en second lieu, de proposer des classes d'adaptation des filières générales vers les filières technologiques et professionnelles, et pas seulement dans le sens inverse, comme actuellement. Afin d'éviter de nouveaux risques d'orientation par élimination successive, ces voies pourraient être accrochées à des « pôles d'excellence », dans l'esprit des recommandations du rapport Bourdieu-Gros (1989).

Dans la dernière classe, les jeunes en formation professionnelle (plus souvent qu'ailleurs en CAP-BEP en lycée professionnel, ou encore en apprentissage), présentent le profil d'une « **Orientation professionnelle subie** » (n = 199 soit 8,8 %). Les aides reçues sont rares ; elles sont évoquées comme aides à formuler des choix d'orientation de la part des parents et des enseignants. Ces jeunes sont moyennement satisfaits de leur orientation ($\Omega = 1$) et mentionnent le plus souvent avoir été l'objet d'un refus concernant le choix d'une spécialité dans l'enseignement professionnel. Ne se disant pas spécifiquement mal informés, ils ne formulent pas non plus de projet professionnel précis ($\Omega = 0,8$). L'attraction pour un métier semble pour eux moins que pour tous les autres un critère de choix d'un diplôme. Or, on sait par ailleurs que les apprentis ici nombreux sont déjà sous l'empire de la nécessité et sous l'autorité d'un patron. Obtenir un contrat chez un patron a été pour eux une condition pour accéder à la formation. Dotés d'une faible qualification, ils font déjà l'objet d'une discrimination sur le marché du travail. On peut se demander s'ils ont quelque chance d'accéder à court terme à une autre profession que celle trouvée localement sous contrat d'apprentissage.

Cette classe comporte particulièrement des jeunes de 18 ans et plus, en classe de CAP, souvent en centre de formations d'apprentis, mais aussi parfois en maison familiale rurale. Leurs parents sont souvent retraités, secondairement leur père est artisan-commerçant. Les diplômes des parents sont inconnus des jeunes. En comparaison avec leurs camarades de lycées professionnels, les jeunes sont dans une position difficile. Tout d'abord, les premiers contacts avec le marché du travail prennent le pas sur l'orientation dans le système de formation, et dans certains cas, peuvent hypothéquer un projet, faute d'employeur intéressé à proximité dans la spécialité recherchée. On trouve ici une manifestation des tensions autour de l'apprentissage « sous statut scolaire » : il importe de savoir laquelle des deux logiques engage la seconde : celle de la formation ou celle du marché. La politique d'orientation suit donc un sentier étroit, puisqu'elle fait ici encore l'objet d'un « grignotage ». La seconde difficulté a trait à l'étendue de l'environnement : ces jeunes se heurtent aux inconvénients d'une confrontation brutale au marché du travail sans bénéficier de ses avantages en matière de mobilité. Disposant de ressources financières souvent limitées, ils dépendent encore du milieu

familial. Pour cette raison et pour d'autres relevant de l'attachement culturel, il leur est difficile de s'affranchir de la sécurité d'un enracinement ou au moins d'une sociabilité locale pour aller chercher à plus grande distance un contrat qui correspondrait mieux à la spécialité espérée.

La distinction ancienne entre les notions de différences sociales et d'inégalités repose sur le fait que les différences ne sont pas distribuées de manière aléatoire selon les individus ou groupe d'individus, qu'elles sont récurrentes pour ces mêmes groupes, et qu'on peut les vérifier dans des champs distincts : par exemple une différence de genre se retrouve dans le rapport au travail, mais aussi dans l'accès à certains postes dans l'entreprise. On peut alors parler d'inégalités selon le genre. Dans le champ scolaire, le discours sur l'existence d'inégalités est devenu une banalité, alors que l'observation longitudinale montre combien les mêmes individus font l'expérience d'une multitude d'épreuves à l'issue desquelles les réussites et les échecs se cumulent de manière relativement peu réversible. Certains auteurs ont en particulier mis l'accent sur la construction des compétences et des curricula dès l'école maternelle. La notion de discrimination traduit sans doute mieux que celle d'inégalités la multitude et le cumul de ces épreuves, même lorsqu'on s'en tient à la succession des positions occupées dans un parcours de formation et aux représentations auxquelles cette succession donne lieu.

En matière de politique d'orientation, on peut penser qu'une collaboration avec les chambres consulaires permettrait d'établir un répertoire des places régulièrement disponibles et de leur donner une grande visibilité, comme cela se fait dans certaines spécialités (Maillard 2005). Ceci pourrait être affiché avant la fin de l'année scolaire du palier d'orientation. L'argument de besoins plus rapides et changeants des entreprises ne tient que si l'on considère les apprentis comme des supplétifs face à la conjoncture, et non comme devant s'insérer dans un dispositif durable d'accompagnement à la formation dans les entreprises. La surface d'un tel répertoire pourrait être régionale voire interrégionale à l'échelle de deux ou trois régions. Il constituerait une aide concrète à la mobilité.

Au-delà des spécificités des catégories de jeunes enquêtés, la question peut se poser de faire émerger des aides transférables d'un public à un autre. C'est ainsi que quelques-unes des aides propres à chaque classe pourraient être étendues ou transposées. Le tableau 2 ci-après expose en résumé les mesures qui pourraient être envisagées pour rendre opératoire une telle démarche.

Tableau 2

CLASSES D'AIDES REÇUES, PROFIL DES BÉNÉFICIAIRES ET MESURES D'ORIENTATION TRANSPOSABLES

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

Éducation ou conseil à l'orientation : plus qu'une question de vocabulaire

Les actions de l'orientation ont été souvent formulées dans cette enquête sous le terme des « aides » à l'orientation, manière de se faire comprendre dans une perception de l'orientation comme relevant d'une « éducation » depuis la fin des années 1990. Cette perception fait suite à d'autres sous forme de « contraintes » (1960-1973) puis de « dialogue » (1973-1996, cf. Hénoque et Legrand 2004). Force est de constater que cette représentation en termes d'« éducation » rencontre quelques limites :

- dans son application, pour au moins une classe sur huit d'une classification ascendante hiérarchique des aides, celles-ci bénéficient le moins à ceux qui en auraient le plus besoin. Elles bénéficient en revanche largement à d'autres qui ne manquent pas de ressources extrascolaires.
- dans son principe, un jeune sur cinq semble s'être affranchi des règles en vigueur en suivant des parcours relativement inédits et dont la diversité surprend (894 dans le panel 95). D'une part une information utile à l'orientation pourrait être d'en montrer quelques-uns comme projets viables en fonction du degré d'avancement d'un jeune dans l'un d'entre eux. D'autre part, prendre acte de ce phénomène qui n'est sans doute pas tout à fait nouveau, mais qui ne risque pas non plus de régresser, impliquerait un changement de positionnement des dispositifs d'orientation. Ils pourraient adopter une posture en termes de « conseil » plus que « d'éducation », ce qui ne ferait que rejoindre le vocabulaire courant employé dans les pays voisins.

Les carrières et les parcours se construisent dans une variété d'interactions entre l'élève et son environnement. Si les carrières semblent le plus assorties à des interactions importantes avec les personnels scolaires comme avec les familles, les parcours sont aussi plus fragiles, reposent plus volontiers sur des stratégies individuelles ou des orientations subies parce que décidées institutionnellement.

La prise en considération détaillée des interactions dans lesquelles les jeunes se trouvent engagés ne confirme que partiellement cette hypothèse. Les carrières professionnelles ne sont guère distinguées des parcours qui concernent à 95 % des filières professionnelles. D'autres lignes de clivage apparaissent, plus fines, qui sont peut-être aussi révélatrices de nouvelles formes d'inégalités scolaires mal perçues jusqu'à présent.

En premier lieu, il apparaît que les ressources familiales trouvent un complément très variable avec les ressources scolaires en matière d'orientation, mais aussi en situation de performances. Par exemple : le modèle de l'indépendant ne requiert pas une fréquence intensive du système éducatif, mais une part de validation ou de légitimité pour mener à bien ce projet.

En second lieu, certaines bifurcations avec ou sans redoublement peuvent contribuer à la construction d'un projet professionnel, sinon en direction d'un métier précis, au moins dans un domaine (voie technologique). Certaines de ces bifurcations, comme en maison familiale rurale, seront sans doute difficilement réversibles, voire peuvent confirmer les jeunes dans un nombre limité de métiers (exemple : services aux personnes). Enfin, en troisième lieu, certaines carrières nettement engagées exposent durablement les jeunes à des discriminations : jeunes en échecs répétés maintenus en filière générale ou jeunes engagés dans l'apprentissage après refus de spécialité. Si la consistance des huit populations de la classification devait se confirmer, on serait fondé à parler d'une segmentation durable des publics scolaires.

3 | **Projet personnel et anticipation du marché du travail**

Les positions scolaires successivement occupées ne mobilisent pas seulement des aides très inégalement distribuées. Elles s'appuient sur des représentations de ce que vaut un diplôme, évaluations qui trouveront tôt ou tard une traduction bien concrète sur le marché du travail. Parmi les critères de choix d'orientation, figurent en effet en bonne place ceux qui sont associés à une évaluation du diplôme recherché par ceux qui choisissent de le préparer.

Cette « évaluation » comporte deux versants. L'un est la valeur propre qui lui est attachée au regard du chemin déjà parcouru et du chemin projeté par l'individu. L'autre est l'utilité qui est anticipée au regard du moment crucial de l'insertion sur le marché du travail, mais aussi, au-delà, de la mise en œuvre des compétences requises dans l'entreprise.

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

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

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

Relèveraient de l'utilité celles des représentations qui sont les plus finalisées et instrumentales, au regard de critères connus tels que le niveau de qualification ou de compétence, l'équivalent général dans une transaction sur le marché du travail, la clé d'un passage

devenu socialement obligé, etc. Il s'agit ici d'une utilité *ex ante* c'est-à-dire avant que puissent intervenir des jugements d'efficacité réelle, en particulier celui de l'insertion sur le marché du travail.

3.1. Les ambitions raisonnables : l'attrait personnel et la perspective d'installation, mais aussi la tolérance à la flexibilité et la demande de sécurité

La focale se porte maintenant sur les variables liées à ces représentations, au moyen d'une analyse des correspondances multiples de ces 11 variables déclinées en 22 modalités de réponses. Les propos des jeunes semblent se structurer en premier lieu autour des critères des jugements portés sur les qualités des diplômes, avec d'un côté un registre des valeurs, et d'un autre côté une recherche immédiate de contreparties utilitaires (1^{er} axe de l'ACM). Un second facteur semble s'organiser autour des « niveaux d'entrée » sur le marché du travail, ou encore de la dimension qui focalise le plus les préoccupations et les anticipations. Les variables liées au métier et au contenu des tâches s'opposeraient ainsi à celles qui sont plus attachées aux conditions d'emploi (cf. graphique 2 p. 41)

L'attrait personnel

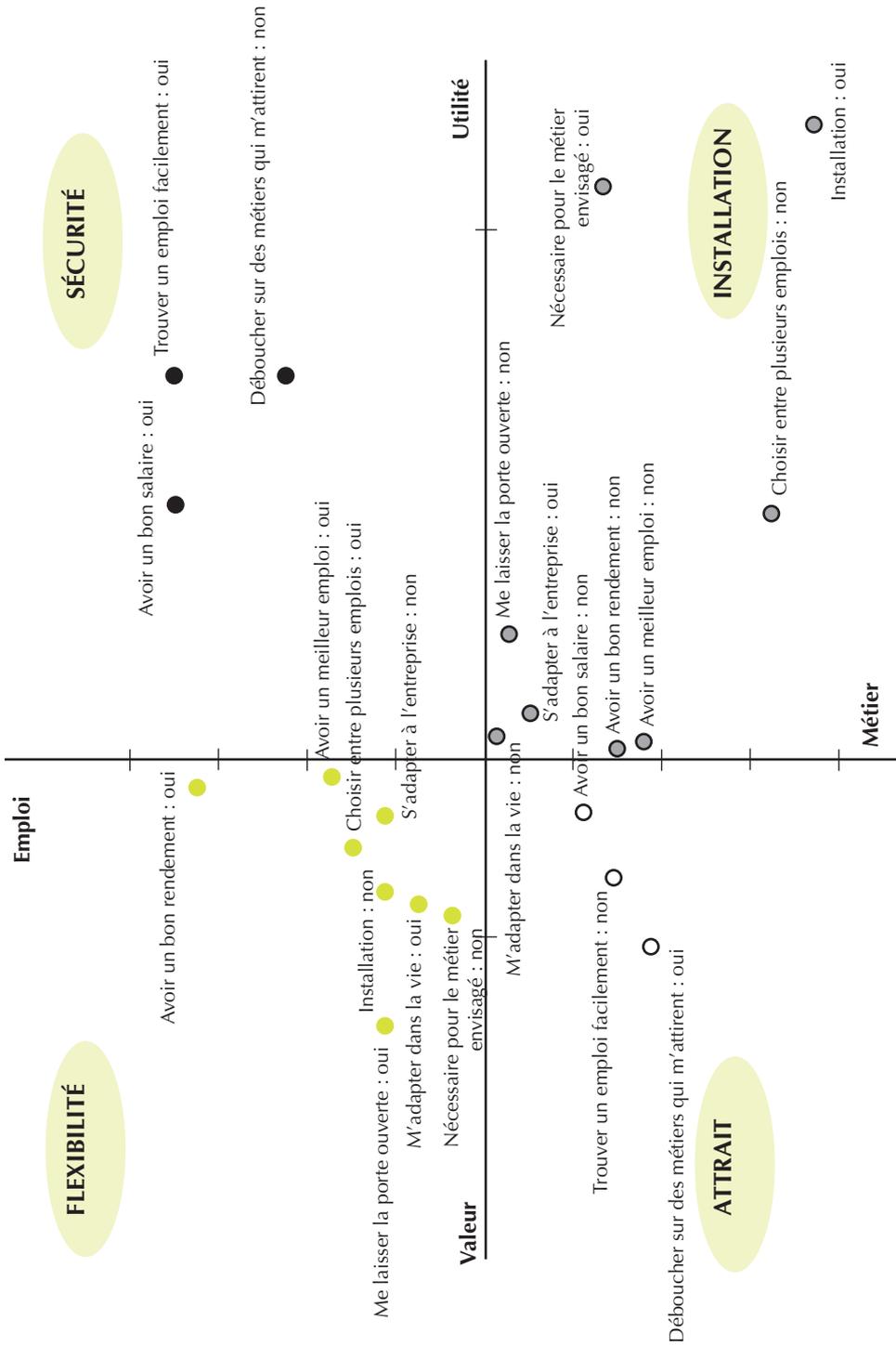
L'attrait pour un métier figure en premier rang des motifs du choix d'un diplôme et de la voie de formation qui y conduit. Le registre est celui de l'intérêt personnel quant au contenu d'un métier. Il est à dominante expressive, c'est-à-dire détaché du poids des contraintes. Il s'oppose aussi à la recherche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

La perspective d'installation

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

Graphique 2

PREMIER PLAN FACTORIEL DE L'ANALYSE DES VALEURS ET UTILITÉS DU DIPLÔME



La tolérance à la flexibilité

Du côté de l'emploi, deux logiques semblent s'opposer : celle de l'ouverture des choix et de l'adaptation ; celle de l'obtention d'un emploi accompagné d'une garantie de salaire.

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

La demande de sécurité

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

3.2. Des aspirations inégalement accessibles

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

L'attrait comme valeur

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

De plus, le moment de la transaction sur le marché du travail est anticipé de manière originale : la détention d'un « bon » diplôme permet de choisir entre divers emplois de spécialités différentes. Ceci peut être resitué dans le schéma général de l'avantage

comparatif entre emplois, du point de vue des salariés, lorsque ceux-ci sont en position de négociateur, c'est-à-dire sont dans un marché de pénurie de main-d'œuvre ou de rareté relative de la qualification qu'ils détiennent (Akerloff 1982). Enfin, prévaut la représentation d'un effet proportionnel entre le niveau des diplômes accumulés et le rendement dans l'entreprise. La perspective non démentie jusqu'alors au fil du parcours, de pouvoir profiter de cette accumulation, favorise sans doute ce schéma. On peut l'inscrire aisément dans une logique de capital humain selon laquelle les années de formation, elles-mêmes proportionnelles au niveau de diplôme, autorisent un calcul d'équivalence des rétributions actualisées.

L'installation, un projet utile

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

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

Flexibilité ou adaptabilité ?

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

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

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

La sécurité comme impératif et comme quête

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

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

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

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

3.3. Projection dans le futur : s'engager ou s'assurer sur son environnement

Les valeurs et utilités attachées au diplôme peuvent être mises en rapport avec la projection dans le futur des jeunes concernant plus largement leur cadre de vie et leurs activités, énoncés dans la question « Votre vie à 25 ans, comment la voyez-vous ? ».

Attrait personnel et engagement collectif

Les jeunes qui attribuent une **valeur d'attrait** au métier dans leur choix d'orientation sont aussi ceux qui ne privilégient pas la perspective à l'âge de 25 ans de fonder une famille, ni de chercher à « gagner beaucoup d'argent ». Ils sont en revanche les plus orientés, vers des engagements au service d'une cause humanitaire, vers la perspective de nouer de nombreuses relations, et aussi de vivre à l'étranger. Devenir propriétaire de son logement et « occuper un poste important » à l'horizon de leurs 25 ans ne sont pas notés positivement. Les études sur la socialisation au travail scolaire dans les familles montrent l'existence d'un modèle d'éducation fournissant des appuis solides mais tournés vers l'extérieur (Lahaye, Nimal et Pourtois 2000). Cette manière d'envisager l'avenir ne serait pas étrangère à ce type d'éducation. Elle peut aussi être comprise comme revêtant en elle-même l'affirmation d'une attente d'émancipation. Les filles sont, dans cette partie de l'analyse, plus nombreuses que les garçons.

Flexibilité en échange de temps libre

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

La promotion par la sécurité

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

L'installation comme assurance sur son environnement immédiat

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

3.4. Carrières et parcours : une modulation des projets

Quelles configurations s'établissent entre les types de cursus et la valeur et les utilités attribuées au diplôme ? Une opposition relativement nette apparaît entre d'un côté les carrières générales et les carrières technologiques, et d'un autre côté l'ensemble des autres cursus.

On peut donc penser que les jeunes des carrières générales et des carrières technologiques ont en commun de puiser spécifiquement dans le registre des valeurs : les premiers, plutôt dans une optique de flexibilité de l'emploi et de l'adaptabilité personnelle ; les seconds, plutôt dans une logique d'attrait prononcé pour un métier ou un groupe de métiers. À l'opposé, les jeunes des carrières professionnelles, des parcours bifurcation et des parcours accumulation semblent raisonner spécifiquement en termes d'utilité : les carrières professionnelles plutôt dans une recherche de sécurité de l'emploi, et les parcours dans une perspective d'installation, plus particulièrement les parcours accumulation. La projection dans le futur à 25 ans confirme en grande partie cette hypothèse : les jeunes des carrières professionnelles notent positivement le fait d'occuper « un poste important », et l'associent au projet de fonder une famille et de devenir propriétaires de leur logement. Ils notent négativement le fait d'être autonome financièrement ainsi que l'engagement pour une cause humanitaire. Il ne s'agit donc pas seulement d'une sécurité de l'emploi pour eux, mais d'une recherche plus générale qui engage l'ensemble du mode de vie. Les jeunes des « parcours bifurcation » et surtout ceux des « parcours accumulation » notent positivement la perspective de vivre à la campagne, et négativement le fait de « sortir, faire la fête », ou encore de faire du sport. Les indications sont ici un peu plus ténues pour attester d'une logique à dominante utilitaire, ou instrumentale, chez ces jeunes. Enfin, les jeunes des parcours retour se trouvent plutôt du côté de l'installation professionnelle, mais sans que ce trait les distingue clairement.

Conclusion

Les résultats de l'enquête montrent globalement que l'effet « anticipé » de signal du diplôme conditionne pour les individus le repérage soit d'un projet de carrière scolaire soit un projet professionnel bien défini. Lorsque le jeune est porteur d'un projet précis, le signal du diplôme fonctionne bien ; le projet professionnel et le cursus scolaire inspirent peu de regret. Les parcours « atypiques » ne sont pas nécessairement synonymes d'échec rédhibitoire dans la mesure où les retours ou les hésitations en cours de parcours paraissent être une condition de « maturation » d'un projet professionnel qui initialement a eu du mal à s'élaborer et à être visible.

La carrière générale menant d'une 6^{ème} générale à une terminale générale, sans quitter cette filière, même en admettant des redoublements, ne peut plus être considérée comme la norme à l'aune de laquelle les autres seraient mesurées comme des « dérivations ». Environ un élève sur cinq ne suit aucune de ces carrières « toutes tracées ». Bien qu'ils n'en aient pas toute la maîtrise loin s'en faut, ces jeunes inventent des parcours qui ont été ici qualifiés d'atypiques. Certes, ils sont inégalement élaborés, comme les parcours faits de bifurcations hors des paliers conventionnels ; mais d'autres donnent la preuve, au moins, d'une adaptation « tactique » aux règles en vigueur, voire de projets stratégiques dotés d'une visible cohérence, comme dans le cas de parcours impliquant un retour dans une filière antérieurement fréquentée, le cas échéant au prix d'un « nouveau départ » à un niveau inférieur (le plus souvent de niveau IV au niveau V). La valeur attachée au diplôme diffère donc sensiblement selon les cursus. Non seulement un diplôme n'en vaut pas un autre, mais surtout il n'ouvre pas aux mêmes perspectives selon le chemin qui aura été parcouru. Par ailleurs, le dernier diplôme obtenu n'est pas nécessairement le plus « élevé » et ce dernier n'est pas non plus nécessairement le plus valorisé.

Concernant les « aides » à l'orientation au cours de la carrière scolaire, un jeune sur cinq semble s'être affranchi des règles en vigueur en suivant des parcours relativement inédits et dont la diversité surprend.

Trois enseignements peuvent être retenus de cette typologie des carrières et des parcours.

En premier lieu, la carrière d'excellence étant en voie de minorisation, une fois n'est pas coutume, les chemins de traverse inventés par les jeunes, particulièrement dans l'enseignement professionnel, pourraient faire figure d'innovation et inspirer un assouplissement des règles de gestion des flux dans l'ensemble du secondaire, dans le sens d'une modularisation d'une partie des enseignements et de la possibilité d'entrer sortir de la formation initiale en alternant avec des périodes d'activité professionnelle.

En second lieu, les carrières les plus linéaires, aussi bien dans les filières générales, technologiques que professionnelles semblent beaucoup moins homogènes qu'il y paraît dès que les aides à l'orientation sont considérées comme des paramètres effectifs dans les choix d'orientation. La typologie des profils d'élèves selon les aides reçues montre que de mauvaises performances scolaires peuvent être suivies d'orientations réussies dans les filières professionnelles alors que des maintiens laborieux dans les filières générales, qui donnent l'apparence d'une carrière sans histoire, semblent mener les jeunes à un échec probable à l'issue du baccalauréat.

En troisième lieu, enfin, les représentations de l'avenir ne sont pas mécaniquement liées à la réussite scolaire ou à la hiérarchisation des filières réputées d'excellence ou de relégation. Si certains jeunes expriment une inquiétude à court terme les incitant à ne rechercher rien d'autre qu'un équivalent du diplôme en salaire et statut d'emploi, aussi bien dans la filière professionnelle que générale, d'autres, souvent des apprentis, voient dans l'installation comme indépendant un véritable projet motivé par l'intérêt pour un métier. C'est aussi le cas des jeunes issus de milieux variables, qui sont engagés avec une très forte motivation dans des études en lycée agricole.

Une vision instrumentale à court terme de la formation n'est donc pas spécifique aux jeunes les plus en difficultés sur le plan des performances scolaires, pas plus qu'une visée à moyen terme et long terme guidée par des valeurs plus larges et engageant un projet de vie.

Ainsi, une analyse des inégalités au sein de l'espace scolaire en termes longitudinaux de cursus, de carrières et de parcours paraît revêtir un certain intérêt heuristique, au regard des catégories statiques usuelles de classes, de dernier diplôme obtenu ou de diplôme préparé. On mesure mieux le « poids du passé » et la dynamique par laquelle des jeunes peuvent cumuler des handicaps et ne pas bénéficier des aides à l'orientation qui leur sont proposées. Les représentations des diplômes semblent relever de registres très opposés : d'un côté un registre des valeurs, assez large, porté par des anticipations à long terme, valorisant l'attrait personnel, l'adaptabilité personnelle ; d'un autre, un registre plus contraint de l'ordre de l'utilité, on pourrait dire aussi de la rationalité instrumentale, plus porté par des anticipations à court ou moyen terme, exigeant des garanties de statut salarial et de salaire.

Références bibliographiques

- Berthelot J.-M. (1983), *Le piège scolaire*, Paris, PUF.
- Berthelot J.-M. (1984), « Orientation formelle et procès sociétal d'orientation », *L'orientation scolaire et professionnelle*, pp. 91-113.
- Berthelot J.-M. (1993), *École, orientation, société*, Paris, PUF.
- Boltanski L., Thévenot L. (1991), *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard.
- Boudesseul G., Grelet Y. (2008), *Choix d'orientation sous influence et logiques institutionnelles*, Céreq, NEF, n° 32.
- Bourdieu P. (1980), « Une grande famille », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31, pp. 3-8.
- Bourdieu P. (1979), « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, pp. 3-6.
- Bourdieu P., Gros F. (1989), *Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement*, Commission de réflexion sur les contenus de l'enseignement, rapport au ministre de l'Éducation nationale.
- Broccolichi S. (1995), « Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire », *Sociétés contemporaines*, 21, pp. 15-27.
- Cambon L, Lavigne F., Le Barbenchon E. (2005), « Désirabilité et utilité sociale de 308 adjectifs de personnalité et de 297 professions », *L'Année psychologique*, 2, pp. 317-355.
- Chapoulie J.-M. (1973), « Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels », *Revue française de sociologie*, 14, pp. 86-114.
- Davaillon A., Roux S. (2001), « Le processus d'orientation en fin de troisième. Observation des comportements des acteurs et analyses des causalités », *Éducation et formations*, 60, pp. 41-54.
- Dupray A., Recotillet I. (2004), *Trajectoires scolaires atypiques et conditions d'entrée sur le marché du travail*, Note de Travail, LEST, pp. 1-29.
- Dubet F. (2004), *L'école des chances : qu'est-ce qu'une école juste ?*, Paris, Seuil.
- Dubet F, Martucelli D. (1996), *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.
- Dubois N. (1994), *La norme d'internalité et le libéralisme*, Presses universitaires de Grenoble.
- Durkheim E. (1938) (1990), *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF.
- Duru-Bellat M. (1989), *Le fonctionnement de l'orientation. Genèse des inégalités sociales à l'école*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Duru-Bellat M. (1995), « Socialisation scolaire et projets d'avenir chez les lycéens et les lycéennes. La « causalité du probable » et son interprétation sociologique », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 24, 69-86.

- Duru-Bellat M. (2003), *Les inégalités sociales à l'école, genèses et mythes*. Paris, PUF.
- Duru-Bellat M., Jarousse J.-P. (1992), « De l'orientation en fin de cinquième au fonctionnement du collège. Les inégalités sociales de carrières du cours préparatoire au second cycle du secondaire », *Cahiers de l'IREDU*, 51.
- Duthoit M. (1987), « Le processus d'orientation en fin de troisième », *Éducation et formations*, 11.
- Ferrait L. (2007), « Projections à l'horizon 2015. 2006-2015 : une augmentation des effectifs du second degré est prévue à partir de 2010 », *Éducation et formations*, 74, avril, pp. 83-92.
- Goblot E. (1925), *La barrière et le niveau. Étude sociologique sur la bourgeoisie française moderne*, Paris, Félix Alcan.
- Goux D., Maurin E. (1997), « Destinées sociales : le rôle de l'école et du milieu d'origine », *Économie et statistique*, 306, pp. 13-26.
- Hénoque M., Legrand A. (2004), « L'évaluation de l'orientation à la fin du collège et au lycée. Rêves et réalités de l'orientation », in C. Forestier (éd.), Paris, Haut Conseil de l'évaluation de l'école.
- Hughes E. C. (1996), *Le regard sociologique*, Paris, Éditions de l'EHESS.
- Lahaye W., Nimal P., Pourtois J.-P. (2000), *Logiques familiales d'insertion sociale. Étude longitudinale des trajectoires de jeunes adultes*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael.
- Lalivé d'Épinay C., Bickel J.-F., Cavalli S., Spini D. (2005), « Le parcours de vie : émergence d'un paradigme interdisciplinaire », in J.-F. Guillaume (dir.), *Parcours de vie. Regards croisés sur la construction des biographies contemporaines*, Liège, Editions de l'Université de Liège.
- Lessard C. (2000), « Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation », *Recherche et formation*, 35, pp. 91-116.
- Maillard F. (2005a), « L'offre de diplômes professionnels de l'Éducation nationale en France : injonctions contradictoires », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 4, pp. 2-19.
- Maillard F. (2005b), « L'ambivalence de la politique éducative. Le CAP entre déclin et relance », *Formation Emploi*, 89, pp. 65-78.
- MENSR (2007), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*.
- Merle P. (1996), « Les transformations sociodémographiques des filières de l'enseignement supérieur de 1985 à 1995. Essai d'interprétation », *Population*, 51^e année, 6, 1181-1209.
- Merton R. (1965), *Éléments de théorie et de méthode sociologiques*, Paris, Plon.
- Paugam S. (dir.) (1996), *L'exclusion. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte.
- Perrenoud P. (1984), *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève, Droz.
- Petit H. (2004), « Cambridge E.U. contre Cambridge G.B. : deux approches segmentationnistes face au tournant des années 1980 », *Economies et sociétés*, 38-1, pp. 1-26.

- Prost A. (1986), *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, Paris, PUF.
- Rayou P. (2006), « Sociologie de l'éducation » in J. Beillerot, N. Mosconi (2006), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, Paris, Dunod, pp. 79-88.
- Rocher G. (1968), *Introduction à la sociologie générale*, Paris, Seuil.
- Rubery J. (2007), « Developing Segmentation Theory: a Thirty Years Perspective », in F. Michon, H. Petit, pp. 941-964.
- Sénécat J. (2004), « Historique de l'orientation scolaire et professionnelle en France », *L'orientation en Europe : des approches différentes pour une question commune*, Les rencontres de la DESCO.
- Shavit Y., Blossfeld H.-P. (1993), *Persistent Inequality : Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, Boulder, Westview Press.
- Sirota R. (1993), « Le métier d'élève », *Revue française de pédagogie*, 104.
- Tharin I. (2005), *Orientation, réussite scolaire : ensemble relevons le défi*, Rapport au Premier Ministre.
- Thin D. (1998), *Quartiers populaires : l'école et les familles*, Lyon, PUL.
- Tréanton J.-R. (1960), « Le concept de carrière », *Revue française de sociologie*, 1-1, pp. 73-80.

Glossaire

B

- BEP Brevet d'études professionnelles
- BEPA Brevet d'études professionnelles agricoles
- BP Brevet professionnel

C

- CAP Certificat d'aptitude professionnelle
- CAPA Certificat d'aptitude professionnelle agricole
- CFA Centres de formation d'apprentis

D

- DEPP Direction de l'évaluation, de la prospective, et de la performance
- DGESCO Direction générale de l'enseignement scolaire

E

- EN Éducation nationale

L

- LA Lycées agricoles
- LP Lycées professionnels

M

- MEN Ministère de l'Éducation nationale
- MFR Maisons familiales rurales

S

- SEGPA Section d'enseignement général et professionnel adapté

Les Notes du
Céreq

CENTRE D'ÉTUDES
ET DE RECHERCHES
SUR LES QUALIFICATIONS

www.cereq.fr

10, place de la Joliette,
BP 21321,
13567 Marseille cedex 02
Tél. 04 91 13 28 28
Fax 04 91 13 28 80

Imprimé par le
Céreq
Marseille
Dépôt légal
3^e trimestre 2008
ISBN : 978-2-11-098133-2
ISSN : 1764-4054

Prix : 10 €