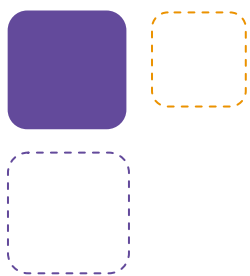


ministère
éducation
nationale
jeunesse
vie associative



fonds
d'expérimentation
pour la jeunesse



« FAIRE DE L'ALTERNANCE UNE REUSSITE »

RAPPORT D'EVALUATION

HERVÉ LHOTEL

YANNICK MARCYAN



Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative
Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse
95 avenue de France – 75650 Paris cedex 13
www.jeunes.gouv.fr/experimentation-jeunesse



INTRODUCTION

Cette évaluation a été financée par le Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse dans le cadre de l'appel à projets n°1 lancé en avril 2009 par le Ministère chargé de la jeunesse.

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

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

Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et de la vie associative
Secrétariat d'État chargé de la jeunesse et de la vie associative
Direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative

Mission d'animation du Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse
95, avenue de France 75 650 Paris Cedex 13
Téléphone : 01 40 45 93 22
<http://www.experimentationsociale.fr>

Pour plus d'informations sur le déroulement du projet, vous pouvez consulter sur le site www.experimentationsociale.fr la note de restitution finale soumise au FEJ par le porteur de projet .



Intitulé du projet

Dispositif FAR « Faire de l'Alternance une Réussite »

Structure porteuse du projet

Laurence Naert, Chef du Service Académique d'Information et d'Orientation, Responsable de la Mission Générale d'Insertion, Académie de Nancy-Metz

Structure porteuse de l'évaluation

Hervé Lhotel, Ingénieur de recherche, Groupe de Recherche l'Education et l'Emploi (Grée), Laboratoire Lorrain de Sciences Sociales (2L2S), Université de Lorraine.

Yannick Marcyan, docteur en sociologie, Groupe de Recherche l'Education et l'Emploi (Grée), Laboratoire Lorrain de Sciences Sociales (2L2S), Université de Lorraine.

Durée d'expérimentation : 2 ans

Date de remise du rapport d'évaluation : JUIN 2012



RÉSUMÉ (UNE PAGE MAXIMUM)

Ce rapport de recherche-évaluation rend compte des résultats de l'évaluation du dispositif intitulé « *Faire de l'Alternance une Réussite* », issu d'une convention pluriannuelle d'expérimentation conclue entre le Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative (Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse), l'Académie Nancy-Metz (porteur de projet) et le Groupe de Recherche sur l'Éducation et l'Emploi - Université de Lorraine (évaluateur). Le dispositif expérimental évalué relève de l'axe 1 (« *Réduire les sorties prématurées de formation initiale* ») du programme national d'expérimentation pour la jeunesse lancé le 6 avril 2009. Il s'inscrit dans la thématique « *Sécuriser l'orientation vers l'alternance et prévenir les ruptures* » et a pour objectif d'accompagner de manière spécifique (en sus du travail classique des conseillers d'orientation psychologues) une fraction de la population d'élèves de troisième ayant mentionné, en cours d'année scolaire 2009-2010, l'apprentissage comme souhait d'orientation. Dirigé et organisé par le Service Académique d'Information et d'Orientation de l'Académie Nancy-Metz, le dispositif a été déployé sur plusieurs bassins d'éducation de l'Académie (les quatre départements de la Lorraine – Meurthe-et-Moselle, Meuse, Moselle et Vosges- sont concernés).

L'évaluation s'appuie sur un travail statistique comparant les parcours d'orientation et le devenir d'élèves appartenant à un groupe témoin d'une part (élèves non inscrits dans le dispositif), et à un groupe expérimental d'autre part (élèves participant au dispositif). Les résultats de l'étude qui portent sur un échantillon de 197 élèves répartis à quasi-parité dans l'échantillon expérimental et dans l'échantillon témoin montrent que l'entrée en apprentissage est minoritaire : 25,7% de l'effectif total et 28,8% des situations renseignées. Par ailleurs, il n'y a pas globalement d'écart significatif entre la répartition des devenirs des élèves de l'échantillon expérimental et celle des élèves de l'échantillon témoin : les taux d'entrée en apprentissage sont équivalents, respectivement 25,7% et 26%.

Le travail d'évaluation s'appuie ensuite sur la réalisation et le traitement d'entretiens menés auprès d'un sous-échantillon de 49 élèves appartenant aux deux groupes « témoin » et « expérimental », au sein duquel les apprentis sont volontairement sur-représentés au regard de la structure de l'orientation de l'ensemble des élèves. Cinq axes de questionnement ont structuré ces entretiens : 1 / la description détaillée et le commentaire du parcours scolaire de l'école maternelle jusqu'à la troisième (ce parcours inclut le rôle des rapports familiaux et autres, les lieux de vie etc...) ; 2/ la déclaration d'intention d'entrer en apprentissage et l'explication des raisons, des conditions et des moments, le choix du domaine d'activité et la connaissance et la perception de l'apprentissage, de ses modalités d'existence et d'exercice ; 3/ un questionnement spécifique relatif au dispositif FAR (pour l'essentiel adressé aux membres de l'échantillon expérimental) ; 4/ le processus de décision d'entrée ou non en apprentissage, les modalités de recherche de l'entreprise, le choix du diplôme et de la spécialité ; 5/ les caractéristiques et le vécu de l'année scolaire en cours ou de la première année d'apprentissage.



NOTE DE SYNTHÈSE

L'objet de l'évaluation, qui a été faite sans interférence aucune avec l'institution porteuse du projet hors réunions de travail communes, était de décrire et d'analyser les effets de la mise en œuvre du dispositif « *Faire de l'alternance une réussite* » sur quatre espaces territoriaux (un par département en Lorraine) via la comparaison des parcours d'orientation et du devenir d'élèves appartenant à un groupe témoin d'une part, et à un groupe expérimental d'autre part.

Comme tous les dispositifs expérimentaux relevant de l'axe 1 « Réduire les sorties prématurées de formation initiale », le dispositif FAR s'inscrit dans un contexte social qui, dans le champ du rapport formation/emploi/travail/structures économiques, est traversé par deux référents théorico-idéologiques majeurs : pour une part croissante, les difficultés d'insertion professionnelle proviendraient des pratiques et des choix de l'orientation et de la nature et de l'insuffisance des relations entre système éducatif et appareil productif, l'alternance (au premier chef, la formation par apprentissage) serait la forme de formation adéquate à la résolution des problèmes. Inévitablement, les acteurs du dispositif ont eu à préciser le statut de l'expérimentation, notamment auprès d'établissements scolaires craignant une opération classique de promotion de l'apprentissage, alors que ses objectifs sont l'accompagnement spécifique des élèves, l'amélioration du parcours d'orientation, d'établir les meilleures conditions possibles de l'entrée en apprentissage afin de limiter les ruptures de contrat d'apprentissage et que le point d'application est le groupe d'élèves ayant préalablement déclaré en première intention souhaiter suivre une formation par apprentissage à l'issue de la scolarité effectuée en collège. Si l'ambiguïté a été levée pour l'essentiel, elle ne l'a pas été absolument.¹

¹ Ainsi, parmi les élèves qui ont été scolarisés en lycée avec lesquels les évaluateurs se sont entretenus, plusieurs d'entre eux pensaient que l'objectif de l'entretien était de les convaincre de se réorienter vers l'apprentissage.

Sur le fond, nous retiendrons de l'évaluation du dispositif trois résultats principaux, à conditions d'offre et d'organisation de formation données, à capacité et volonté d'accueil des entreprises également données -et sachant que les principaux déterminants du souhait formalisé d'accéder à une formation par l'apprentissage après le collège sont des invariants relatifs (difficultés scolaires cumulées, reproduction sociale partielle etc..), sur lesquels le dispositif FAR, ne peut avoir prise.

1) L'analyse statistique menée montre que le dispositif FAR n'a pas d'effet sur le taux d'entrée réelle en apprentissage après la sortie du collège au regard des intentions initiales. **Il n'y a pas d'écart significatif entre la répartition des devenirs des élèves de l'échantillon expérimental et celle des élèves de l'échantillon témoin** : les taux d'entrée en apprentissage sont équivalents, respectivement 25,7% et 26%. Cette équivalence globale n'est pas le reflet d'une distribution homogène. Elle résulte au contraire de la compensation statistique de disparités inverses au sein des bassins d'éducation, disparités que l'on peut mesurer par le rapport pourcentage des entrées en apprentissage des élèves appartenant à l'échantillon expérimental/pourcentage des entrées en apprentissage dans l'échantillon témoin. Disparités qui ont à voir avec celles qui sont présentes dans « l'offre de formation » et dans la structuration socio-économique des espaces territoriaux. **Ainsi, en tout état de cause, l'hypothèse la plus vraisemblable est que l'expérimentation ne modifie pas les disparités et les habitudes préexistantes en terme d'orientation effective dans les champs d'action des CIO.**

2) En contrepoint, l'enquête qualitative réalisée auprès des élèves laisse à penser que la mise en œuvre du dispositif peut améliorer très sensiblement ce que nous nommerons la « qualité » de l'orientation et limiter les ruptures précoces de contrat d'apprentissage . A ce titre, il atteint bien l'un de ses objectifs. Les propos tenus par une partie des élèves appartenant au groupe expérimental vont en ce sens. Les entretiens montrent certes que l'idée de suivre un apprentissage (que l'élève appartienne au non au groupe expérimental) intervient à des moments variables de la scolarité et relève surtout de trois séries de facteurs, de poids différents et non nécessairement étanches l'un à l'autre : les difficultés scolaires, l'échec scolaire et l'intériorisation des hiérarchisations et des jugements émis par l'institution scolaire ; la conjonction entre les difficultés scolaires, le rapport souvent négatif de l'espace de proximité à la scolarité et les modes de vie, conjonction constitutive des

« réseaux de sociabilité » ; enfin, l'intérêt accordé à la rémunération. Pour autant, ces mêmes entretiens montrent que le dispositif, sans être toujours décisif, apporte en quelque sorte un « plus » en terme d'information, de connaissance des conditions d'exercice de l'apprentissage, d'aide à la construction des choix de diplôme ou de spécialité, de confortation ou non de l'orientation vers l'apprentissage. Il est présenté par un grand nombre des élèves du groupe expérimental comme ayant un rôle positif sur la construction de leur parcours, soit comme un élément facilitateur, soit comme un véritable vecteur d'aide à la décision.

3) La question de la recherche d'un employeur et de l'obtention d'un poste et d'un contrat de travail en entreprise est cruciale : l'aide à la connaissance du possible et à la décision, la précision des informations délivrées, les contributions (appréciées positivement) à la réalisation de documents de procédure (CV, lettres de motivation etc...) ne suffisent pas. Pour nombre d'élèves appartenant au groupe expérimental, le regret est fort – proche de la demande et de la revendication- que l'aide et l'accompagnement directs dans la prise de contact avec les entreprises susceptibles de recruter les jeunes apprenti(e)s ne soient pas intégrés dans le périmètre et le champ d'action du dispositif (le fait de pas avoir trouvé d'employeur demeurant la raison la cause dominante de la non entrée en apprentissage²). L'extension localisée éventuelle, voire sa généralisation dans l'Académie, se heurtera inexorablement à cette question. Or, en l'état, y apporter une solution ne va pas de soi, en raison, d'une part, de la configuration interne de la division du travail et de la nature des missions au sein de l'institution scolaire et, d'autre part, des pratiques discursives et non discursives mettant l'accent sur la nécessité de développer « l'autonomie » des élèves et de faire appel à la « responsabilité individuelle ». Enfin, si extension ou généralisation il y avait, l'accroissement de l'efficacité d'un tel dispositif ne saurait se produire sans une modification d'organisation interne à l'institution scolaire, ni sans une amélioration substantielle de ses conditions matérielles d'effectuation.

² Alors que, globalement, l'offre officielle de places en apprentissage, **tous niveaux de diplômes confondus**, est estimée supérieure aux effectifs en formation par l'apprentissage. Voir « Contrat d'objectifs et de moyens Apprentissage de la Région lorraine sur la période 2011-2015 », page 6.



PLAN DU RAPPORT

INTRODUCTION GENERALE	10
I. PREMIERE PARTIE. Eléments de présentation de l'expérimentation et méthodologie de l'évaluation	12
1. Objectifs du projet et nature de l'action expérimentée	12
2. Objectifs, modalités et méthodologie de l'évaluation	21
2.1. Groupe expérimental, groupe-témoin et population-mère : aspects méthodologiques.	21
2.1.1. Les poids relatifs de chaque CIO : des configurations proches ou très proches	22
2.1.2. La répartition garçons-filles : conformité aux données générales	23
2.2. L'enquête par entretiens	24
2.2.1 Le sous-échantillon d'élèves enquêtés (entretiens semi-directifs).	24
2.2.1. Les thématiques de la grille d'entretien.	24
2.2.2. Les conditions de déroulement de l'enquête	25
DEUXIEME PARTIE. Résultats et analyse.	27
1. Les données quantitatives et leurs enseignements.	27
1.1. Le diplôme envisagé et les spécialités envisagées initialement : une même hiérarchie et une même conformité aux connaissances disponibles.	27
1.1.1. Le diplôme.	27
1.1.2. Des intentions dans le choix des métiers de facture classique	28
1.2. Intention initiale et situation en juillet 2010.	30
1.2.3. La situation en septembre 2010 et le rapport à l'intention initiale.	32
2. Résultats de l'enquête par entretiens	34
2.1. Un invariant décisif : des parcours scolaires souvent difficiles engendrant un échec scolaire relatif important.	36
2.2. L'intention initiale d'entrer en apprentissage : un lien toujours extrêmement puissant avec des parcours scolaires difficiles, une forme relative de reproduction sociale	39
2.3. Le dispositif FAR à travers les entretiens.	42
2.3.1 La connaissance du dispositif	43

2.3.2. Inclusion et non-inclusion dans le dispositif : différentiels et similitudes _____ 44

2.3.3. L'appréciation du dispositif FAR par les membres du groupe expérimental _____ 46

**CONCLUSION GENERALE. Le dispositif FAR, l'apprentissage et la politique publique :
portée, limites, ambiguïtés. _____ 49**



INTRODUCTION GENERALE

L'objet de l'évaluation est d'analyser les formes (et conditions) de mise en œuvre, mais surtout les effets d'un dispositif expérimental –intitulé « **Faire de l'alternance une réussite** » (FAR)- dont l'objectif est d'accompagner de manière spécifique (en sus du travail classique des conseillers d'orientation psychologues) une fraction de la population d'élèves de troisième ayant mentionné, en cours d'année scolaire 2009-2010, l'apprentissage comme souhait d'orientation³. Une fraction seulement, puisque l'étude compare les parcours d'orientation et le devenir d'élèves appartenant à un groupe témoin d'une part, et à un groupe expérimental d'autre part⁴. Ce dispositif, dirigé et organisé pratiquement par le Service Académique d'Information et d'Orientation de l'Académie Nancy-Metz, est déployé sur plusieurs bassins d'éducation de l'Académie (les quatre départements de la Lorraine – Meurthe-et-Moselle, Meuse, Moselle et Vosges- sont concernés)⁵. Remarquons tout de suite que la proposition de ce dispositif a lieu dans une région (la Lorraine) marquée depuis plus de quarante années maintenant par une mutation socioéconomique profonde (dont la fin de l'apprentissage tel qu'il fut organisé par exemple dans la sidérurgie, la montée en puissance d'une activité féminine dont le taux était largement inférieur à la moyenne nationale, un phénomène qui a été souvent qualifié à tort ou à raison de rattrapage en terme de scolarisation dans le second cycle de l'enseignement secondaire et en terme de poursuite d'étude, le bouleversement accéléré de la structure quantitative et qualitative de l'emploi et, plus récemment mais spectaculairement, la croissance de l'emploi de travailleurs frontaliers dans les pays limitrophes). Région également marquée, depuis au moins 20 ans,

³ Il ne s'agit donc pas d'agir sur d'autres formes d'alternance. Ici, alternance=apprentissage.

⁴ Les modalités de construction et les caractéristiques de ces deux groupes sont exposées dans la partie méthodologique.

⁵ Bassins ou districts d'éducation qui, référés aux zones d'emploi construites par l'INSEE, ne connaissent pas d'unité de tendance en terme de structuration socioéconomique (hormis la perte d'emplois localisés dans l'industrie, maintenant de long terme et toujours en cours, et le poids relatif croissant de l'emploi dit tertiaire), ni en terme sociodémographique (hors le vieillissement relatif de la population, qui est commun mais qui excède les spécificités locales). 559 élèves avaient émis le souhait d'entrer en apprentissage.

par l'appel des institutions politiques, et par-delà les fluctuations de contenu, au développement de l'apprentissage et de la formation alternée, devenu un véritable leitmotiv. Le nombre d'apprentis dans l'enseignement professionnel du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (niveaux V et IV dans la nomenclature des niveaux de formation de l'Éducation nationale) est passé d'environ 13 300 en 2000-2001 à un peu plus de 12 800 en 2009-2010⁶. La croissance du nombre d'apprentis en Lorraine (près de 14 700 en 2004, un peu plus de 16100 en 2011, avec une décroissance depuis 2007, année pendant laquelle ont été dénombrés plus de 17 000 apprentis) tient à la montée en puissance des formations par l'apprentissage aux niveaux III et I/II, à un moindre degré des formations de niveau IV, le poids de l'apprentissage au niveau V ne cessant régulièrement de décroître (62% de l'ensemble des formations en 2004, 46% en 2010)⁷. Ce qui n'est pas sans importance eu égard aux caractéristiques des élèves formant le groupe témoin et le groupe expérimental (cf infra, deuxième partie, points 2.1. et 2.2.).

La première partie résume la nature et les objectifs du dispositif expérimental et expose la méthodologie employée. La seconde rend compte des principaux résultats, quantitatifs et qualitatifs. La conclusion générale revient sur la portée, les limites et les ambiguïtés du dispositif, mises en perspective avec quelques éléments de politique publique.

⁶ Le poids de l'apprentissage dans les formations professionnelles de niveau V et de niveau IV se situe dans la moyenne nationale.

⁷ Sources : statistiques du Ministère de l'Éducation nationale et « Contrat d'objectifs et de moyens Apprentissage de la Région lorraine sur la période 2001-2015 ».

I. PREMIERE PARTIE. Eléments de présentation de l'expérimentation et méthodologie de l'évaluation

1. Objectifs du projet et nature de l'action expérimentée

Rappelons que suite aux travaux réalisés dans le cadre de la Commission de concertation sur la politique de la jeunesse mise en place par Martin Hirsch en février 2009, un « livre vert »⁸ a présenté 57 propositions destinées à refonder partiellement, approfondir ou réorienter les politiques centrées sur la jeunesse ou sur certaines catégories de la jeunesse. Le 6 avril, dans le cadre du programme national d'expérimentation pour la jeunesse⁹, un premier appel à projets est lancé. Quatre axes sont définis, dont l'axe 1 ainsi libellé : « Réduire les sorties prématurées de formation initiale »¹⁰.

Cet axe comprend six thématiques, qui sont autant d'objectifs d'action :

→ *Sécuriser l'orientation vers l'alternance et prévenir les ruptures*

→ *Prévenir le décrochage scolaire et organiser les collaborations pour suivre les jeunes décrocheurs*

→ *Développer les incitations au maintien dans le système scolaire*

→ *Approfondir le dispositif d'orientation active*

→ *Organisation intégrée de coordination des acteurs de l'orientation scolaire et professionnelle*

→ *Améliorer les dispositifs d'orientation et lutter contre l'échec scolaire. Accompagnement et insertion professionnelle des étudiants qui décrochent*

Le dispositif expérimental évalué relève de cet axe1. Il s'inscrit dans la thématique « Sécuriser l'orientation vers l'alternance et prévenir les ruptures »¹¹. Mais, comme l'exposé

⁸ Commission de concertation sur la politique de la jeunesse, *Reconnaître la valeur de la jeunesse*, Livre Vert, septembre 2009.

⁹ Programme national d'expérimentation pour la jeunesse : premier appel à projets, 6 avril 2009.

¹⁰ La description des trois autres axes figure en annexe (Annexe A1).

¹¹ Une convention pluriannuelle d'expérimentation est conclue entre le Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative (Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse), l'Académie Nancy-Metz (porteur de projet),

succinct des grandes lignes du dispositif (cf infra) incite à le penser, il est aussi, à sa manière, et sur un segment spécifique du processus d'orientation, partie prenante d'autres thématiques de cet axe : « *Approfondir le dispositif d'orientation active* », le volet « *Améliorer les dispositifs d'orientation* » de la thématique « *Améliorer les dispositifs d'orientation et lutter contre l'échec scolaire* », mais aussi « *Organisation intégrée des acteurs de l'orientation scolaire et professionnelle* ».

Le dispositif a à son principe l'élaboration et la mise en place d'un « *parcours de découverte vers l'alternance* », reposant sur un « *suivi individualisé* » ou, dit autrement, sur un « *accompagnement personnalisé* » des élèves et ce, du début de leur projet à son aboutissement. Mais il est aussi présenté comme proposant « *une réflexion en amont et un accompagnement en aval de la signature du contrat* ». Il n'est pas formellement conçu pour favoriser l'orientation vers l'apprentissage au détriment des autres voies d'orientation, puisque son point d'application est un ensemble d'élèves qui, à l'issue des dossiers de préparation de l'orientation, déclarent en janvier 2009 vouloir être apprentis. L'accompagnement personnalisé a vocation à la fois à mieux préparer les jeunes à cette orientation spécifique¹² et à éviter, après l'entrée en apprentissage, les ruptures (fréquemment précoces) de contrat.

L'hypothèse est donc faite qu'un tel suivi individualisé et une préparation spécifique peuvent avoir un effet préventif. Le recrutement de quatre personnes nommées coordinatrices (une par zone) a opéré afin de mener l'expérimentation à bien. **L'élaboration du dispositif et sa mise en œuvre, le contenu de son architecture et la conception programmatique sont le fait du porteur de projet, sans interférence aucune avec le processus d'évaluation.** C'est cependant au sein de ce dernier qu'ont été construits groupe expérimental et groupe témoin, sans intervention du SAIO, mais avec échanges. En revanche, plusieurs réunions communes évaluateurs/porteur de l'expérimentation ont eu lieu, organisées par le SAIO,

¹² De ce point de vue, l'ambiguïté dont nous parlons peut être bel et bien présente, via des actions éventuelles visant à consolider l'intention d'orientation vers l'apprentissage, donc des actions pour l'apprentissage. Cette ambiguïté n'existe pas au regard du « livre vert » qui est on ne peut plus explicite en prônant le doublement du nombre de contrats en alternance d'ici 2015. Livre vert, p57.

Pour cela, « *l'accès aux dispositifs d'alternance doit être davantage sécurisé, par le développement des dispositifs de préapprentissage et l'encouragement aux dispositifs d'accueil en CFA et au sein de l'entreprise* ». Le « livre vert » recommande « *l'organisation de périodes d'approfondissement du choix d'orientation en début de contrat dans les CFA* » et celle « *d' (un) entretien préalable à l'enregistrement du contrat pour les jeunes encore indécis quant au métier envisagé* ». Livre vert, proposition 4 : Mieux préparer les transitions.

essentiellement consacrées à des bilans intermédiaires, à la narration commentée du travail en cours, aux difficultés rencontrées. Cette pratique de non-interférence réciproque fut jusqu'au bout la règle, ce qui ne signifie évidemment pas l'absence de discussion.

L'architecture du dispositif articule plusieurs actions :

- des informations collectives pour les élèves et les parents sur l'apprentissage en partenariat avec les chambres consulaires
- un parcours de découverte des métiers et des formations en partenariat avec les CFA, les chambres de métiers et de commerce et les fédérations professionnelles,
- des entretiens individuels avec les élèves et leurs parents,
- une aide à la recherche d'un maître d'apprentissage,
- un suivi de l'élève jusqu'à la signature du contrat, pendant sa formation, et, le cas échéant, après la rupture de contrat.

Assez classiquement, elle fait appel à la coopération entre les instances ou les « acteurs » agissant dans le champ de l'apprentissage, la conduite du dispositif demeurant la tâche du SAIO : « *il faut fédérer les synergies et les compétences des acteurs* ». (« -CIO : repérage, coordination du dispositif et suivi individuel des projets - EPLE d'origine : repérage des élèves - Chambres consulaires : information et mise en relation jeunes / employeurs - CFA : information sur les formations et validation des projets - Branches professionnelles : immersion - Conseil Régional de Lorraine : Offres d'apprentissages / SARIL¹³ »)¹⁴

Le programme prévoit six étapes successives :

- Etape 1 : l'information collective sur l'apprentissage pour les élèves et les parents concernés. La réunion d'information est organisée par les équipes éducatives des établissements concernés avec le soutien du CIO. Cette première étape n'est pas spécifique au groupe expérimental, ni au groupe témoin. Elle vise à toucher l'ensemble des élèves ayant déclaré vouloir entrer en apprentissage.

¹³ Site internet de la Région Lorraine consacré à l'apprentissage, les « offres » d'apprentissage étant collectées par les chambres consulaires des quatre départements lorrains.

¹⁴ Note d'étape sur l'expérimentation au 31 Décembre 2010, rédigée par SAIO – Rectorat – Académie Nancy-Metz.

→ Etape 2 : Instauration, pour les élèves du seul groupe expérimental, d'une journée dite banalisée consacrée à un travail relatif aux représentations et aux intérêts des élèves d'une part, à des entretiens avec les parents en fin de journée d'autre part.

→ Etape 3 : Visites de CFA et d'entreprises des secteurs d'activité pressentis. « *La coordinatrice du dispositif au niveau du bassin peut organiser des regroupements des élèves des différents établissements pour optimiser les visites* ».

→ Etape 4 : Entretiens individuels avec les élèves du groupe expérimental pour suivi du projet. Informations individuelles et collectives en direction des parents.

→ Etape 5 : Préparation d'un carnet de bord pour les élèves. Validation du projet individuel d'orientation vers l'apprentissage et recherche active d'un employeur avec l'élève (une journée : encadrement par l'équipe du CIO et la coordinatrice du dispositif).

→ Etape 6 : Suivi des élèves par les coordinatrices jusqu'à la signature du contrat.

Nous fournissons ici quelques données formalisées à l'intérieur même du dispositif et produites par les personnes actives en son sein.

- Pour l'étape 1, le SAIO a rédigé un questionnaire bref (8 questions), adressé aux élèves, centré sur le rapport à l'apprentissage et la perception du parcours scolaire et des potentialités futures des élèves¹⁵. 459 élèves ont répondu à l'invitation (il n'y a pas de distorsion entre zones : les pourcentages de participation sont relativement élevés) ; parmi eux, 430 ont rempli le questionnaire. 336 questionnaires ont été exploités¹⁶ (2/3 remplis par des garçons, 1/3 par des filles), soit 60% de la population-mère.

Côté rapport à l'apprentissage, 93% d'entre eux pensent avoir un projet professionnel, 19% estiment à ce moment savoir avec quelle entreprise le contrat d'apprentissage sera signé, 44% ont un ou plusieurs membres de leur famille qui travaillent dans l'artisanat (essentiellement bâtiment, métiers de bouche, coiffure), ce qui est éloquent en terme statistique au regard de la place de l'artisanat dans la population active (sur-représentation considérable) et, par suite, de reproduction sociale. En terme d'activité envisagée, 31% des

¹⁵ Ce questionnaire figure en annexe (Annexe A2).

¹⁶ Du moins à notre connaissance (restitution opérée lors d'une réunion de travail) ; la totalité des questionnaires a sans doute fait l'objet d'une exploitation.

filles ayant répondu indiquent la coiffure, 9% la vente, 5% le métier d'esthéticienne ; la concentration sur un métier ou une activité est moins sensible pour les garçons (à titre illustratif, 8% souhaitent être apprenti-boulangier, 8% apprenti-carrossier, 5% apprenti-mécanicien, 4% apprenti-installateur sanitaire. Les filières tertiaires dominent chez les premières, les filières secondaires chez les seconds. Enfin, les déterminants du choix initial de l'apprentissage sont, par importance décroissante (plusieurs réponses étant possibles), « apprendre un métier précis » (79%), « faire une activité qui plaît » (73%), « avoir un salaire » (59%), acquérir « des connaissances pratiques » (58%), « apprendre autrement qu'au collège ou en Lycée professionnel » (49%), « trouver facilement du travail » (46%). L'enseignement majeur est qu'il n'est jamais fait explicitement référence à l'échec scolaire ou aux difficultés scolaires. Or, nous le verrons, cet aspect est pourtant très majoritairement décisif (il sera d'ailleurs souligné par les coordinatrices).

Côté perception affichée du parcours scolaire et des potentialités futures, à la position à prendre quant à l'affirmation proposée « Je pense que je suis bon élève », 4% des élèves estiment qu'elle les « décrit bien », 11% « bien », 43% « à peu près », 31% « un peu », 10% « pas du tout ». Bien entendu, l'interprétation de tels résultats ne peut être brute, d'autant qu'il est probable, par exemple, que se penser bon élève en troisième « normale » n'a pas nécessairement le même sens qu'en troisième DP6, en particulier au regard des normes d'ensemble et de structure de l'institution scolaire. Il n'en demeure pas moins que ces résultats interrogent sérieusement (par-delà les effets éventuels d'un questionnaire et d'une proposition de positionnement émis directement par l'institution scolaire). En terme de matières d'enseignement, près d'1/5 des élèves affirment bien réussir dans le bloc « mathématiques, français, langues vivantes » ; a contrario, 54% d'entre eux disent connaître des difficultés en mathématiques, 28% en langues vivantes, 19% en histoire-géographie et seulement 12% en physique-chimie. Comme pour la forme de jugement énoncée relativement à la phrase « je suis bon élève », l'interprétation de ces données ne peut être brute. Les projections en terme de potentialités sont, quant à elles, claires : le baccalauréat général ou technologique et les études supérieures ne sont considérés comme un horizon possible que par 5% des élèves. Dans l'horizon de l'enseignement professionnel, 48% des élèves pensent pouvoir obtenir un CAP, 43% un baccalauréat professionnel.

Dans ces réunions, ont été abordés les sujets suivants : i) l’alternance, la spécificité de l’apprentissage, la différence entre lycée professionnel et centre de formation par l’apprentissage ii) les démarches à entreprendre, la recherche d’une entreprise et les aides possibles, l’utilisation du site SARIL iii) les diplômes, les métiers, les spécialités des CFA iv) le contrat d’apprentissage lui-même. Les documents ONISEP, Internet, etc, ont été mobilisés et un document synthétique sur l’apprentissage a été distribué.

- L’étape 2 (parcours de découverte de l’apprentissage) s’adresse au groupe expérimental et s’organise sur une demi-journée ou une journée. Près de 80% des élèves invités étaient présents (cependant, un CIO n’a accueilli au cours de cette étape que la moitié des élèves concernés). La présence parentale en fin de journée est beaucoup plus faible, les raisons de cette faiblesse étant parfois difficiles à apprécier. Elle est très inégale : absence totale dans un CIO, plus de 60% du nombre d’élèves présents dans un autre ; les modalités d’organisation ont été variables et les choix sous contraintes différents, ce qui a pu être décisif¹⁷. Dans un cas, a participé un représentant d’une chambre de commerce et d’industrie, dans un autre un représentant d’une chambre des métiers.

Cette deuxième étape, par-delà la présentation détaillée du dispositif et de son calendrier, restitue les résultats du traitement des questionnaires remis lors de la première étape et les problèmes qu’ils soulèvent, met l’accent sur la connaissance et la découverte des métiers tout en confrontant les perceptions et les projections des élèves à ce qui peut être inféré de l’usage du logiciel « Parade »¹⁸, synthétise sous forme d’un bilan prospectif les tâches à accomplir dans le processus de mise œuvre du dispositif. Si les coordinatrices affirment qu’attention et intérêt étaient la règle tant de la part des élèves que des parents, elles constatent le peu de participation orale des élèves (ce qui n’est, en soi, pas totalement

¹⁷ Pour le CIO d’Hayange : réalisation d’entretiens dans les établissements, parents invités au CIO pour une réunion d’information sur le projet (aucun parent n’est venu). Pour le CIO de Thionville : le parcours « découverte » et la réunion avec les parents ont eu lieu le même jour. Pour le CIO de Neufchâteau : le parcours de découverte s’est déroulé le mercredi après-midi, les parents ont emmené leurs enfants et sont restés ensuite à la réunion. Pour le CIO de Longwy : le parcours de découverte s’est déroulé pendant le temps scolaire, les parents sont venus rechercher les élèves le soir. Pour le CIO de Bar-Le-Duc : les parents n’étaient pas invités (cependant deux parents sont venus accompagner leurs enfants au CIO)

¹⁸ Le contenu du Programme d’Aide à la Recherche AutoDocumentaire (PARADE), logiciel « validé » par le ministère de l’éducation nationale, a été conçu par des conseillers d’orientation psychologues. Il aborde trois grands domaines sériés en une grande quantité de questions : « la personnalité professionnelle », les valeurs », les « intérêts ». L’analyse de ce contenu n’entre pas dans le champ de l’évaluation. La série de questions, ouvertes à trois types de réponses (Oui vraiment, sans plus, Non), est reproduite en annexe (Annexe A3).

surprenant). Lorsque la rencontre a eu lieu hors temps scolaire, l'usage du transport scolaire était impossible, ce qui a créé quelques difficultés en terme de déplacement. Lorsqu'elle a eu lieu pendant le temps scolaire, l'effet négatif mis en avant est l'absence des parents. Sans quantification ni explicitation et descriptions précises, il est fait état du changement de position de plusieurs élèves quant à leur orientation (ils ne souhaitent plus entrer en apprentissage) et de désaccords exprimés par certains parents, soit en terme de filière générale d'orientation (contre l'entrée de leurs enfants en apprentissage), soit en terme de contenu de spécialité (choix du métier).

- La troisième étape a pour objectif de faire découvrir, via une visite ponctuelle, ce qu'est un centre de formation par l'apprentissage ; visite axée sur la pédagogie, le contenu des métiers, le fonctionnement des centres. Nous sommes là dans une action institutionnelle, s'inscrivant dans la myriade d'actions liées à l'orientation devenues aujourd'hui très classiques (« salons » publics, privés et privés-publics, généralisation des portes ouvertes etc...) sans que leur efficacité ait jamais été mesurée, du point de vue même des intérêts particuliers qu'elles recouvrent et des formes idéologiques qui les sous-tendent. Hormis le fait des relations dissymétriques élèves/institution, la probabilité de comprendre ne serait-ce que le fonctionnement d'un centre d'apprentissage lors d'une visite ponctuelle est évidemment extrêmement faible. Cette action se heurte donc, ou a affaire, à des actions similaires, espace d'actions peu harmonisé. L'idée était cependant de proposer au moins une visite d'un CFA incluant une assez grande diversité de spécialités de formation (eu égard à la variété apparente des métiers à préparer), ce qui, de fait, dépend strictement de ce que nous pourrions appeler la division du travail entre CFA. Ont ainsi été retenus, selon les CIO : un centre d'enseignement et de perfectionnement des métiers de l'alimentation, un centre de formation d'apprentis de l'industrie ; un CFA s'auto-intitulant école pratique des métiers, spécialités boulanger, pâtissier, boucher, coiffure, électricité ; un CFA hôtellerie-restauration ; un CFA privilégiant les spécialités maintenance automobile, fleuriste, commerce ; un autre dispensant les apprentissages en hôtellerie-restauration, métiers de service (commerce et automobile entre autres), enfin un pôle des métiers couvrant hors industrie une palette de spécialités (traiteur, peintre en carrosserie, chocolatier, boulanger, vente, commerce –curieusement distingués-, coiffure etc.). Il n'est nul besoin de souligner, qu'en pratique, aucun élève, dans les conditions d'aujourd'hui et au regard de la

territorialisation institutionnelle du dispositif, n'aurait pu visiter tous ces CFA. De l'avis même des acteurs, cette troisième étape est une semi-réussite ou un semi-échec (au moins du point de vue quantitatif). Un élève du groupe expérimental sur trois seulement a visité un CFA (cette moyenne masque une distorsion entre territoires). De multiples facteurs -bien réels, jouant seuls ou en conjonction- sont invoqués : entre autres, la dispersion géographique des élèves obligeant à renoncer à l'organisation d'un déplacement collectif (manque de moyens), l'effet de la solitude d'un élève dans un établissement (seul à devoir effectuer la visite), télescopage de temporalités (temps de préparation au brevet des collèges ou de préparation des stages), visites déjà accomplies en dehors du dispositif (voir supra), désintérêt de certains parents et élèves dans la mesure où la spécialité souhaitée n'est pas présente dans le CFA visité et, plus interrogatif peut-être, la détection de faibles attentes d'élèves à l'égard de telles visites. Sur un territoire est mentionné un aspect jugé très positif : le renforcement de la coordination (de la synergie est-il dit) entre CFA, établissements scolaires, CIO.

- La quatrième étape est entièrement consacrée à la réalisation et à l'exploitation, par les coordinatrices, d'entretiens individuels avec les élèves appartenant au groupe expérimental. Ces entretiens ont pour objet de faire un point précis sur la situation des élèves au regard de leur intention première et sur l'état des démarches engagées, sur leur degré d'appropriation du dispositif, sur les problèmes auxquels ils sont confrontés¹⁹. Ils se sont déroulés au sein des établissements scolaires. Un peu plus des ¾ des élèves concernés ont participé. Plus de 77% d'entre eux maintiennent leur intention d'entrer en apprentissage, mais plus de 13% n'ont plus cette intention et un peu plus de 9% sont devenus indécis. La coopération avec les établissements est jugée bonne. Il a fallu cependant, dans plusieurs collèges, lever l'hypothèque d'une opération de promotion de l'apprentissage. Le dispositif est de ce point de vue, de facto mais au corps défendant de ses initiateurs, dans une position ambiguë que nous avons déjà soulignée.

Pour la grande majorité de ceux qui maintiennent leur intention, l'explication est simple et classique : faiblesse des résultats scolaires corrélée à une forme de rejet de l'institution scolaire, d'où l'affirmation d'une absence de goût pour les études. Un seul CIO annonce comme motivations principales la pratique d'un métier, la rémunération, un système

¹⁹ La trame de la grille d'entretien figure dans l'annexe (Annexe A4)

relationnel plus adéquat rompant avec celui qu'ils connaissent au sein de l'école, enfin la garantie d'une meilleure insertion professionnelle. Les raisons de l'abandon de l'intention première ne sont pas à chercher dans le choix nouveau d'une poursuite d'études (seule une élève est dans ce cas). Les motifs sont pluriels : difficultés de déplacement, crainte de l'internat, l'âge (trop jeune pour apprendre un métier), métier souhaité non accessible par l'apprentissage. Ces raisons se retrouvent dans la fraction d'élèves indécis. Mais il semble que ces derniers soient en général allés plus loin dans leur démarche (connaissance des métiers, recherche d'employeurs ...) et que les difficultés rencontrées ont produit doute et hésitation.

Cette phase de conseil et le suivi proposé ont été, selon les CIO, très appréciés par les élèves, quel que soit leur positionnement. Leur perception du dispositif est analysée comme très positive, le dispositif jouant un rôle de stimulateur et de guide (en particulier quant aux démarches à accomplir)²⁰. Les demandes d'aide sont fortes, y compris de la part des élèves les plus déterminés. Ceci fait penser aux acteurs mettant en œuvre le dispositif que l'entretien individuel arrive trop tardivement et que le réaliser dès après l'émission du premier vœu pourrait améliorer son efficacité, sans pour autant supprimer les actions collectives.

- La cinquième étape a pour objet la validation du projet individuel d'orientation vers l'apprentissage et la recherche active d'un employeur avec l'élève (une journée : encadrement par l'équipe du CIO et la coordinatrice du dispositif). Suite à la quatrième étape, la demande d'accompagnement individuel sur ce point a émergé, incluant l'aide à la réalisation d'un CV et d'une lettre de motivation. Les sources d'information utilisées ont été multiples : le site SARIL déjà cité, le portail de l'alternance, le site de Pôle emploi, la plateforme des vocations (dont l'objectif est de mettre en exergue, pour les jeunes, des situations professionnelles constitutives de champs de métiers dits en tension), les petites annonces des journaux, les chambres des métiers. On le voit, l'appel aux sites en ligne sur internet est prépondérant. L'usage d'un « carnet de bord »²¹, mis au point collectivement par les CIO et la direction du SAIO et conçu à la fois comme un outil pour les acteurs du dispositif et un

²⁰ Nous verrons que si la tendance est bien celle-ci, l'analyse des entretiens menés au titre de l'évaluation apporte quelques nuances.

²¹ Son contenu figure en annexe (Annexe A5).

outil pour les élèves, s'est révélé peu concluant. Structuré en quatre parties (bilan personnel, démarches relatives au lieu de formation, démarches relatives au lieu d'apprentissage, appréhension du futur), il n'a pas été considéré par les élèves comme important dans l'établissement de leur parcours, mais comme « *fastidieux, lourd et peu utile* ». Nous n'avons pas d'informations relatives à la sixième étape.

2. Objectifs, modalités et méthodologie de l'évaluation

Il a été dit précédemment que si l'objet de l'évaluation est de décrire et d'analyser les formes et conditions de mise en œuvre du dispositif « Faire de l'alternance une réussite » (description et analyse déjà présentes dans l'étude de la conception et de la mise en œuvre du dispositif ; cf supra), ce sont surtout ses effets qui seront abordés via la comparaison des parcours d'orientation et du devenir d'élèves appartenant à un groupe témoin d'une part, et à un groupe expérimental d'autre part, dont la construction est décrite dans le point 2.1.

Pour ce faire, le travail nécessaire à l'évaluation conjugue deux dimensions :

→ Il comprend plusieurs descriptions statistiques. La première caractérise les proximités et les écarts entre population-mère et échantillons, à l'aune d'un certain nombre de critères. La seconde fait état des intentions d'orientation en juillet 2010. La troisième, d'une part, cartographie les situations à la rentrée scolaire 2010-2011 des élèves des échantillons scolarisés en troisième durant l'année scolaire 2009-2010 et, d'autre part, les met en regard des intentions initiales. Ceci permettra de tirer les premiers enseignements quant aux effets de la mise en place du dispositif expérimental.

→ La réalisation et le traitement d'entretiens auprès d'élèves des deux échantillons, en apprentissage ou non, d'une durée oscillant entre 1h30 et deux heures. Ces entretiens sont méthodologiquement indispensables à une certaine complétude de l'évaluation. L'élaboration de l'échantillon est présentée dans le point 2.2..

2.1. Groupe expérimental, groupe-témoin et population-mère : aspects méthodologiques.

La population mère est constituée d'un ensemble d'élèves de troisième ayant déclaré en cours d'année scolaire envisager ou vouloir entrer en apprentissage, soit 559 élèves répartis sur les champs d'action des centres d'information et d'orientation suivants : Hayange et

Thionville (Moselle), Bar-le-Duc et Commercy (Meuse), Longwy (Meurthe et Moselle), Neufchâteau-Epinal (Vosges).

Eu égard à la nécessité de travailler sur deux échantillons aléatoires - l'un désignant le « groupe expérimental », l'autre le « groupe-témoin » - ces derniers ont été construits par tirage aléatoire au sixième stratifié, en fonction de deux variables difficilement contournables, et parmi les mieux renseignées : le CIO, le sexe. L'adjonction de variables supplémentaires (diplôme préparé, spécialité, dimension potentielle de la mobilité future et moyen de transport...) était théoriquement délicate et pratiquement fautive (notamment en raison de l'absence partielle, à des degrés inégaux, d'information nécessitant déjà un redressement statistique dans ce cas plus ou moins arbitraire). Le groupe expérimental comprend 97 élèves, le groupe témoin 100. Les structures de la population-mère et des échantillons, avec comme critères les deux variables de stratification, sont présentées dans les tableaux suivants et sont comparées afin de mettre à jour proximités et distorsions éventuelles.

2.1.1. Les poids relatifs de chaque CIO : des configurations proches ou très proches

Le tableau 1 indique une très grande proximité des ventilations statistiques des élèves par CIO, dans la population-mère et dans le groupe expérimental. Cette proximité est plus lâche entre population-mère et groupe expérimental d'un côté, groupe témoin de l'autre ; elle n'en est pas pour autant absente et peut être jugée statistiquement acceptable. Ce relâchement est essentiellement dû à la surreprésentation du CIO de Hayange dans le groupe témoin : 18% de l'ensemble des élèves contre 13,8% dans la population-mère, et 13,4% dans le groupe expérimental.

Tableau 1 : Répartition par CIO des effectifs dans la population-mère et les échantillons (en %)

CIO	P.M.*	E1*	E2*
Hayange	13,8	13,4	18
Commercy	9,5	9,3	8
Longwy	20,5	20,6	20
Neufchâteau	25,5	24,7	24
Thionville	20,4	20,6	19
Bar-le-Duc	10,2	11,3	11

* PM : population mère ; E1 : échantillon expérimental ; E2 : échantillon témoin

2.1.2. La répartition garçons-filles : conformité aux données générales

Sans surprise, les garçons sont, dans les trois ensembles statistiques, nettement plus nombreux que les filles (tableau 2). Les répartitions sont quasi-équivalentes : 65,5% de garçons et 34,7% de filles dans la population-mère, respectivement 63,9% et 36,1% dans le groupe expérimental, 63% et 37% dans le groupe-témoin. Il est remarquable de constater, alors qu'il ne s'agit que d'intentions formulées en début d'année scolaire, que ces répartitions garçons-filles sont très voisines de celle qui caractérise les effectifs d'entrée en apprentissage à l'échelle nationale : ainsi, à la rentrée 2008-2009, au niveau national, 69,2% des apprentis sont des garçons, 30,8% sont des filles.

Si l'on examine cette répartition par CIO dans chaque ensemble, coexistent écarts et quasi-équivalences. Au regard de la population-mère, les garçons sont sous-représentés dans les deux échantillons pour les CIO de Commercy et de Bar-le-Duc. Ils sont sous-représentés dans le groupe expérimental, et légèrement surreprésentés dans le groupe-témoin pour le CIO de Hayange. Le pourcentage de garçons est un peu plus élevé dans le groupe-témoin pour le CIO de Thionville. Pour le reste, il y a équivalence ou quasi-équivalence.

Tableau 2 : Répartition garçons/filles dans la population-mère et dans les deux échantillons, par CIO.

CIO	H(PM)	F(PM)	H(E1)	F(E1)	H(E2)	F(E2)
Hayange	57 (74,1%)	20 (25,9%)	9	4	14	4
Commercy	32 (60,4%)	21 (39,6%)	5	4	4	4
Longwy	68 (59,2%)	47 (40,8%)	12	8	12	8
Neufchâteau	97 (67,9%)	46 (32,1%)	16	8	16	8
Thionville	73 (64%)	41 (36%)	13	7	13	6
Bar-le-Duc	57 (66,7%)	19 (33,3%)	7	4	7	4
ENSEMBLE	365 (65,3%)	194 (34,7%)	62 (63,9%)	35 (36,1%)	66 (63%)	34 (37%)

Note :. Eu égard à la faiblesse des valeurs absolues, les pourcentages ne sont pas fournis par CIO pour E1 et E2.

2.2. L'enquête par entretiens

2.2.1 Le sous-échantillon d'élèves enquêtés (entretiens semi-directifs).

Ce sous-échantillon compte **76 élèves**, répartis sur l'ensemble des bassins de formation et des champs d'action des CIO. Si le caractère aléatoire est bien présent dans sa construction, il a été fortement minoré. En particulier, c'est à dessein que les élèves entrés en apprentissage sont statistiquement sur-représentés. Les pondérations par le sexe et le diplôme ont également été utilisées. L'objectif étant de pouvoir mener à bien une cinquantaine d'entretiens.

Cette construction hybride a abouti aux caractéristiques suivantes :

- **39 élèves** en apprentissage, dont 31 préparent un Cap, 5 un baccalauréat professionnel, le diplôme préparé par 3 apprentis étant inconnu lors.
- **37 élèves** en poursuite de scolarisation, dont 4 préparent un CAP, 21 un baccalauréat professionnel, 7 un baccalauréat GT, 4 un BEP, 1 élève étant en situation de redoublement.

Pour des raisons différentes, nous le verrons, il n'a pas été possible de réaliser 76 entretiens.

2.2.1. Les thématiques de la grille d'entretien.

Nous l'avons dit, la réalisation d'entretiens est indispensable à la complétude de l'évaluation. Une seule et même grille d'entretien a été utilisée, que les jeunes soient scolarisés ou non en apprentissage. A deux exceptions près : le rapport au dispositif d'une part, ce qui a trait à la confirmation ou à l'infirmité de l'entrée en apprentissage d'autre part.

Cette grille est organisée à partir des thématiques suivantes :

→ description détaillée et commentaire du parcours scolaire de l'école maternelle jusqu'à la troisième : bien entendu, ce parcours n'est en aucun cas réduit aux résultats et aux passages d'une classe à l'autre. Il inclut une approche du rôle des rapports familiaux et autres (souvent sous-estimés), les lieux de vie etc.

→ la déclaration d'intention d'entrer en apprentissage : explicitation des raisons, des conditions et des moments. La question du domaine d'activité et de l'énonciation des

métiers à préparer. La connaissance et la perception de l'apprentissage, de ses modalités d'existence et d'exercice.

→ questionnement spécifique relatif au dispositif, pour l'essentiel adressé aux membres de l'échantillon expérimental.

→ processus de décision d'entrée ou non en apprentissage, choix du diplôme et de la spécialité. Les raisons et les déterminants de la non-entrée en apprentissage, des changements de spécialité et de diplôme à préparer. Modalités de recherche de l'entreprise.

→ caractéristiques et vécu de l'année scolaire en cours ou de la première année d'apprentissage.

2.2.2. Les conditions de déroulement de l'enquête

Le porteur de projet a grandement facilité la faisabilité du travail d'enquête. Il a notamment envoyé un courrier présentant le projet et les objectifs de l'évaluation aux responsables des établissements dans lesquels sont inscrits les membres du sous-échantillon ainsi qu'un formulaire d'autorisation parentale. Pour autant, presque tous les élèves rencontrés étaient peu informés sur les objectifs des entretiens, voire dans l'ignorance quasi-totale (quelques élèves, parmi ceux qui n'ont pas intégré une formation par apprentissage, pensaient assez curieusement que l'entretien avait vocation à les faire revenir sur leur orientation et à les convaincre de se réorienter vers l'apprentissage, alors que les entretiens se sont déroulés après l'année de troisième). Le fait que les apprentis soient plus longtemps en entreprise qu'en CFA et la non-concordance des organisations temporelles de l'apprentissage ont induit un échelonnement important des moments d'enquête.

Les élèves et apprentis ont tous été rencontrés dans une salle mise à disposition, sans témoin extérieur (à une exception près), de manière à ce qu'aucune interférence ne se manifeste et n'obère la liberté de parole ou l'expression des jeunes enquêtés. L'anonymat leur a été garanti. Si, pour une majorité d'entre eux, l'entretien était individuel, plusieurs entretiens collectifs ont néanmoins eu lieu (avec trois élèves au maximum). La durée minimale de l'entretien est de 1h1/4, la durée maximale de plus de 2h1/4, la durée moyenne d'environ 1h1/2. Enfin, les conditions d'accueil, bien que nécessairement inégales, ont été bonne voire très bonnes dans l'ensemble. Plusieurs entretiens ont été suivis d'échanges plus

ou moins longs avec des responsables des établissements. La plupart d'entre eux souhaitent avoir copie du rapport final de recherche-évaluation.

DEUXIEME PARTIE. Résultats et analyse.

1. Les données quantitatives et leurs enseignements.

Il s'agit d'abord de caractériser la population-mère, le groupe témoin et le groupe expérimental, par-delà les variables de stratification, à partir des premières intentions déclarées. Deux critères sont étudiés : le diplôme et la spécialité, en dépit des données manquantes. Sont retenus le diplôme le plus élevé envisagé et les intentions relatives aux deux premiers métiers (classés en domaine secondaire et domaine tertiaire), en mettant l'accent sur les divisions garçons-filles en la matière. Concernant les métiers, confusions et ambiguïtés ne sont pas rares. Pour exemple, bien connu mais c'est loin d'être le seul, l'intitulé « militaire » recouvre un statut compatible avec des métiers, des emplois ou encore des fonctions relevant pour les uns du secondaire, pour les autres du tertiaire.

Il s'agit ensuite, dans le groupe expérimental comme dans le groupe-témoin, de mesurer les déclarations d'orientation de fin d'année scolaire et de les rapporter aux intentions initiales et aux affectations réelles en septembre 2010. Les écarts constatés ne peuvent, bien entendu, rien dire par eux-mêmes sur leurs déterminants. En revanche, la mise en regard des « trajectoires d'orientation » au sein du groupe expérimental et au sein du groupe-témoin doit permettre une première appréciation, strictement statistique, des effets ou des non-effets du dispositif.

1.1. Le diplôme envisagé et les spécialités envisagées initialement : une même hiérarchie et une même conformité aux connaissances disponibles.

1.1.1. Le diplôme.

La proportion d'élèves n'indiquant pas le diplôme envisagé est loin d'être négligeable : un sur dix environ (10,2% pour la population-mère, 9,3% pour le groupe expérimental, 11% pour le groupe-témoin). Autrement dit, l'hypothèse peut être faite qu'un élève sur dix peut déclarer vouloir entrer en apprentissage sans référence, au sein des institutions de l'Education nationale, à quelque diplôme que ce soit et sans pour autant que le sens de cette absence de référence puisse être précisément assigné (méconnaissance, indifférence, « tout sauf l'école » etc...). Ce qui ne peut qu'interroger.

Quel que soit l'ensemble statistique envisagé, le CAP est de loin le diplôme le plus fréquemment envisagé, devant le baccalauréat professionnel et le BEP (tableaux 3 et 4). Là encore, cette hiérarchie est conforme à la tendance nationale relative à l'inscription en apprentissage, comme elle est conforme à la tendance observée en Lorraine. Pour la population mère, les grandeurs sont les suivantes : parmi les diplômes envisagés et nommés, il y a 67,1% de CAP, 25,7% de Bac Pro, 7,2% de BEP. Elles sont respectivement de 71,6%, 20,5% et 7,8% pour le groupe expérimental, de 65,2%, 25,8% et 9% pour le groupe-témoin. C'est pour le groupe expérimental que l'écart à la population-mère est le plus important, sans être pour autant un biais décisif ou rédhibitoire. Par CIO, les distorsions sont plus fortes et dispersées que pour les variables de stratification (mêmes tableaux). Ceci est dû en partie au caractère aléatoire de la formation des échantillons.

Tableau 3 : Diplôme le plus élevé envisagé, par CIO, dans la population-mère (en %)

CIO	Non connu	CAP*	BEP*	Bac Pro*
Hayange	14,3	66,6	9,1	24,2
Commercy	23,8	81,4	2,3	16,3
Longwy	10,4	55,3	12,6	32,0
Neufchâteau	5,6	79,3	0,7	20,0
Thionville	10,5	70,6	6,9	22,5
Bar-le-Duc	7,0	41,5	15,1	43,4
ENSEMBLE	10,2	67,1	7,2	25,7

Tableau 4 : Diplôme le plus élevé envisagé, par CIO, dans E1 et E2

CIO	Non connu(E1)	CAP* (E1)	BEP* (E1)	BacPro* (E1)	Non connu(E2)	CAP* (E2)	BEP* (E2)	BacPro* (E2)
Hayange	0	9	2	2	1	10	1	6
Commercy	1	6	1	1	0	6	1	1
Longwy	4	7	1	8	3	9	3	5
Neufchâteau	2	18	0	4	2	18	1	3
Thionville	1	18	1	0	4	10	1	4
Bar-le-Duc	1	5	2	3	1	5	1	4
ENSEMBLE	9	63	7	18	11	58	8	23
(En %)	(9,3)	(71,6)	(7,8)	(20,5)	(11)	(65,2)	(9)	(25,8)

* Les valeurs relatives sont calculées par rapport à l'ensemble des diplômes envisagés connus.

1.1.2. Des intentions dans le choix des métiers de facture classique

L'incertitude relative aux déclarations d'intention concernant le premier choix de métier est sensiblement plus faible que celle observée dans le champ des diplômes souhaités au sein de la population-mère (6,3% contre 10,2% ; ceci est vrai également pour les deux

échantillons, tableaux 5 et suivants). Il n'y a pas nécessairement paradoxe si l'on admet que la représentation d'une activité ou d'un métier (non encore pratiqués) n'est pas à tout coup absolument corrélée à celle du diplôme.

Cette incertitude est sans commune mesure avec celle qui touche le second choix, puisque plus de la moitié des élèves n'a pas d'horizon de second métier dans la population initiale (52,8% ; ceci est également vrai dans les deux groupes) ; l'on peut penser que ce résultat est « socialement logique » (les entretiens doivent permettre de l'éclairer). Il est compatible **formellement** avec au moins deux interprétations distinctes, mais non nécessairement contradictoires : le choix ou le souhait est arrêté et exclut toute autre possibilité, l'ouverture sur le champ des possibles est, de fait et quelles qu'en soient les raisons, limitée.

Les métiers du domaine secondaire sont prééminents dans le premier choix. Si l'on s'en tient aux métiers nommés, ils représentent 59,6% des premiers choix dans la population-mère (61% dans le groupe expérimental, 62% dans le groupe témoin). C'est le corrélat –non absolu- de la répartition par sexe. La scission garçons-filles est particulièrement nette : les filles ne forment que 5,8% des élèves souhaitant apprendre un métier du domaine secondaire (6,9% dans le groupe expérimental, 5,2% dans le groupe témoin). Le poids des garçons dans les métiers du domaine tertiaire est plus élevé : 21,2% dans la population-mère (10,8% dans le groupe expérimental, 20% dans le groupe-témoin) ; pour la grande majorité, il s'agit de métiers souvent communément jugés « mixtes » (en particulier la vente et autres métiers du commerce). Le premier choix des filles dans le domaine tertiaire est dominé relativement d'abord par les métiers de la coiffure et de l'esthétique et avoisinants, ensuite par les métiers du « social ». **Toutes ces données sont conformes aux tendances de structure, bien connues, caractérisant l'apprentissage**, en Lorraine comme en France

Concernant le second choix -pour simple information eu égard à la forte incertitude mentionnée- le bilan est plus contrasté et, en un certain sens, moins cohérent. Parmi les choix connus, le poids du domaine secondaire est toujours dominant mais chute significativement dans la population-mère (53,9% ; pourcentage très voisin dans l'échantillon expérimental ; au contraire, le domaine secondaire a une importance plus grande dans l'échantillon témoin). Le poids des filles baisse dans le domaine secondaire et celui des garçons s'accroît dans le domaine tertiaire (respectivement 4,2% et 27% ; signalons que le poids des filles dans le domaine secondaire augmente dans l'échantillon expérimental et que

la hausse du poids des garçons dans le domaine secondaire est assez spectaculaire dans l'échantillon témoin).

Les mêmes indicateurs statistiques sont calculés, pour chaque ensemble, par CIO. Il n'est pas possible de les interpréter tels quels et pour eux-mêmes (les tableaux correspondants sont exposés dans la série d'annexes B). Il faudrait, pour cela, et pour chaque CIO, les confronter à la structure des formations en apprentissage et des formations professionnelles scolaires, aux capacités de la formation en apprentissage, au poids de l'apprentissage et à sa composition, à la structuration de l'emploi en termes sectoriel, de métiers et de formes, aux données de mobilité. Cependant, deux résultats précédents se retrouvent en tendance : la prééminence du domaine secondaire dans les premiers choix, et la grande incertitude relative aux seconds choix.

Tableau 5 : Les intentions relatives aux deux premiers métiers (premier et second choix), selon le clivage domaine du secondaire/domaine du tertiaire et la répartition garçons/filles : population-mère, E1, E2 (en %)

	M1(PM)	M2(PM)	M1(E1)	M2(E1)	M1(E2)	M2(E2)
Non défini	6,3	52,8	2,1	51,5	7	50
Secondaire	55,8	25,4	59,8	25,8	58	34
Dont filles	5,8	4,2	6,9	12	5,2	2,9
Tertiaire	37,9	21,8	38,1	22,7	35	16
Dont garçons	21,2	27	10,8	27,3	20	37,5

1.2. Intention initiale et situation en juillet 2010.

La description, délivrée d'un strict point de vue indicatif, est centrée sur la combinaison de deux critères essentiels : le diplôme et le groupe de spécialité de formation et/ou de métier, soit quatre combinaisons possibles (hors inconnu, sans solution, disparu). Point de vue strictement indicatif parce que les fichiers disponibles pour la situation de juillet sont en partie lacunaires, notamment quant au départ scolarisation en lycée professionnel/formation par apprentissage, quant aux diplômes et spécialités envisagés. Ces réserves étant faites, sur la base des données recueillies, l'établissement d'inscription annoncé pour septembre 2010 est très majoritairement un lycée professionnel et non un centre de formation par l'apprentissage.

Les données ne concernent par conséquent que les fractions de population pour lesquelles il est possible de comparer les caractéristiques de l'intention initiale et celles de la situation en

juillet 2010 ; elles ne sont par ailleurs fournies ici que pour l'échantillon expérimental et l'échantillon témoin dans leur ensemble, sans décontraction par bassin de formation ou champ d'action des CIO.

Tableau 6 : La situation en juillet 2010 par rapport à l'intention initiale (croisement diplôme et spécialité), toutes orientations confondues.

Diplôme x spécialité	Groupe expérimental	Groupe témoin
Inconnu, sans solution, disparu,	29,3%	30,7%
Même diplôme, même spécialité	18,5%	15,9%
Même diplôme, autre spécialité	7,6%	6,8%
Diplôme et spécialité différents	27,2%	30,7%
Autre diplôme, même spécialité	13,0%	12,5%
Autres (redoublement, 2 ^{nde} générale ou technologique	4,3%	3,4%

Le commentaire sera bref. Que ce soit pour l'échantillon expérimental ou pour l'échantillon témoin, le résultat essentiel est la faiblesse du poids de l'identité intention initiale-situation en juillet 2010 (il est cependant plus élevé pour l'échantillon expérimental) conjuguée au fait que la combinaison la plus fréquente –et de loin, si l'on fait abstraction de l'item « inconnu etc... »- est celle qui associe changement de diplôme et changement de spécialité.

Les écarts échantillon expérimental-échantillon témoin ne sont pas toujours très sensibles. Ceci dit, quatre remarques peuvent être faites. En premier lieu, la situation «inconnu etc ...» est légèrement plus présente dans le groupe témoin (+1,4 points), ce qui n'enlève rien au fait que c'est la situation qui domine relativement dans chaque échantillon, ce qui peut paraître étonnant. Seule l'étude des procédures d'enregistrement des situations au sein de l'appareil éducatif serait à même d'en éclairer les causes. En second lieu, l'identité intention initiale-situation en juillet 2010 est plus élevée dans le groupe expérimental (+2,6 points). En troisième lieu, le changement complet (diplôme et spécialité, sans tenir compte des réorientations autres) est plus important dans le groupe témoin (+3,5 points). Enfin, le changement de diplôme est le plus souvent le passage à un niveau plus élevé au regard de l'intention initiale, tant dans le groupe témoin que dans le groupe expérimental. La conjonction des trois premières remarques peut plaider apparemment pour des effets convergents du dispositif expérimental, relativement positifs au regard du contenu des actions entreprises et de ses objectifs. Mais il faut, à notre sens, rester prudent à ce stade de la description : les écarts sont, malgré tout, faibles.

1.2.3. La situation en septembre 2010 et le rapport à l'intention initiale.

L'état quantitatif des situations à la rentrée scolaire 2010-2011 montre que 5 parmi les 197 élèves inclus dans les échantillons ne figurent plus dans les données fournies (un peu plus de 2,5%). Au regard de juillet 2010, les données sont plus précises et beaucoup moins lacunaires. Si l'item « situation inconnue etc... » est beaucoup moins fréquent qu'en juillet 2010 (ce qui peut être considéré comme pratiquement logique), il n'est pas pour autant statistiquement négligeable : plus de 10% des situations. Les résultats qui suivent ont comme populations de référence les 192 élèves recensés dans les fichiers de septembre 2010, répartis presque à parité dans l'échantillon expérimental et dans l'échantillon témoin (98 dans le premier, 94 dans le second) et, pour partie, l'ensemble des situations renseignées (apprentissage et non-apprentissage, soit 174 élèves).

L'affectation nettement majoritaire est la scolarisation (pour l'essentiel en lycée professionnel) : 124 élèves sont dans ce cas, soit 62,9 % de l'effectif total des échantillons et 71,2% des situations connues. La tendance observée à partir de données lacunaires sur les situations en juillet 2010 est confirmée. **L'entrée en apprentissage est par conséquent minoritaire** : près de 26% de l'effectif total et environ 29 % des situations renseignées²². La « déperdition », bien que plutôt conforme aux conclusions des travaux ayant en leur centre la question de l'orientation, est donc conséquente au regard des intentions initiales : rappelons que les échantillons sont construits à partir d'une population d'élèves qui, tous, ont émis l'intention ou le vœu, en cours d'année scolaire 2009-2010, de commencer un cycle d'apprentissage pendant l'année scolaire 2010-2011 après la troisième de collège. L'analyse des entretiens (auprès des élèves et des acteurs institutionnels) doit permettre de comprendre, au moins partiellement, les raisons, les déterminants et les conditions de cette déperdition.

Il n'y a pas globalement d'écart significatif entre la répartition des devenir des élèves de l'échantillon expérimental et celle des élèves de l'échantillon témoin : les taux d'entrée en apprentissage sont équivalents, respectivement 25,7% et 26%. Cette équivalence globale n'est pas le reflet d'une distribution homogène. Elle résulte au contraire de la compensation

²² C'est par commodité de langage que nous usons de la distinction classique scolarisation-apprentissage, distinction qui durcit discursivement l'opposition de pratiques non absolument hétéronomes et hétérogènes l'une à l'autre et qui a fait l'objet, en France, d'innombrables débats, controverses et réflexions.

statistique de disparités inverses au sein des bassins d'éducation, disparités que l'on peut mesurer par le rapport pourcentage des entrées en apprentissage des élèves appartenant à l'échantillon expérimental/pourcentage des entrées en apprentissage dans l'échantillon témoin. A titre d'illustration, ce rapport est de 2,5 dans tel bassin de formation, de 0,61 dans tel autre. S'il faut bien entendu examiner l'efficace différentiel des mises en œuvre d'un dispositif expérimental conçu comme institutionnellement homogène dans la construction de ces disparités, il est tout aussi clair que cet examen ne saurait se suffire à lui-même. D'une part, comme cela a déjà été dit supra, la configuration socioéconomique, la structure de « l'offre de formation et d'éducation », les relations intra et inter institutionnelles sont des paramètres qu'il est nécessaire, entre autres, de prendre en compte dans l'analyse avant de formuler quelque jugement, quelque conclusion ou quelque conjecture que ce soit. Mais, d'autre part, il faudrait pouvoir comparer les données actuelles aux orientations effectives des années précédentes dans les quatre bassins de formation, afin d'avoir une indication sur les effets de ces paramètres, y compris sur la mise en place et la mise en œuvre du dispositif expérimental. **En tout état de cause, par-delà ces précautions d'analyse, l'hypothèse la plus vraisemblable est que l'expérimentation ne modifie pas les disparités et les habitudes préexistantes en terme d'orientation effective dans les champs d'action des CIO.** Il est à nouveau utile de rappeler que son objectif n'est pas la promotion officielle de l'apprentissage et que son point d'application est un ensemble d'élèves déclarant souhaiter .

Deux critères tracent une ligne de démarcation entre scolarisation et entrée en apprentissage. Le premier, l'appartenance de sexe, renvoie à une démarcation réelle mais relative : 36,6% des élèves scolarisés sont des filles, ces dernières ne représentant que 26% des entrées en apprentissage. Le second, qui crée une démarcation beaucoup plus forte, est le diplôme préparé. Il la crée sur deux registres différents. En premier lieu, il n'y a aucune incertitude quant au diplôme préparé au titre de la scolarisation ; l'incertitude est au contraire loin d'être absente pour les entrées en apprentissage puisque le diplôme préparé est inconnu pour 14% d'entre elles. En second lieu, ce que nous pouvons appeler le diplôme « pivot » n'est pas le même (tableaux 7 et 8) : Baccalauréat professionnel dans le champ de la scolarisation (58,8%), CAP dans celui de l'entrée en apprentissage (76% du total des entrées, 88,8% si l'on prend comme référence l'ensemble des diplômes préparés connus). Les effets de spécialité et sectoriel et donc, pour partie, de la division du travail entre

établissements scolaires et CFA, sont ici non négligeables. Remarquons que, dans le champ de la scolarisation, la préparation d'un Bac GT n'est pas marginale (près de 10%).

Tableau 7 : Scolarisation préparée

Diplôme préparé	Poids relatif (en %)
CAP	16,9
BEP	10,5
Bac Pro	58,8
Bac GT	9,7
Redoublement	2,4
Autres (DAIP)	1,6

Tableau 8 : Diplôme préparé et entrée en apprentissage

Diplôme préparé	Poids relatif dans l'échantillon expérimental (%)	Poids relatif dans l'échantillon témoin (%)	Ensemble (%)
Inconnu	16	12	14
CAP	68 <i>(80,9% des diplômes connus)</i>	84 <i>(95,5% des diplômes connus)</i>	76 <i>(88,4% des diplômes connus)</i>
Bac Pro	16 <i>(10% des diplômes connus)</i>	4 <i>(4,5% des diplômes connus)</i>	10 <i>(11,6% des diplômes connus)</i>

*par souci d'homogénéité, les données sont en pourcentage malgré la petite taille des effectifs des populations (respectivement 25,25 et 50).

2. Résultats de l'enquête par entretiens²³

Préalable : les entretiens réalisés.

La population statistique construite comprend 76 jeunes ; 49 entretiens ont pu être menés.

27 jeunes n'ont pu être rencontrés :

→ 7 apprentis ont quitté les CFA dans lesquels ils étaient inscrits en raison de la rupture de leur contrat d'apprentissage. Les membres des directions de CFA à qui fut posée la question de leur devenir ne connaissaient pas leur situation au moment de l'enquête.

²³ Pour l'essentiel, les résultats présentés dans le dernier rapport intermédiaire, rédigé sur la base de l'analyse de 37 entretiens, sont confirmés. Trois nuances cependant vont apparaître : à propos de la question de la scolarité primaire, à propos du poids de l'environnement proche quant aux entreprises dans lesquelles se déroulent les contrats d'apprentissage et quant aux spécialités de métier préparées, à propos du rôle des stages effectués pendant le cursus suivi au collège.

→ 6 jeunes n'ont pas été rencontrés faute d'autorisation parentale.

→ 1 élève n'a jamais été inscrit dans l'établissement supposé d'affectation (localisation inconnue, malgré un échange téléphonique entre l'établissement d'affectation et un autre établissement situé dans le même bassin)

→ 6 entretiens n'ont pas eu lieu en raison de la non-possibilité d'obtenir des rendez-vous, en dépit des contacts pris.

→ 3 jeunes ont démissionné de l'établissement dans lequel ils étaient inscrits : deux démissions en LP (orientation vers l'apprentissage) et une démission en CFA, le lieu de la ré-affectation (ou la situation) n'étant pas connu.

→ 4 entretiens n'ont pas été réalisés pour des raisons matérielles (1 élève scolarisé dans un Lycée professionnel en Champagne-Ardenne, 1 dans un établissement belge, 2 dans des établissements luxembourgeois).

Parmi les 23 jeunes avec lesquels l'entretien ne put être réalisé (en faisant donc abstraction des quatre entretiens non menés pour raisons matérielles), la répartition entre groupe expérimental et groupe témoin est la suivante : 11 appartiennent à l'échantillon expérimental (2 ruptures du contrat d'apprentissage, 4 rendez-vous non obtenus, 1 démission, 1 non inscrit, 3 absences d'autorisation parentale), et 12 à l'échantillon témoin (5 ruptures du contrat d'apprentissage, 2 rendez-vous non obtenus, 2 démissions, 3 absences d'autorisation parentale). Bien qu'ininterprétable en l'état, force est de constater que, sur ces populations numériquement faibles mais presque égales, le nombre de ruptures de contrats d'apprentissage est plus élevé dans le groupe témoin que dans le groupe expérimental.

Les résultats sont ordonnés autour de trois schèmes :

- les parcours scolaires, resitués dans leur environnement, et les narrations qu'en font les élèves, pour deux raisons au moins : leur description permet de mesurer les éventuelles distorsions selon l'appartenance à l'un ou l'autre groupe, elle rend compte des traits saillants caractérisant la population sur laquelle travaille le dispositif.
- le complexe de déterminations (et leur hiérarchie) incitant à évoquer l'apprentissage comme voie d'orientation et les moments de la décision ou du souhait.

- les éléments relatifs à la perception qu'ont les enquêtés du dispositif, de ses effets et de sa mise en œuvre.

L'étude du premier schème et, pour partie, celle du second, visent à connaître les caractéristiques de « l'espace élèves » sur lequel le dispositif intervient. Ces caractéristiques sont un donné déjà là ne pouvant plus être infléchi et qui peut influencer sur les relations internes au dispositif.

2.1. Un invariant décisif : des parcours scolaires souvent difficiles engendrant un échec scolaire relatif important.

La très grande majorité des élèves (nous ne sommes pas loin de la totalité) se juge en difficulté scolaire, voire en très grande difficulté, ou encore en échec à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire, qu'ils relèvent du groupe expérimental ou du groupe témoin. L'intériorisation de l'échec, qui n'est pas toujours l'acceptation, est puissante. Il y a concordance stricte entre l'évaluation par les systèmes de notation et le contenu des jugements que les élèves portent sur eux-mêmes.

Les résultats sont quelque peu différents lorsque sont abordés les parcours de la scolarisation primaire²⁴. Un peu plus d'un élève sur trois estime avoir connu des difficultés (avec équi-répartition sur les deux groupes ; moins de un sur treize estime avoir rencontré de grandes ou très grandes difficultés), alors que le taux de redoublement est légèrement supérieur. A titre indicatif, la comparaison statistique n'étant évidemment pas fondée, ce taux de redoublement dans la population enquêtée est beaucoup plus élevé que le taux général. Deux élèves sur trois affirment avoir vécu une scolarité primaire sans grand écueil ni anicroche majeure, période perçue comme réussie ou assez bien réussie au point que ce qui domine est l'idée de détenir en fin de CM2 un niveau scolaire correct (de surcroît, très majoritairement, dans toutes les disciplines). Mais, qu'ils s'estiment ou non avoir été en difficulté, très peu de jeunes (cinq) expriment verbalement un rejet de l'école élémentaire. En revanche, l'indifférence rétrospective apparente est loin d'être absente. L'indiscipline, le chahut, l'affrontement aux enseignant(e)s, les fractures entre élèves ou groupes d'élèves sont considérés comme des phénomènes marginaux. Il y a bien présente, dans la pensée

²⁴ Nous ne prenons pas en compte les quelques considérations énoncées à propos du passage dans les écoles maternelles.

formalisée oralement des jeunes rencontrés, ou dans les points de vue exposés (garçons comme filles), l'idée qu'existe une césure entre l'école primaire et le collège (césure dont, chacun le sait, l'effectivité et le contenu ont fait et font encore débat aujourd'hui).

Tout change dans l'appréciation de la scolarisation dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Les observations qui suivent sont, comme précédemment, indifférentes à l'appartenance au groupe expérimental ou au groupe témoin. Au collège, la dégradation des situations scolaires peut être brutale, dès la sixième ou la cinquième. C'est à ces niveaux que se situe l'essentiel des redoublements (plus de trois élèves sur huit environ ont redoublé au collège, taux là encore bien supérieur au taux général). Elle peut être aussi progressive ; la plupart des élèves ont vu leur évaluation par notation baisser de la sixième à la troisième, voire s'effondrer²⁵. Le rapport aux mathématiques est très négatif, la focalisation sur cette discipline étant remarquable alors que l'analyse de contenu des entretiens montre que cette discipline est loin d'être la seule dans laquelle ils rencontrent des difficultés. Seuls cinq élèves estiment inexistante la dégradation de leur évaluation (un était en troisième générale, deux en 3^{ème} DP3, deux en 3^{ème} DP6²⁶). Presque tous mettent l'accent sur la mauvaise ambiance interne à leurs classes : indiscipline, chahut permanent, rapports tendus au personnel enseignant et à l'administration du collège. Le sous-échantillon d'enquêtés se partage entre « victimes » de cette ambiance (qui l'invoquent comme un facteur supplémentaire de démobilitation générateur de difficultés et d'échec) et « producteurs conscients » revendiquant la création de cette ambiance (plusieurs d'entre eux ayant connu des exclusions temporaires plus ou moins longues et fréquentes, ou encore des interdictions définitives d'assister à certains cours²⁷). Si ce problème n'est que parfois mentionné pour la sixième et la cinquième, il devient massif à partir de la quatrième. L'absentéisme répété et/ou de longue durée n'est pas la règle mais existe bel et bien. Quatre élèves sur cinq, avec des combinaisons de légitimation qui peuvent être très différentes, déclarent que, dès le

²⁵ L'échec au brevet des collèges n'est pas marginal. Plusieurs élèves ne se sont pas rendus à l'examen, d'autres ont systématiquement fait copie blanche.

²⁶ L'un des élèves ayant suivi une 3^{ème} DP6 déclare avoir obtenu le brevet des collèges avec mention bien

²⁷ Lorsque la façon dont les parents ou les proches prennent les choses est évoquée, deux situations exemplaires sont relatées : l'indifférence relative ou absolue, la punition (y compris physique). Dans ce dernier cas « on attend que ça se passe », comme il fut dit à plusieurs reprises. Précisons qu'une petite minorité a eu affaire à un juge des enfants.

cours de la sixième, le temps consacré hors collège au travail scolaire est bref²⁸ et le plus souvent irrégulier, de plus en plus bref et de moins en moins fréquent de la sixième à la troisième jusqu'à, pour certains, être devenu plus ou moins rapidement inexistant.

Cette dégradation générale, qui se traduit par la mise en avant d'une profonde lassitude et le rejet du travail scolaire, est formalisée dans un continuum de langage ordonné par deux formes polaires non exclusives l'une de l'autre en pratique, intrinsèquement liées aux discours tenus sur le collège et le parcours scolaire. L'une exprime incompréhension et un état parfois proche du désespoir (plutôt des filles mais pas seulement). L'autre conjugue indifférence affichée et ce que l'on peut appeler une sorte d'arrogance assumée (plutôt des garçons mais pas seulement ; la pointe extrême étant la ridiculisation du collège, de ses enseignements²⁹ -quand ce n'est pas de ses enseignants- et une hostilité verbalement violente à son égard). La tendance est majoritairement à la critique négative et au rejet du collège. Rien d'étonnant alors à ce que plus de la moitié des enquêtés, tant du groupe expérimental que du groupe témoin, disent « *ne pas aimer l'école* » et n'hésitent pas à revendiquer le « *tout sauf l'école* ».

L'analyse des déterminants sociaux et des contextes de ces parcours n'est pas le sujet de la recherche-évaluation. Il est cependant difficile de n'en rien dire eu égard à leur poids et à leurs effets, en particulier en terme d'orientation, confirmés par l'essentiel des recherches en sciences sociales, même si ces dernières montrent qu'il n'y a pas en la matière de déterminisme absolu ni de correspondance biunivoque entre l'origine sociale et le parcours scolaire³⁰. Nous ne ferons donc que quelques constats succincts.

Tous les jeunes enquêtés appartiennent à un milieu social communément nommé modeste ou très modeste : au regard des nomenclatures institutionnelles, le « niveau social » le plus élevé est celui d'artisan. Les « classes moyennes » et les « classes supérieures », telles que les sociologismes dominants les définissent, sont absentes et non représentées. Par ailleurs,

²⁸ Le temps consacré à la lecture non obligatoire est voisin de zéro. En revanche, l'usage de certains « réseaux sociaux » disponibles sur internet est fréquent et intensif pour un peu moins de la moitié des enquêtés.

²⁹ Invalidation radicale des savoirs enseignés et des connaissances transmises, contenus d'enseignement déclarés sans intérêt etc...

³⁰ Nous retrouverons le rôle de ces déterminants dans les décisions ou les souhaits d'orientation vers l'apprentissage (cf infra).

sans que nous puissions entrer dans le détail, plusieurs d'entre eux (plus d'un tiers) ont connu ou connaissent encore des relations familiales très délicates et conflictuelles. L'aide et le suivi de la scolarité par des proches ont été peu intensifs (et lorsqu'ils existent, c'est la mère qui les assure), concernent surtout la scolarisation primaire et s'estompent au collège, jusqu'à se déliter, au fur et à mesure que la scolarité avance ; la distance à l'école, très majoritairement et en moyenne, ne cesse de s'accroître. A quelques exceptions près, nul ne s'est inscrit dans une organisation extérieure de soutien scolaire et d'aide à la réalisation des devoirs et à la compréhension des cours. En revanche, la proportion d'élèves qui auraient dû ou pu intégrer et suivre les heures de soutien au collège est importante. Mais là encore, les jugements sont à dominante négative, le soutien étant vu comme inutile et inefficace, quand il n'est pas purement et simplement rejeté et refusé.

Toute la question est de savoir quelles conséquences directes et indirectes peuvent avoir ces ensembles de caractéristiques, non seulement sur le fonctionnement du dispositif mis en place, mais également sur ses potentialités de réussite par-delà ses conditions propres d'effectuation matérielle.

2.2. L'intention initiale d'entrer en apprentissage : un lien toujours extrêmement puissant avec des parcours scolaires difficiles, une forme relative de reproduction sociale

Rappelons que la déclaration d'intention d'entrée en apprentissage est antérieure à la conception et à la mise en place du dispositif. Elle lui est donc complètement hétéronome. Il s'agit ici de résumer les raisons de cette première intention et d'en comprendre les linéaments.

L'idée de suivre un apprentissage se développe ou survient à des moments variables de la scolarité. Si, pour quelques-uns, elle est ancrée dès la cinquième ou la sixième (voire avant cette dernière pour quatre d'entre eux, ce qui peut sembler assez étonnant), elle apparaît surtout en fin de quatrième et en début de troisième.

Trois séries de facteurs, de poids différents et non nécessairement étanches l'un à l'autre, sont soulignés au cours des entretiens, certains presque systématiquement, d'autres de

manière plus restreinte et singulière. La différenciation groupe expérimental/groupe témoin, logiquement, ne joue pas.

i) les difficultés scolaires, l'échec scolaire et/ou l'intériorisation des hiérarchisations et des jugements émis par l'institution scolaire (intériorisation qui est aussi le fait d'une fraction dominante des entourages, d'après les assertions des jeunes rencontrés) jouent un rôle crucial. Tendanciellement, l'idée de suivre un apprentissage est d'abord une construction par défaut et, par delà la valorisation discursive de l'apprentissage par les institutions, la perception majoritaire est que cette filière s'apparente aussi à une filière de relégation. Ceci est corroboré par le fait que dans l'esprit de la quasi-totalité des élèves que nous avons rencontrés, poursuivre la scolarité en seconde générale, mais aussi en seconde technologique, et dans une moindre mesure en seconde professionnelle, était devenu à un moment ou à un autre, impensable³¹. Cette intériorisation de l'échec et de non capacité à poursuivre des études va de pair, pour environ la moitié des enquêtés, avec ce que nous pourrions appeler une forte idéalisation et réification du travail, pensé en opposition totalement symétrique à l'école³².

ii) La conjonction difficultés scolaires/rapport souvent négatif de l'espace de proximité à la scolarité/modes de vie, conjonction constitutive des « réseaux de sociabilité », permet également de comprendre l'intention d'entrer en apprentissage. Pour près des 2/3 des enquêtés, acte est pris des difficultés scolaires et la question de l'apprentissage est discutée avec les parents (l'un ou l'autre, ou les deux), au sein de la fratrie lorsqu'elle existe, avec des connaissances peu ou prou proches. Il n'est pas rare

³¹ Ce qui rejoint les conclusions énoncées statistiquement par les coordinatrices (cf première partie)

³² Cinq jeunes déclarent être mal à l'aise à l'idée d'être mis au travail. L'un d'entre eux, aujourd'hui en lycée professionnel, ayant eu une enfance délicate (plusieurs foyers et autres difficultés), a même confié plusieurs fois durant l'entretien « n'être pas prêt pour le travail », et surtout « avoir peur du travail ». C'était selon lui déjà le cas lorsqu'il a déclaré vouloir suivre un cursus d'apprentissage après la troisième. Pour autant, signalons que, en moyenne, la situation en lycée est un peu plus mal vécue (particulièrement en lycée général et technologique) qu'en apprentissage ; rappelons que près de la moitié d'entre eux sont au lycée, que la scolarisation en lycée à l'issue de la troisième touche environ ¾ de la population des échantillons initiaux.)

que dans l'entourage existent des personnes empruntant ou ayant emprunté la voie de l'apprentissage qui, de fait, sont en mesure d'informer selon leur propre point de vue et à leur manière sur le fonctionnement et les modes d'organisation, sur les diplômes, sur les démarches à mettre en œuvre. La nature de l'activité de ces proches joue également, moins fortement mais de façon non négligeable. Ainsi, le premier choix de spécialité peut être identique à celle de l'emploi exercé par un proche ou à celle préparée ou ayant été préparée par apprentissage dans le cercle familial étendu et parmi les autres relations de proximité (à titre d'illustration, trois cas extrêmes : le père, les oncles, les frères et autres travaillent dans la restauration : le jeune indique vouloir suivre un apprentissage dans la restauration. Le même cas de figure se retrouve, cette fois pour effectuer un apprentissage dans le bâtiment. Une jeune fille dont plusieurs membres et amies de la famille travaillent dans le registre de la coiffure ou dans la coiffure-esthétique souhaite devenir apprentie-coiffeuse). Les stages en entreprise effectués en quatrième et en début de troisième, sans être vraiment décisifs, produisent des effets, tant en terme de filière d'orientation que de premier choix de spécialité, effets qui peuvent être opposés. Pour partie, les intentions sont confortées ou renforcées (la majorité), pour une autre l'intention est restée mais a vacillé (rejet des contenus des métiers ou des métiers eux-mêmes, interrogation sur les conditions d'exercice du travail). Tout se passe comme si les premiers stages formaient une sorte de test par la pratique. Le lien à l'exercice domestique de travaux dits manuels est présent pour une dizaine d'élèves (des garçons essentiellement, en milieu rural ou semi-rural). Enfin, forme de légitimation ou non de leurs propres condition et itinéraire, le leitmotiv bien répandu de l'inutilité, voire de la nocivité, des études et des diplômes est, pour nombre d'enquêtés, totalement intégré (« *faire des études pour être au chômage* », « *un BTS, il ne sait rien faire en pratique* » etc...)³³, leitmotiv, selon les entretiens, également intégré dans l'entourage. Ce qui ne les empêche pas, contradiction concrète qui n'est qu'apparente, d'avoir pensé l'obtention d'un diplôme comme vitale. Notons que si nous quittons le registre de l'intention, au moment de l'enquête, qu'ils soient en lycée professionnel ou dans un CFA, l'obtention

³³ Pour l'anecdote, nous avons fourni quelques données issues des enquêtes Génération réalisées par le Céreq à plusieurs jeunes, qui, sans en être devenus pantois, ont exprimé leur surprise quand ce n'est pas leur incrédulité.

du diplôme préparé est toujours considérée comme vitale, quand ce n'est pas le diplôme le plus élevé possible (plus de la moitié des jeunes préparant un CAP ou un BEP envisagent ou souhaitent poursuivre leur cursus de formation afin d'avoir un diplôme de niveau supérieur).

iii) Tous savaient que l'apprentissage donnait lieu à rémunération, sans pour cela toujours bien connaître les critères présidant à la fixation des niveaux, ni les niveaux de salaire eux-mêmes. L'attrait de la rémunération n'a pas de signification univoque : pis-aller compensateur pour certains au regard de la scolarisation (*« je pensais qu'au moins je serai payée »*), gage d'une autonomie toute relative pour d'autres, mimétisme affiché du monde des adultes de proximité, et même apport d'argent dans leur espace de vie. Quelles qu'en soient les raisons, la perspective d'obtenir un salaire est bien un facteur de l'intention d'entrer en apprentissage. Mais c'est un facteur qui n'a pas sa source en lui-même et qui n'est compréhensible qu'en tenant compte de tout ce qui précède.

2.3. Le dispositif FAR à travers les entretiens.

Rappelons que le dispositif, outre ses propres initiatives du côté des relations « institutionnelles », propose des actions spécifiques :

→ un temps de sensibilisation à l'apprentissage et de découverte des métiers et des diplômes

→ la visite de CFA,

→ l'explicitation des conditions d'exercice de l'apprentissage,

→ la mise en place d'entretiens individuels destinés à accompagner et à suivre les projets d'entrée en apprentissage (construction du projet d'orientation, formation à la réalisation d'un CV et d'une lettre de motivation, listes d'employeurs potentiels, etc.),

→ disponibilité des coordinatrices afin de répondre à d'éventuelles demandes individuelles de rencontre de la part des élèves (cf première partie).

2.3.1 La connaissance du dispositif

Très peu de membres du groupe témoin ont compris qu'un dispositif spécifique était mis en œuvre pour certains élèves (ce qui n'a rien d'étonnant, même quand ils ont participé à la journée de sensibilisation à l'apprentissage organisée par la coordinatrice du dispositif) et, lorsque c'est le cas, la connaissance est très vague et brouillée. Parmi les membres du groupe expérimental, la vision précise et complète du dispositif est minoritaire et la reconnaissance de la distinction entre coordinatrice et conseill(e)r(e) d'orientation est faible. Cas extrême : aussi curieux cela puisse paraître, un membre du groupe expérimental ne savait pas qu'il était inclus dans le dispositif.

L'étude du rapport au dispositif des élèves et apprentis appartenant au groupe expérimental se heurte à trois difficultés classiques majeures, pour partie liées, et d'une forte acuité dans l'enquête. En premier lieu, ce que nous appellerons l'effet mémoire : la reconstruction a posteriori et la restitution de la temporalité des événements sont très souvent entachées d'incertitude (l'approximation hésitante est alors la règle), quand elles ne se sont pas révélées difficilement praticables voire spontanément quasi-impossibles (cet effet mémoire est aussi présent dans les enquêtés du groupe témoin, mais ne concerne évidemment pas le dispositif)³⁴. En second lieu, l'effet de l'inclusion dans un dispositif sur les conduites, les activités, les rapports quotidiens qui conditionnent au moins partiellement le degré d'importance qui lui est accordé et l'appréciation qui en est faite. Or, tendanciellement, il n'y a pas d'effet. Un indice de cette absence d'effet, certes fragile, est que cette inclusion, une fois qu'il en a été pris acte, n'a véritablement généré ni discussion au sein des relations entre élèves, ni discussion au sein du voisinage proche des élèves hors collègue. Là non plus, il n'y a rien de surprenant (sauf à imaginer la possibilité d'une espèce de symbiose ou de syncrétisme entre les préoccupations d'une instance institutionnelle liées à ses missions spécifiques et les univers quotidiens d'adolescents scolarisés au collège³⁵). Enfin, les effets

³⁴ Parvenir à formaliser cette reconstruction et cette reconstitution au cours et à partir des entretiens n'a, de ce fait, pas été simple. Malgré tout, pour l'essentiel, cela a pu être fait.

³⁵ Ce qui n'est pas contradictoire avec le fait que la plupart des élèves expriment une sourde inquiétude dès que l'avenir et leur devenir professionnel sont évoqués, inquiétude ressentie bien avant la classe de troisième. Ce qui ne manque pas de poser problème et mériterait une réflexion appropriée sur le rôle des politiques publiques et le fonctionnement de l'appareil éducatif, entre autres, dans la genèse d'un tel phénomène touchant l'enfance.

potentiels, qui peuvent être différents (en particulier en terme de « posture »), de l'interprétation a posteriori et de l'expression langagière des subjectivités.

2.3.2. Inclusion et non-inclusion dans le dispositif : différentiels et similitudes

Si différentiels il y a, ils ne peuvent être que de contenus et de formes, puisqu'il n'y a pas d'écart quantitatif entre groupe expérimental et groupe témoin du point de vue de l'entrée en apprentissage.

- Le premier différentiel est factuel et lié à l'existence même du dispositif. En moyenne, le nombre d'entretiens ou de contacts avec les acteurs du CIO est plus élevé dans le groupe expérimental. Un enquêté sur trois appartenant au groupe témoin affirme n'avoir jamais eu de contact avec eux en classe de troisième ; les autres (à deux exceptions près³⁶) n'ont bénéficié que d'une seule rencontre (la journée de sensibilisation). Le discours dominant est que cette rencontre leur a peu appris qu'ils ne savaient déjà peu ou prou. Les élèves du groupe expérimental ont tous eu au moins un entretien individuel avec la coordinatrice. Le nombre d'entretiens ayant eu lieu est cependant très variable, de un à cinq, les moments et leur durée également.
- Le second différentiel tient à ce que, outre l'aide apportée en terme de connaissance et en terme d'accomplissement de certaines procédures, ces entretiens individuels ont, pour partie, conduit si nécessaire à élargir les horizons initiaux et à construire une orientation plus réfléchie. Ceci touche à la fois les diplômés et les spécialités, mais aussi, pour quelques élèves seulement, la filière d'orientation : l'entrée en lycée et l'abandon de l'intention d'entrer en apprentissage ne se font pas seulement par défaut (le fait de pas avoir trouvé d'employeur demeurant cependant la raison majoritaire), la décision d'entrer en apprentissage, dont nous avons vu qu'elle était fortement dictée à l'origine par les difficultés scolaires, est positivement « revalorisée ». Sauf deux cas³⁷, les élèves du groupe témoin en

³⁶ Ces deux élèves ont demandé à être reçus par le CIO.

³⁷ L'une souhaitait depuis la classe de 4^{ème} suivre une formation de coiffeuse en apprentissage. Elle s'est finalement ravisée en milieu de troisième. Elle dit avoir changé d'avis en raison d'un manque d'intérêt pour la coiffure (son choix initial) et d'une prise de conscience des difficultés du travail salarié (après plusieurs périodes de stage dans un salon de coiffure). Le second élève souhaitait s'orienter vers l'apprentissage après la classe de 3^{ème} et préparer un CAP Pâtissier en raison de son réel intérêt pour le métier. Ses parents (surtout le père) se sont opposés à ce choix et l'ont incité à poursuivre sa scolarité et à préparer un bac général. L'élève a toujours l'intention de se former au métier de pâtissier.

lycée y sont parce qu'ils n'ont pas trouvé d'employeur ; les changements de spécialité et de diplôme, en lycée comme apprentissage, sont beaucoup plus erratiques.

- Le troisième différentiel concerne une fraction des élèves craignant l'entrée en apprentissage, non au regard de l'intégration d'un CFA³⁸, mais à celui de l'intégration dans l'entreprise. Sans toujours effacer totalement les craintes, le dispositif en a amenuisé et amorti la portée, alors que lorsqu'elles sont présentes chez des élèves du groupe témoin, elles sont demeurées intactes. Dans le même registre, au sein de l'apprentissage en entreprise, la dureté des rapports de travail (entre employeur et apprenti, entre salariés et apprenti) et les difficultés qu'elle engendre (conflits quotidiens, tâches éloignées de l'apprentissage du métier etc...), ce que nous nommerons par euphémisation les « excès comportementaux » de l'employeur affectent plus les élèves du groupe témoin (1/3)³⁹ que ceux du groupe expérimental. Sans enquête adjacente plus approfondie, l'imputation de cette différence au dispositif est hasardeuse⁴⁰.

Nous avons déjà relevé plusieurs similitudes (quantitatives via l'orientation réelle et la structure des diplômes effectivement préparés, qualitatives quant aux caractéristiques des groupes et aux raisons de l'intention première d'entrer en apprentissage). Il y en a d'autres, de sens et d'importance inégaux.

- Un petit nombre d'élèves du groupe expérimental et du groupe témoin (dans la même proportion, environ 1/4) a eu des entretiens brefs et informels avec des enseignants, la plupart du temps avec le professeur principal, à propos de leur orientation, **principalement à la demande de l'enseignant**. Ces brefs entretiens se sont déroulés après les cours ou dans les temps de pause après les cours au sein même de l'établissement. Le statut accordé aux conseils des enseignants est voisin de celui accordé à ceux délivrés en dehors du collège. La convergence est, selon les enquêtés, extrêmement forte entre l'avis des enseignants sur la

³⁸ Au regard du CFA, la principale appréhension, pour les élèves concernés, était l'arrivée et la résidence en internat.

³⁹ Deux illustrations. Un élève apprenti dans le secteur du bâtiment parle de conflits réguliers avec son patron qui « le siffle pour l'appeler, devant les clients ». Au-delà des brimades liées à l'activité de travail, une apprentie embauchée comme vendeuse dans une boulangerie a évoqué des conflits à répétitions avec son patron qui lui « *fait des avances* » et use régulièrement d'un langage grossier à son égard. Nous ne disposons d'aucune contre-partie discursive côté patronal.

⁴⁰ Les échanges avec les membres du groupe témoin affectés visant à leur demander s'ils pensaient qu'ils n'auraient pas connu de tels désagréments s'il avaient bénéficié du dispositif ont été infructueux.

filière d'orientation possible et l'expression de la première intention des élèves. De manière dominante, ces échanges ont d'abord été perçus par les élèves comme une manière d'obtenir une sorte d'aval de l'institution scolaire à leur intention d'accéder à l'apprentissage. Ce qui ne manque pas de poser problème eu égard à la répartition finale entre filières d'orientation.

- La question de la plus grande proximité spatiale possible entre lieu d'habitation, localisation de l'entreprise, localisation des établissements est omniprésente. Elle est redoublée pour les apprentis, qui peuvent avoir affaire à trois localisations distinctes (domicile, entreprise, CFA)⁴¹. L'aspiration très majoritaire est la minorisation des distances et des déplacements. Si cette question, en tant que telle, échappe en pratique au dispositif FAR, elle a bien été intégrée dans ses réflexions et ses actions.

- La recherche de l'employeur est une préoccupation centrale. Nous l'avons dit, le fait de ne pas trouver d'employeur est la cause première de l'entrée en lycée et du renoncement à l'apprentissage, dans le groupe expérimental comme dans le groupe témoin⁴². Les lycéens scolarisés en enseignement général ou technologique réaffirment leur souhait de tenter à nouveau une entrée en apprentissage, ce qui n'est pas le cas de ceux qui sont scolarisés en lycée professionnel. Dans chaque groupe, un peu moins d'un apprenti sur quatre se retrouve dans une entreprise dans laquelle il a accompli au moins un de ses stages, ou qu'il connaissait antérieurement, ou encore à laquelle il accède en raison de relations de voisinage ou de proximité ayant débouché sur des contacts précoces. L'intensité (d'une demande à plus de trente) et les moments de la recherche sont variables.

2.3.3. L'appréciation du dispositif FAR par les membres du groupe expérimental

- i) Sans que l'on puisse parler de typologie, les conditions numériques n'étant pas réunies, il est possible d'esquisser le contenu de trois formes de jugement émanant des apprentis.

⁴¹ Voir sur cette question du logement des apprentis G. Boudesseul, C. Vivent : « *Permettre aux jeunes en alternance d'accéder au logement* », Bref Céreq n° 295-2, janvier 2012.

⁴² Cependant, la mise en balance scolarisation en lycée professionnel/formation par l'apprentissage est réelle. Plusieurs élèves renoncent à l'apprentissage dès lors qu'ils savent que leur candidature pour entrer en lycée professionnel est acceptée ou va être acceptée.

- Le premier type de jugement est la négation de quelque influence du dispositif que ce soit. Il est le fait d'élèves qui avaient décidé avant la troisième de devenir apprentis, qui sont inscrits dans un univers hors école comprenant des personnes ayant connu l'apprentissage, qui ont participé aux journées portes ouvertes de certains CFA, qui ont connaissance avant la troisième d'employeurs potentiels ou présumés (connaissance qui peut aller jusqu'à l'existence de relations). On retrouve ici un ensemble d'éléments exposés lors de l'étude des déterminants de l'intention d'entrer en apprentissage (cf supra ; 2.2, iii). Cette négation radicale est à nuancer si on la confronte à l'information délivrée par les listes faisant état des intentions en cours d'année scolaire et de l'affectation réelle. Il n'y a pas d'adéquation absolue entre les deux. L'incertitude ou le changement concernant diplômes et spécialités préparés sont présents, ce qui limite la portée de cette négation.

- Le second est que le dispositif apporte en quelque sorte un « plus » en terme d'information, de connaissance des conditions d'exercice de l'apprentissage, d'aide à la construction des choix de diplôme ou de spécialité, de confortation de l'orientation vers l'apprentissage. Le dispositif, à qui est donc attribué un rôle positif, est alors aussi facilitateur, sans pour autant être véritablement décisif.

- Le troisième se situe au-delà du second et est opposé au premier. Sans le dispositif, l'incertitude et l'indécision auraient été permanentes, tant en terme d'orientation (scolarisation ou entrée en apprentissage) que de diplôme et de spécialité préparés. Le dispositif est alors plus qu'un levier et son rôle excède celui d'accompagnateur pour jouer, si nous pouvons nous permettre cette expression, celui « d'aide concertée à la décision ».

Il y a un point de convergence des second et troisième types de jugement. Il est relatif au processus de recherche d'un employeur. Le regret est fort – proche de la demande et de la revendication- que l'aide et l'accompagnement **directs** dans la prise de contact avec les entreprises susceptibles de recruter les jeunes apprenti(e)s ne soient pas intégrés dans le périmètre et le champ d'action du dispositif.

- ii) Le point de vue des lycéens diffère selon que le non accès à l'apprentissage va engendrer ou non une sorte de désillusion. Lorsque la désillusion est absente, le

jugement est plutôt positif, bien que distancié. Lorsqu'elle est présente, ce ne sont pas tant des critiques négatives qui émergent que l'expression d'une incompréhension que résume clairement ce propos d'un lycéen ayant contacté une trentaine d'entreprises « *je ne sais pas pourquoi tout ça n'a servi à rien* ». Le regret exprimé par des apprentis de la non implication directe du dispositif dans le processus pratique de recherche d'un employeur acquiert ici beaucoup plus d'ampleur et une autre dimension : il émane de jeunes qui entrent au lycée par défaut.

CONCLUSION GENERALE. Le dispositif FAR, l'apprentissage et la politique publique : portée, limites, ambiguïtés.

Nous retiendrons trois résultats essentiels, à conditions d'offre et d'organisation de formation données, à capacité et volonté d'accueil des entreprises également données -et sachant que les principaux déterminants du souhait formalisé d'accéder à une formation par l'apprentissage après le collège sont des invariants relatifs, sur lesquels le dispositif FAR, ne peut, en l'état, avoir prise.

En premier lieu, le dispositif FAR n'a pas d'effet sur le taux d'entrée réelle en apprentissage après la sortie du collège au regard des intentions initiales. Mais il n'est pas inutile de souligner à nouveau à quel point les acteurs du dispositif (hors élèves) sont institutionnellement pris dans une ambiguïté de position et de pratique. Entre,

- d'une part, l'affirmation par la politique publique, centralisée et décentralisée⁴³ et de manière récurrente voire lancinante maintenant, de la nécessité du développement de l'apprentissage en le promouvant tout en prenant bien soin d'autonomiser cette question au regard du fonctionnement de l'ensemble du système éducatif et de son rapport réel à l'appareil productif et à « son extérieur »⁴⁴, et,
- d'autre part, l'existence de plusieurs filières d'orientation alternatives (dont la formation en lycée professionnel) qui forment une architecture hiérarchisée dans l'appareil scolaire et l'existence de rapports éducatifs diversifiés et complexes,

⁴³ Le contrat d'objectifs et de moyens pour l'apprentissage 2011-2015 en région lorraine prévoit 22917 apprentis (il faut noter la précision de la projection quantitative ...) en 2015 (pour rappel : un peu plus de 16 000 en 2011).

⁴⁴ Aux arguments que nous qualifierons improprement d'immémoriels -« les besoins des entreprises et du tissu productif », « l'acquisition des savoirs, savoir-faire et autres par les élèves dans l'activité de travail », etc..., se sont surajoutés d'abord celui de l'action pour l'insertion professionnelle (en usant du constat du maintien dans le temps de taux de chômage très élevés des non qualifiés et des non diplômés, ensuite celui de la professionnalisation (devenue l'alpha et l'oméga de la résolution de tous les problèmes). C'est peu de dire que cette vision des relations formation/travail/emploi, y compris dans le champ de l'insertion professionnelle, et des déterminants du chômage des jeunes actifs non qualifiés ou peu qualifiés est à tout le moins très réductrice. Par ailleurs, il reste à montrer que la formation par l'apprentissage, quels que soient les niveaux de diplômes et les groupes de spécialité, est dotée d'une forte unité et porteuse des mêmes enjeux. Rien n'est moins sûr. Nous l'avons évoqué : en Lorraine, la part des apprentis préparant un diplôme de niveau V décroissent. Les inégalités financières entre CFA sont par ailleurs bien connues.

la définition des périmètres d'action et l'action elle-même peuvent s'apparenter parfois à l'emprunt d'un fil de rasoir.

En second lieu, et en contrepoint, sa mise en oeuvre peut améliorer très sensiblement ce que nous nommerons la « qualité » de l'orientation, semble limiter les ruptures précoces de contrat d'apprentissage . A ce titre, il atteint bien l'un de ses objectifs.

En troisième lieu, la question de la recherche d'un employeur et de l'obtention d'un poste et d'un contrat de travail en entreprise est cruciale : l'aide à la connaissance du possible et à la décision, la précision des informations délivrées, les contributions (appréciées positivement) à la réalisation de documents de procédure (CV, lettres de motivation etc...) ne suffisent pas. La demande a clairement émergé d'une implication des instances du système éducatif qui aille jusqu'au co-accomplissement de la démarche et à la prise de contact avec les employeurs potentiels. Ce qui, en l'état, heurte à la fois l'organisation interne de l'appareil éducatif et les divisions du travail fixant activités et missions de ses instances, la position de surplomb de l'appareil productif et les injonctions discursives (qui excèdent, et de loin, le champ étudié), entre autres à « l'autonomie » des élèves comme élément des processus de « maturation » et à leur « responsabilité ». A court terme, cette question ne peut recevoir, en l'état, de solution.

Comme tous les dispositifs expérimentaux relevant de l'axe 1 « Réduire les sorties prématurées de formation initiale »⁴⁵, le dispositif FAR s'inscrit dans un contexte social traversé par deux référents théorico-idéologiques majeurs : pour une grande part, les difficultés d'insertion professionnelle proviennent des pratiques et des choix de l'orientation⁴⁶, l'alternance est la forme de formation adéquate à la résolution des problèmes.

Il ne nous appartient pas d'envisager la suite à donner à l'expérimentation. Il nous semble cependant qu'au vu des résultats, et moyennant des inflexions significatives (qui ont à voir

⁴⁵ Ce qui signifie que la formation par l'apprentissage est catégorisée de fait comme une forme spécifique de formation initiale.

⁴⁶ Ceci dépasse le champ de l'insertion professionnelle. Il est courant aujourd'hui, dans les institutions et organismes s'occupant de l'emploi, de la formation et du travail, d'employer l'expression « orientation tout au long de la vie (après celle de « formation tout au long de la vie »). Le Céreq a ainsi placé, il y a quelques années, l'étude de l'orientation dans ses axes de travail prioritaires.

avec les caractéristiques des jeunes concernés et les raisons de leur intention initiale, avec les tensions et contradictions internes au système éducatif, avec les rapports réels entre système éducatif/ appareil productif/institutions politiques), la généralisation du dispositif sur l'Académie (plutôt que son extension localisée⁴⁷) peut présenter un intérêt, ce qui exclut évidemment de réitérer la division entre groupes expérimentaux et groupes témoins. Mais elle n'est praticable que par un accroissement des moyens et des forces (au moins sur le moyen terme) garantissant un haut degré de stabilité de l'organisation et, mais ceci est éminemment problématique et discutable, par la création d'une sorte de service spécialisé au sein des services de l'orientation, dont la tâche essentielle serait précisément d'améliorer l'efficacité du dispositif jusqu'alors expérimental⁴⁸.

⁴⁷ Dans la conjoncture actuelle et les débats qui hantent le contenu des politiques dites sociales, et ceci serait également valable en cas d'une simple extension, le dispositif pourrait être perçu comme discriminant.

⁴⁸ Il n'entrait pas dans le programme de la recherche-évaluation d'étudier les formes d'organisation, les contraintes et les modalités de financement du dispositif. Disons simplement que le devenir durable et une meilleure efficacité des actions proposées demandent une amélioration substantielle des conditions matérielles de leur réalisation.



BIBLIOGRAPHIE

Commission de concertation sur la politique de la jeunesse, *Reconnaître la valeur de la jeunesse*, Livre Vert, septembre 2009.

Programme national d'expérimentation pour la jeunesse : premier appel à projets, 6 avril 2009,

Note d'étape sur l'expérimentation au 31 Décembre 2010, rédigée par SAIO – Rectorat – Académie Nancy-Metz.

ARRIGHI Jean-Jacques, BROCHIER Damien, 1995-2003, *L'apprentissage aspiré par le haut*, *Bref Céreq*, mars 2005, n° 217, 4 p.

ARRIGHI Jean-Jacques, BROCHIER Damien, *L'apprentissage au sein de l'Éducation nationale : une filière sortie de la clandestinité*, *NEF Céreq*, 2009, n°40, 75 p.

ARRIGHI Jean-Jacques, JOSEPH Olivier, *L'apprentissage : une idée simple, des réalités diverses*, *Bref Céreq*, octobre 2005, n° 223, 4 p.

ARRIGHI Jean-Jacques, *L'apprentissage est-il efficace au regard de l'emploi ?* in *Les relations formation-emploi en 55 questions*, dir. par Jean-Jacques PAUL et José ROSE. Dunod, Paris, 2008, p. 188-193.

ARRIGHI Jean-Jacques, NAHAPETIAN Naïri, *L'apprentissage et l'alternance, des voies vers l'emploi*, *Alternatives économiques*, janvier 2009, hors-série pratique n°37 : *L'insertion des jeunes*, pp. 110-113.

BACHELARD Paul, *Apprentissage et pratiques d'alternance*. L'Harmattan, Paris, 1994, 207p.

BENHAÏM Jeanne, *Les politiques en faveur de l'éducation à l'orientation en collège et lycée général et technologique*, *Note d'information*, n° 03-18, mars 2003, 6 p.

BERGER Guy, *Evaluation des acquis et alternance* in Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle, *L'alternance, histoire et enjeux* La Documentation française, Paris, 1992, pp. 331-339.

BERTHELOT Jean-Michel, *École, orientation, société* PUF, Paris, 1993. 192 p. (pédagogie d'aujourd'hui)

BERTHELOT Jean-Marie, *Ecole et Entreprise*, *L'Année sociologique*, n°37, 1987, pp 403-411.

BLANCHARD Serge, SONTAG Jean-Claude, *L'évolution des services, des pratiques et des finalités de l'orientation professionnelle et scolaire en France, Formation et territoire, juillet 2004, n° 9, p. 27-44*

BOUDESSEUL Gérard, VIVENT Céline, *Permettre aux jeunes en alternance d'accéder au logement, Bref Céreq, n° 295-12, janvier 2012*

BOULET Paul, *La formation par alternance*. L'Harmattan, Paris, 2010, 282 p.

BOUMARD Patrick, MIALARET Gaston, *Le conseil de classe*. PUF, Paris, 1997, 152 p.

BOUSSAD Lahila, EURIAT Nicolas, KHRISTOVA Andreana, LHOTEL Hervé, PARMENT Alexandre, *Génération 2004 en Lorraine. Quand l'école est finie*. Grée-OREFQ Lorraine, 2009, 84 pages.

CAILLE Jean-Paul, LEMAIRE Sylvie, VROLANT Marie-Claude, *Filles et garçons face à l'orientation, Note d'information, avril 2002, n° 02.12, p. 1-6*

CHARLOT Bernard, *Du rapport au savoir – Eléments pour une théorie*. Anthropos, 1997, Paris, 112 p.

CHARTIER Daniel, LERBET Georges. *La formation par production de savoirs*, L'Harmattan, Paris, 1993.

HAZAL Sébastien, GUIMOND Serge, *La théorie de la dominance sociale et les choix d'orientation scolaire et de rôles sociaux des filles et des garçons, Orientation scolaire et professionnelle, décembre 2003, vol. 32/04, p. 595-616*

CLAVIER Loïc, *Evaluer et former dans l'alternance : de la rupture aux interactions*. L'Harmattan, Paris, 2001, 254 p.

CLENET Jean, GERARD Christian, *Partenariat et alternance en éducation : des pratiques à construire*. L'Harmattan, 1994, Paris, 184 p.

COHEN-SCALI Valérie, *Alternance et identité professionnelle*. PUF, Paris, 2000, 232 p.

DALLE François, BOUNINE Jean, *L'éducation en entreprise : contre le chômage des jeunes*. Odile JACOB, Paris, 1993, 282 p.

DENQUIN Robert, ROYNETTE Alain, SERE Alain, FRANCE, *Inspection générale de l'éducation nationale, L'orientation vers le lycée professionnel. La scolarisation au lycée professionnel. Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale, Inspection générale de l'éducation nationale/Paris, janvier 2002, 61 p.*

DREANO Michel, *La qualité de l'apprentissage et des conditions de vie des apprentis*. La Documentation française, Paris, 2002, 34 p.

DURU-BELLAT Marie, JAROUSSE Jean-Pierre, SOLAUX Georges, *S'orienter et élaborer un projet au sein d'un système hiérarchisé, une injonction paradoxale ? L'exemple du choix de la série et de l'enseignement de spécialité en classe terminale, L'orientation scolaire et professionnelle, 1997, n° 4, pp. 459-482*

DURU-BELLAT Marie, MINGAT Alain, *Orientation scolaire et mécanismes institutionnels : mesures des inégalités sociales en France depuis trente ans et comparaisons internationales. Presses de l'université de Limoges et du Limousin, 1992, 73 p. (Didactica)*

EDUCATION PERMANENTE, *L'alternance, une alternative éducative ? n° 163, 2005.*

FEUILLADIEU Sylviane, *Projets de lycéens : orientation et projets en classe de seconde générale et technologique. L'Harmattan, Paris, 2001, 231 p. (Logiques sociales)*

GREFFE Xavier, CRESSON Edith (préface), *La formation professionnelle des jeunes : le principe d'alternance, Economica, Paris, 1995, 240 p.*

GUES Patrick, *L'alternance est-elle la solution magique ? Article publié sur le site Educpro.fr le 7 juillet 2010.*

GUICHARD Jean coord., *Les enjeux de l'orientation : dossier, Éducatives, revue de diffusion des savoirs en éducation, n° 11, février 1997, p. 14-57, bibliogr.*

GUILLAUMIN Catherine, *Alternance en formation, Variété et singularité des apprentissages en alternance, in Revue Les chemins de formation au fil du temps, n°6, 2003, p. 188-196.*

Haut Conseil de l'évaluation de l'école, *L'évaluation de l'orientation à la fin du collège et au lycée, HCéé/Paris, mars 2004, n° 12, 4 p.*

HENOQUE Maryse, LEGRAND André, *L'évaluation de l'orientation à la fin du collège et au lycée. Rêves et réalités de l'orientation. Rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école, Haut conseil de l'évaluation de l'école/Paris, n° 12, mars 2004, 93 p.*

LE BASTARD-LANDRIER Séverine, *Les déterminants contextuels de l'orientation scolaire en classe de seconde, Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, 2004, vol. 37, n° 2 ; p. 59-81*

LENE Alexandre, *Formation, compétences et adaptabilité : l'alternance en débat. L'Harmattan, Paris, 2002, 211 p.*

LIU Ying, *L'alternance : enjeu motivant pour des apprentis. Recherche au centre de formation d'apprentissage de la ville de Tours, sous la direction de Gaston pineau, 2007, 116 p.*

MELLON Patrick, *L'orientation au collège : évolutions depuis 1975, enjeux et perspectives*, *Administration et éducation*, janvier 2002, n° 093, p. 33-45

Ministère de l'éducation nationale, *L'orientation vers le lycée professionnel*, Ministère de l'éducation nationale, janvier 2002, n° 2002-003, 51 p.

MONACO Antonio, *L'alternance Ecole-Production*. PUF, Paris, 1993, 277 p.

MOREAU Gilles, *Apprentissage : une singulière métamorphose*, *Formation Emploi*, janvier-mars 2008, n° 101, pp. 119-133.

PASQUIER Bernard, *Voyage dans l'apprentissage, chronique 1965-2002*. L'Harmattan, Paris, 2003, 273 p.

PERETTI Claudine dir., *Les processus d'orientation sont-ils équitables et efficaces ? In Dix-huit questions sur le système éducatif*. La Documentation française, Paris, 2004, p., 57-75

PROST Antoine, *Des professions à l'école : jalons pour une histoire de l'orientation en France in : L'orientation en perspectives : histoire, récits, analyse*, *Vie sociale*, n° 5, 1996, p. 315-328

ROMANI Claudine, *Alternance(s). Synthèse de vingt ans de développement en France et à l'étranger*, *Nef Céreq*, 2004, n°11, 49 p.

SANCHEZ Ruby, ZAMORA Philippe, *Retour sur quelques jalons de l'histoire de la formation professionnelle en alternance*, in *Education et formation*, n°75, octobre 2007.

TOUZET Benoît, *Ce que pourrait être une vraie pédagogie de l'alternance*, *CRAP Cahiers pédagogiques*, n°423, 2004.

TROGER Vincent, *Centres d'apprentissage et entreprises : le temps de l'ouverture*, *Cibles* n°22, 1990, pp. 20-23.



ANNEXES

Séries de l'annexe A

Annexe A1 : Axes d'expérimentation inscrits dans le premier appel à projets du 6 avril 2009 du programme national d'expérimentation pour la jeunesse⁴⁹

Axe 1 : Réduire les sorties prématurées du système de formation initiale

- *Sécuriser l'orientation vers l'alternance et prévenir les ruptures*
- *Prévenir le décrochage scolaire et organiser les collaborations pour suivre les jeunes décrocheurs*
- *Développer les incitations au maintien dans le système scolaire*
- *Approfondir le dispositif d'orientation active*
- *Organisation intégrée de coordination des acteurs de l'orientation scolaire et professionnelle*
- *Améliorer les dispositifs d'orientation et lutter contre l'échec scolaire Accompagnement et insertion professionnelle des étudiants qui décrochent*

Axe 2 : Améliorer la transition entre formation et emploi

- *Actions innovantes pour améliorer l'insertion professionnelle à l'université*

Axe 3 : Prévenir les ruptures

- *Actions innovantes pour assurer le suivi après 18 ans des jeunes sortants de l'aide sociale à l'Enfance et suivis par la Protection Judiciaire de la Jeunesse*
- *Expérimentation du « parcours vers l'emploi des jeunes sous main de justice »*
- *Sécuriser l'accès au logement des jeunes*
- *Connaissance, repérage et prévention des étudiants en difficulté*

Axe 4 : Soutenir les initiatives et les projets des jeunes

- *Développement du microcrédit pour les jeunes*
- *Actions innovantes pour développer la mobilité internationale des jeunes en mission locale et en apprentissage*

⁴⁹ Programme national d'expérimentation pour la jeunesse : premier appel à projets, 6 avril 2009,

Annexe A2 : Questionnaire remis aux élèves dans le cadre de la réunion collective d'information sur l'apprentissage en présence des parents (Etape 1)

Dans le cadre de la réunion collective d'information sur l'apprentissage en présence des parents (Etape 1), les COP ont remis aux élèves présents un questionnaire portant sur leur projet d'orientation vers l'apprentissage. Le questionnaire est constitué des 8 questions suivantes : (336 élèves ont répondu au questionnaire, 67% de garçon et 33% de fille)

1. J'ai un projet professionnel ? *Oui (91%) / Non (7%) / Si oui, lequel ?*
2. Je connais déjà le patron avec qui je vais signer le contrat d'apprentissage. *Oui (19%) / Non (80%)*
3. Quelqu'un de ma famille travaille dans une entreprise artisanale (Bâtiment, métiers de bouche, coiffure). *Oui (44%) / Non (53%)*

(Pour les questions 4 et 5 : Entoures les chiffres correspondant à la réponse choisie : 1 la phrase ne décrit pas du tout ta façon de penser, 2 la phrase te décrit un peu, 3 la phrase te décrit à peu près, 4 la phrase te décrit bien, 5 la phrase te décrit très bien)

4. Je pense que je suis bon élève. *1(10%) 2(31%) 3(43%) 4(11%) 5(4%)*
 - 4a. Cite une ou deux matières où tu réussis bien : *EPS (33%), Français-Maths-LV (18%), Techno-HG (13%)*
 - 4b. Cite une ou deux matières où tu aurais des difficultés : *Maths (54%), LV (28%), HG (19%), Physique-Chimie (12%)*
5. Les professeurs pensent que je suis capable de réussir en 2^{nde} générale et technologique. *1 2 3 4 5*
6. Je me sens capable de réussir : *un CAP (48%) / Un Bac Professionnel (45%) / un Bac général ou technologique et des études supérieures (5%)*
7. J'ai choisi l'apprentissage : *a/ pour apprendre un métier précis (79%). b/ pour avoir des connaissances pratiques (58%). c/ pour avoir un salaire (59%). d/ pour apprendre autrement qu'au collège ou au LP (49%). e/ pour trouver plus facilement du travail (46%). f/ pour faire une activité qui me plaît (73%). g/ pour une autre raison (6%), laquelle ?*
8. Tu peux utiliser le reste de la feuille pour dire ce que tu penses du questionnaire, de toi ... ou de ce que tu veux

Annexe A3 : Utilisation du logiciel PARADE

Le logiciel PARADE a été conçu par des conseillers d'orientation psychologues. C'est un logiciel validé par le Ministère de l'Éducation Nationale. Le Programme d'Aide à la Recherche AutoDocumentaire est structuré autour d'une série de questions abordant trois domaines : « la personnalité professionnelle », « les valeurs » et « les intérêts ». Dans le cadre du dispositif FAR, le logiciel a été présenté et utilisé comme outil d'aide au choix d'un métier ou d'une spécialité d'apprentissage (Etape 2).

Contenu du questionnaire sur le logiciel PARADE :

	Oui vraiment	Sans plus	Non
<i>Vous aimez savoir comment fonctionnent les appareils</i>			
<i>Vous êtes habile de vos mains</i>			
<i>Vous avez de la patience</i>			
<i>Vous aimeriez soigner les gens</i>			
<i>Vous aimeriez vendre</i>			
<i>Vous aimeriez vous occuper d'enfants</i>			
<i>Vous aimeriez utiliser des appareils compliqués</i>			
<i>Vous aimeriez taper des lettres à la machine</i>			
<i>Vous aimeriez vanter un produit à un client pour le lui faire acheter</i>			
<i>Vous aimez travailler de vos mains</i>			
<i>Vous aimez écouter les autres raconter leurs problèmes</i>			
<i>Vous savez bien calculer quand vous achetez quelque chose</i>			
<i>Vous avez de l'ordre</i>			
<i>Vous discutez facilement avec les gens que vous ne connaissez pas</i>			
<i>Vous aimez utiliser des outils simples (pinces, marteaux, ciseaux)</i>			
<i>Vous aimeriez donner des soins à une personne âgée</i>			
<i>Vous savez faire des réparations simples sur les appareils de la maison</i>			
<i>Vous aimeriez travailler dans un bureau</i>			

De ces 4 actions que l'on peut faire, entourez celles qui vous plaisent

1 Réparer	Démonter	Fabriquer	Mesurer	Aucune
2 Visser	Coller	Clouer	Découper	Aucune
3 Aider	Ecouter	Surveiller	Eduquer	Aucune
4 Soigner	Secourir	Nettoyer	Nourrir	Aucune
5 Trier	Ecrire	Téléphone	Accueillir	Aucune
6 Vendre	Compter	Ranger	Expliquer	Aucune

(++ Très intéressant / + Assez intéressant / - Peu intéressant / -- très peu intéressant)

	++	+	-	--
<i>Vendre des livres</i>				
<i>Vendre des pièces détachées pour voiture</i>				
<i>Travailler dans une quincaillerie, vendre des articles de bricolage</i>				
<i>Fabriquer des bijoux</i>				
<i>Encadrer des tableaux</i>				
<i>Cultiver des plantes</i>				
<i>Elever des animaux</i>				
<i>Monter des cheminées dans les maisons</i>				
<i>Conduire un camion pour livrer des marchandises</i>				
<i>Installer et réparer les toits des maisons</i>				
<i>Faire des déménagements</i>				
<i>Dessiner des affiches de publicité</i>				
<i>S'occuper de personnes âgées</i>				
<i>Fabriquer des objets en verre</i>				
<i>Soigner des chevaux</i>				
TOTAL PAR COLONNE				

Classer par ordre de préférence ces lieux de travail

Lieux de travail	N° de votre classement	Exemples de métier
<i>Bureau</i>		
<i>Plein Air</i>		
<i>Atelier</i>		
<i>Véhicule</i>		
<i>Chantier</i>		
<i>Laboratoire</i>		
<i>Magasin</i>		
<i>Collectivité</i>		

Que pensez-vous de ces activités professionnelles ?

(++ Très intéressant / + Assez intéressant / - Peu intéressant / -- très peu intéressant)

ACTIVITES	++	+	-	--
<i>Construire les murs d'une maison</i>				
<i>Faire du pain, des brioches, des pizzas</i>				
<i>Poser des carrelages</i>				
<i>Faire des meubles</i>				
<i>Installer les tuyaux d'eau et de gaz dans les maisons</i>				
<i>Faire des gâteaux</i>				
<i>Installer des radiateurs et des appareils de chauffage</i>				
<i>Fabriquer des portes, des fenêtres, des placards</i>				
<i>Servir les repas dans un restaurant</i>				
<i>Installer les grandes vitres des magasins</i>				

<i>Peindre les murs, poser les tapisseries dans les appartements</i>				
<i>Vendre les objets aux clients dans un magasin</i>				
<i>Nettoyer et teindre des tissus et des habits</i>				
<i>Installer les circuits électriques dans les maisons</i>				
<i>Découper des tôles et les souder pour en faire des réservoirs</i>				
<i>Coiffer les gens</i>				
<i>Construire des rampes, des grilles de jardins, des pylônes en métal</i>				
<i>Arranger la carrosserie des voitures après un accident</i>				
<i>Faire les plâtres pour réparer les murs d'une maison</i>				
<i>Installer ou réparer des machines dans une usine</i>				
<i>Réparer des tracteurs agricoles</i>				
<i>Réparer les moteurs de voitures ou de camions</i>				
<i>Construire des objets mécaniques en ajustant les pièces</i>				
<i>Peindre des voitures</i>				
<i>Régler des machines</i>				
<i>Faire la cuisine dans un restaurant</i>				
<i>Travailler chez un charcutier</i>				
<i>Servir les repas et nettoyer la salle dans une cantine</i>				
<i>Fabriquer des vêtements avec des machines automatiques</i>				
<i>Poser des moquettes</i>				
<i>Préparer des bouquets et vendre des fleurs</i>				
<i>S'occuper d'une machine qui scie du bois</i>				
<i>Conduire des bulldozers</i>				
<i>Travailler dans un bureau</i>				
<i>Peindre des lettres sur les devantures des magasins</i>				
<i>Réparer des vélos et des motos</i>				
<i>Réparer des horloges et des pendules</i>				
<i>Réparer des appareils ménagers (frigos, machines à laver ...)</i>				
<i>Installer des verres sur les lunettes</i>				
<i>Réparer des chaussures</i>				

Annexe A4 : Entretien individuels (Grille d'entretien utilisée par les coordinatrices du dispositif / Etape 4)

Thème 1 : situation du jeune par rapport à son projet

→ Où en es-tu par rapport à ton projet ?

→ Envisages-tu encore d'entrer en apprentissage l'année prochaine ?

(Vérifier l'actualité du projet, s'il y a des changements, ou si l'élève a décidé de renoncer à l'apprentissage, en explorer les motifs en balayant autant que possible les autres thèmes : stages, visites CFA, recherche d'un employeur)

Thème 2 : Stages en entreprises – visites de CFA

→ As-tu fais un stage d'immersion ?

→ Envisages-tu de visiter un CFA ? Qu'y as-tu découvert ? Selon toi, quels sont les points positifs et négatifs de cette visite ? As-tu vu des apprentis ? Que faisaient-ils ? Que t'ont-ils dit ?

(Inviter l'élève à décrire, à préciser les domaines d'activités, ce qu'il a retenu, à donner des impressions, à préciser les coordonnées des entreprises, des CFA / si non fait : demander les raisons, éventuellement, tirer des conclusions avec l'élève par rapport au projet)

Thème 3 : Recherche d'un maître d'apprentissage

→ As-tu trouvé un maître d'apprentissage ?

(Aboutie : Coordonnées du patron, vérification de l'adéquation au projet. Si inadéquation, exploration d'un plan de secours : autres patrons, LP)

Thème 4 : Interrogations et besoins d'aide

→ Quelles sont les questions que tu te poses encore ? En quoi aurais-tu besoin d'aide dans tes démarches ?

Annexe A5 : Carnet de bord

Contenu du document papier nommé « carnet de bord »

Nom / Prénom / Date de naissance / adresse/ Tel

Page 1 : Mon bilan personnel

Pourquoi je souhaite faire une formation en apprentissage, mes points forts, mes points en progrès, ce que j'aimerais faire, ce que je voudrais devenir, la formation qu'il me faut...)

Page 2 : Je note ici mes démarches concernant le lieu de ma formation (contacts téléphoniques, visites, CFA, Lycées Professionnels, etc.)

Page 3 : Je note ici mes démarches concernant le lieu de mon apprentissage (entreprises contactées, résultats de ces contacts, etc.)

Page 4 : Et Après...

Annexe B

a) la population-mère

Commercy

	M1	M2
Non défini	4 (7,5%)	30 (56,6%)
Secondaire	27 (51%)	16 (30,2%)
Tertiaire	22 (41,5%)	7 (13,2%)

Neufchâteau

	M1	M2
Non défini	4 (2,8%)	76 (53,1%)
Secondaire	86 (60,1%)	42 (21,4%)
Tertiaire	51 (35,7%)	25 (17,5%)

Hayange

	M1	M2
Non défini	9 (11,7%)	42 (54,5%)
Secondaire	44 (57,1%)	23 (21,9%)
Tertiaire	24 (31,2%)	12 (15,6%)

Thionville

	M1	M2
Non défini	15 (13,1%)	74 (64,9%)
Secondaire	53 (46,5%)	13 (11,4%)
Tertiaire	46 (40,4%)	27 (23,7%)

Longwy

	M1	M2
Non défini	2 (1,7%)	57 (49,6%)
Secondaire	65 (55,6%)	26 (22,6%)
Tertiaire	48 (42,6%)	32 (27,8%)

Bar-Le-Duc

	M1	M2
Non défini	1 (1,8%)	16 (28,1%)
Secondaire	35 (61,4%)	22 (38,6%)
Tertiaire	21 (36,8%)	19 (33,3%)

b) Echantillon expérimental

Hayange

	M1	M2
Non défini	0	7
Secondaire	9	3
Tertiaire	4	3

Commercy

	M1	M2
Non défini	0	7
Secondaire	6	3
Tertiaire	3	3

Longwy

	M1	M2
Non défini	1	12
Secondaire	10	2
Tertiaire	9	6

Thionville

	M1	M2
Non défini	1	12
Secondaire	10	4
Tertiaire	9	4

Neufchâteau

	M1	M2
Non défini	0	9
Secondaire	15	10
Tertiaire	9	5

Bar-Le-Duc

	M1	M2
Non défini	0	4
Secondaire	8	4
Tertiaire	3	3

c) Echantillon témoin

Hayange

	M1	M2
Non défini	1	7
Secondaire	15	10
Tertiaire	2	1

Commercy

	M1	M2
Non défini	0	4
Secondaire	4	3
Tertiaire	4	1

Longwy

	M1	M2
Non défini	1	10
Secondaire	11	4
Tertiaire	8	6

Thionville

	M1	M2
Non défini	5	11
Secondaire	9	6
Tertiaire	5	2

Bar-le-Duc

	M1	M2
Non défini	0	4
Secondaire	7	6
Tertiaire	4	1

Neufchâteau

	M1	M2
Non défini	0	14
Secondaire	12	5
Tertiaire	12	5



Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse



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



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

95, avenue de France 75 650 Paris Cedex 13

Téléphone : 01 40 45 93 22

<http://www.experimentationsociale.fr>

