

ÉDUCATION & FORMATIONS

▶ Voie professionnelle :
choix d'affectation,
conditions de vie,
conditions de travail

n° 93
mai 2017



ÉDUCATION & FORMATIONS

- ▶ **Voie professionnelle :
choix d'affectation,
conditions de vie,
conditions de travail**

n° **93**
mai 2017



Cet ouvrage est édité par :
**le ministère de l'Éducation
nationale, de l'Enseignement
supérieur et de la Recherche**

Direction de l'évaluation,
de la prospective
et de la performance
61-65 rue Dutot
75 732 Paris Cedex 15

Directrice de la publication

Fabienne Rosenwald

Rédactrice en chef

Caroline Simonis-Sueur

Secrétaire de rédaction

Aurélie Bernardi

Conception graphique

Délégation à la communication
du ministère de l'Éducation nationale,
de l'Enseignement supérieur et de la Recherche ;
Anthony Fruchart (DEPP)

Réalisation graphique

Anthony Fruchart

Impression

Ateliers Modernes d'Impressions

La revue Éducation & formations publie des articles, après avis d'un comité d'experts, sur la base de soumissions spontanées, ou de sollicitations qu'elle adresse aux auteurs. La direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), direction de publication de la revue, rappelle que les opinions exprimées dans les articles ou reproduites dans les analyses par les auteurs n'engagent qu'eux-mêmes et pas les institutions auxquelles ils appartiennent, ni a fortiori la DEPP.

ISSN 0294-0868 / e-ISSN 1777-5558
ISBN 978-2-11-151750-9 / e-ISBN 978-2-11-151751-6
Dépôt légal : mai 2017

► **Voie professionnelle : choix d'affectation, conditions de vie, conditions de travail**

7

Filles et garçons de lycée professionnel
Diversité et complexité des expériences de vie et de formation
Prisca Kergoat, Valérie Capdevielle-Mougnibas, Amélie Courtinat-Camps, Julie Jarty, Benjamin Saccomanno

25

Bien-être en lycée professionnel et avenir envisagé
Le cas des élèves préparant le bac professionnel
Philippe Lemistre

43

L'orientation en CAP métiers de l'automobile et coiffure
Entre élaboration d'aspirations et conditions d'affectation
Sophie Denave, Fanny Renard

67

Les enseignants de lycée professionnel
Cadre de travail et bien-être... quelles spécificités ?
Marie-Noël Vercambre-Jacquot, Nathalie Billaudeau

► **Hors-thème**

89

S'orienter en licence après un bac technologique
Entre logiques individuelles et mécanismes institutionnels
Nadine Théophile

105

La motivation des élèves à répondre à un test standardisé
Résultats d'une étude dans le cadre de Cedre compétences langagières et littératie
Sylvie Fumel, Saskia Keskaik



- ▶ **Voie professionnelle :
choix d'affectation,
conditions de vie,
conditions de travail**



FILLES ET GARÇONS DE LYCÉE PROFESSIONNEL

Diversité et complexité des expériences de vie et de formation

Prisca Kergoat

CERTOP, CNRS-UMR 5044, université Toulouse Jean Jaurès, Céreq

Valérie Capdevielle-Mougnibas

LPS-DT-EA 1697, université Toulouse Jean Jaurès

Amélie Courtinat-Camps

LPS-DT-EA 1697, université Toulouse Jean Jaurès

Julie Jarty

CERTOP, CNRS-UMR 5044, université Toulouse Jean Jaurès

Benjamin Saccomanno

CERTOP, CNRS-UMR 5044, université Toulouse Jean Jaurès, Céreq

Cette contribution pluridisciplinaire (psychologie et sociologie) présente la synthèse d'une étude qualitative réalisée auprès d'enseignantes et d'enseignants des deux sexes, et d'élèves de lycées professionnels, scolarisés en première et terminale bac pro, dans des métiers relevant des domaines de la construction (spécialités du bâtiment) et des services aux personnes (spécialités plurivalentes sanitaires et sociales). La perspective théorique adoptée privilégie l'étude de l'interstructuration des processus sociaux et psychologiques qui participent à la construction des expériences. L'analyse des données (questionnaires informatisés et entretiens semi-directifs) mobilise une approche en clusters qui a permis la construction d'une typologie en cinq classes. Les résultats montrent la diversité et la complexité des expériences des élèves de LP, l'importance de la relation aux enseignantes et aux enseignants ainsi que la fonction subjective des conduites de transgression fortement générées. Les auteurs insistent sur la nécessaire prise en compte des enjeux de la construction identitaire à l'adolescence pour expliquer les conditions de vie et de formation des filles et des garçons de LP, construction identitaire qui se déploie dans des contextes pluriels, fortement ségrégués et soumis à l'influence des rapports sociaux de sexe, de classe, d'origine et de génération.

Depuis quelques années, la littérature scientifique souligne l'importante hétérogénéité des classes populaires [SCHWARTZ, 2011] : celles-ci sont tout aussi différenciées culturellement que stratifiées socialement. Ces processus de différenciation, accentués par la montée des inégalités intracatégorielles, ont des répercussions importantes tant sur les conditions d'existence que sur la manière dont ils et elles se représentent et pratiquent le monde social. Pour donner sens et forme à l'hétérogénéité qui caractérise également les publics de l'enseignement professionnel, PALHETA [2012] pose l'hypothèse d'une homologie entre l'espace des habitus populaires et l'espace des filières professionnelles. Cette entrée permet de penser la distribution des publics dans l'espace de l'enseignement professionnel, mais laisse ouverte une double question qui fait l'objet de cette contribution. Étudier l'expérience des élèves de lycées professionnels (LP) nécessite d'appréhender la diversité et la complexité des expériences en cours de formation, telles qu'elles se déploient au sein de mêmes filières professionnelles, il importe de ce fait de préciser quels sont les outils à adopter pour repérer les processus subjectifs et sociaux susceptibles de contribuer à la construction de rapports différenciés à la formation.

Centrée sur l'analyse des conditions de vie et d'études en lycée professionnel (LP), cette contribution¹, issue d'une étude pluridisciplinaire², vise à étudier le sens que les élèves de LP, en première et terminale bac pro et leurs enseignantes et leurs enseignants accordent à leurs expériences de formation et de travail. Les élèves interrogés sont principalement formés à des métiers relevant de deux grands domaines de formation : celui de la construction (spécialités du bâtiment³) et celui des services aux personnes (spécialités plurivalentes sanitaires et sociales⁴).

La démarche adoptée se fonde sur le fait que les conditions de vie et d'études doivent être analysées comme des processus complexes, susceptibles de prendre des formes diverses, qui ne peuvent être dissociées des caractéristiques des contextes de formation et des savoirs qui y sont enseignés ainsi que de l'expérience sociale et subjective des élèves concernés. Aussi, il convient de ne pas lire les facteurs susceptibles d'influencer cette expérience de manière restreinte et mécaniste, au travers du seul prisme des événements ou pratiques qui se dérouleraient dans l'établissement scolaire. À cette fin, il s'avère nécessaire d'intégrer d'autres univers comme ceux du travail, du groupe de pairs et de la famille. Il s'agit de montrer

1. Elle repose sur une recherche pluridisciplinaire intitulée *Du bien-être au sens de l'expérience des élèves et des enseignant.e.s de lycée professionnel*. Elle a été commanditée et financée par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), le Défenseur des droits et le Commissariat général à l'égalité des territoires (anciennement l'AcSé), et coordonnée par Prisca Kergoat.

2. Ce programme de recherche s'inscrit dans une perspective interdisciplinaire socioconstructiviste. Il n'a pas pour visée de rassembler des savoirs au-delà des disciplines afin de produire des contenus et des méthodes spécifiques. Il s'agit de travailler sur différents aspects de la même problématique à partir d'un processus dans lequel chaque chercheur est invité à développer une capacité d'analyse et de synthèse des données recueillies selon les perspectives de plusieurs disciplines [NISSANI, 1995]. Ce processus implique une articulation des savoirs qui entraîne, par approches successives, comme dans un dialogue, des réorganisations partielles des champs théoriques en présence [DE BÉCHILLON, 1997] sans pour autant contraindre chaque chercheur à sortir des frontières de sa discipline et à abandonner les objets qui lui sont spécifiques. Ainsi, l'interprétation des données se fait à partir d'un retour au cadre disciplinaire de chaque chercheur (théorie des rapports sociaux pour les sociologues et approche socioculturelle du développement pour les psychologues) qui bénéficie, pour étudier la complexité des expériences des acteurs concernés, de l'accès à des observables qu'il n'a pas d'habitude l'opportunité de prendre en compte (par exemple le rôle des institutions pour le psychologue ou les processus de construction identitaire pour le sociologue).

3. Bac pro AVMS (aluminium-verre-matériaux de synthèse), bac pro Technicien en installation des systèmes énergétiques et climatiques ; bac pro Technicien d'études du bâtiment : ORGO (organisation et réalisation du gros œuvre) ; BAC PRO TEBAA (assistant en architecture).

4. Bac pro ASSP (accompagnement, soins et services à la personne) et BAC PRO SPVL (services de proximité et vie locale).

la nécessité de prendre en compte le sens et la valeur de l'expérience, en étant attentif à la dialectique existant entre les processus d'acculturation et de personnalisation [MALRIEU, 2003], étant entendu que le processus de socialisation consiste en une interstructuration des sujets et des formes de vie sociale⁵.

De ce fait, l'analyse ne peut faire l'impasse sur la façon dont les rapports sociaux (de sexe, de classe, d'origine et de génération) s'articulent [KERGOAT D., 2000] et se construisent au sein d'espaces ségrégués et hiérarchisés. De la même façon, elle doit tenter de mettre à jour les façons dont les élèves se confrontent aux situations et, par-là, produisent des rapports au monde marqués par des formes d'autonomie subjective, sociale et culturelle.

Dans ce cadre, notre approche pluridisciplinaire s'est avérée précieuse pour formaliser l'articulation entre éléments contingents, processus sociaux et psychologiques qui font de l'engagement de (très) jeunes adultes dans leur formation une réponse à la problématique subjective de chacun, telle qu'elle est susceptible de se déployer dans un contexte culturel et sociohistorique donné⁶.

La première partie de cet article se consacre à la présentation du dispositif méthodologique. Les deuxième et troisième parties présentent quelques résultats de la recherche en insistant d'abord sur la diversité des expériences, puis sur leur complexité.

UN DISPOSITIF MÉTHODOLOGIQUE AU SERVICE D'UNE APPROCHE COMPRÉHENSIVE

Pour atteindre nos objectifs, nous avons privilégié une approche compréhensive fondée sur la mise en œuvre d'une méthodologie qualitative mixte, en deux volets, considérant à chaque fois le point de vue des élèves et de leurs enseignantes et de leurs enseignants.

Étude extensive par questionnaires : une perspective exploratoire à visée descriptive

Le premier volet de la recherche a consisté à réaliser un recueil de données extensif *via* deux questionnaires informatisés (*limesurvey*), le premier à l'attention des élèves et le second à l'attention des enseignantes et des enseignants.

5. L'acculturation consiste en un processus d'appropriation des multiples modèles socioculturels qui parviennent à l'individu *via* la médiation d'autrui dans des relations interpersonnelles et des rapports sociaux hiérarchisés. Il se fonde sur l'apprentissage et l'intériorisation des valeurs, des normes et schémas d'action en vigueur dans les différents milieux d'insertion dans lesquels il évolue [MALRIEU, 2003]. Second versant de cette conception de la socialisation active et plurielle [BAUBION-BROYE, DUPUY, PRÉTEUR, 2013], « *la personnalisation est une action en vue de restructurer les systèmes d'attitudes et les cadre de référence élaborés dans les pratiques d'éducation* » [MALRIEU et MALRIEU, 1973, p. 41]. Elle se réalise en réaction « *aux processus d'aliénation inhérents aux contradictions des institutions* » [op. cit., 1973, p. 40]. Dans ce modèle, le développement de la personne relève d'une interstructuration du sujet et des institutions qui se joue dans cette « *socialisation bi-face où entre acculturation et personnalisation il n'y a pas opposition mais corrélation* » [op. cit., 1973, p. 41].

6. Historiquement, depuis les années 1970, les pouvoirs publics et gouvernements en présence visent tous à ajuster l'enseignement professionnel aux mouvements de l'économie et de l'emploi. À notre époque, dans un contexte de recrudescence du chômage des jeunes, le développement de la formation professionnelle et technologique est présenté comme un objectif prioritaire. Dans ce cadre, les LP, chargés de former les ouvriers et employés de demain, occupent un rôle de premier plan. Néanmoins, même si, en 2009, la réforme du baccalauréat professionnel en trois ans a contribué à une revalorisation symbolique de l'enseignement professionnel auprès des élèves et de leurs familles [TROGER et BERNARD, 2016], force est de constater qu'au terme de l'ensemble des réformes qui depuis trente ans ont tenté d'obtenir une reconnaissance sociale du LP, il reste dans notre pays très disqualifié [KERGOAT, CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS et alii, 2016].

Le recueil de données a été effectué dans quatre lycées professionnels et un lycée polyvalent. L'objectif était non seulement de comparer des zones géographiques distinctes (zones urbaine ou rurale) renvoyant à des espaces socio-éducatifs différenciés [MOREAU, 2003], mais aussi de saisir les effets de la (non) mixité sexuée. Un autre critère d'inclusion était qu'au minimum un domaine de formation soit commun aux établissements à prédominance numérique masculine ou féminine.

Notre terrain se répartit entre l'Île-de-France et Midi-Pyrénées. En Île-de-France, un lycée professionnel et un lycée polyvalent ont été retenus dans deux grandes villes de la proche périphérie parisienne. En Seine-Saint-Denis d'abord, nous nous sommes rendus dans un lycée polyvalent qui comptait à ce moment-là 1 797 élèves, dont 514 dans l'une des sections professionnelles formant aux métiers des services à la personne et à la collectivité. Ces sections étaient alors féminisées à 72 %, soit 372 filles présentes dans les filières professionnelles de cet établissement. Le second établissement d'Île-de-France était situé dans l'Essonne et formait aux métiers du bâtiment 345 élèves avec une part de filles inférieure à 10 %. En Midi-Pyrénées, deux lycées professionnels ont été retenus au centre d'une grande ville, l'un formant aux métiers du bâtiment (522 élèves dont 44 filles) et l'autre aux métiers relevant des services à la personne (670 élèves dont 631 filles). Un troisième établissement de la même région a été enquêté, cette fois en zone rurale : il s'agit d'un lycée professionnel formant aux métiers de la restauration et des services à la personne qui accueillait au moment de l'enquête 357 élèves dont 229 filles.

Selon les objectifs fixés par le protocole d'enquête, ce dernier établissement aurait dû accueillir une population mixte. Néanmoins, ce critère n'a pu être complètement respecté. Il a été en effet impossible d'identifier au niveau des régions retenues un établissement intégrant les deux spécialités sélectionnées (métier du bâtiment et services à la personne) et comprenant, au minimum, un tiers des deux sexes. Cette situation montre une fois encore la forte ségrégation entre métiers et espaces d'hommes d'une part, métiers et espaces de femmes d'autre part [MOREAU, 1995].

Le premier questionnaire, adressé aux élèves, est composé de 84 questions⁷. Le recueil a été organisé sur les temps de classe, en salle informatique. L'échantillon d'étude se compose de 963 élèves (534 lycéennes et 429 lycéens). Les lycéennes et lycéens scolarisés en première et terminale bac pro se répartissent sur 11 spécialités de formation et ont entre 15 et 23 ans. 97 % ont entre 16 et 20 ans.

L'utilisation de ce questionnaire présentait un double intérêt. Il nous a d'abord permis de réaliser une description de la population permettant de recenser des données sociodémographiques, de reconstituer des itinéraires scolaires, d'obtenir des informations sur l'état de santé des élèves, d'appréhender les dynamiques et processus à travers les rapports au collège, à l'orientation et à la formation en LP sur deux scènes que sont l'établissement (dont la classe) et les lieux de stage. Outre la visée descriptive, le questionnaire a aussi permis de

7. Le questionnaire « élèves » a été construit en s'inspirant notamment des études suivantes : « Étude des effets des dispositifs pédagogiques de l'enseignement professionnel sur les savoirs, les compétences et les représentations des apprenants. Genèse des ruptures dans les parcours de formation des lycéens et apprentis professionnels de niveau V » construit par le laboratoire Psychologie de la socialisation – Développement et Travail (LPS-DT, EA 1697) [CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS, 2008] ; « Les apprentis ligériens en 2006-2007. Enquête sociographique » construit par MOREAU [2008], les enquêtes « Génération » du Céreq ainsi que deux échelles de mesure du bien-être [KONU et RIMPELLA, 2002] et du climat de classe [BENNACER, 2005].

tester, dans une perspective exploratoire, l'existence de liens entre un grand nombre de dimensions et d'envisager plusieurs hypothèses explicatives.

Le second questionnaire, renseigné par 62 enseignantes et enseignants des cinq établissements (35 hommes et 27 femmes), âgés de 25 à 63 ans, a essentiellement permis de décrire la population enseignante, à travers ses caractéristiques sociodémographiques et les trajectoires scolaires et professionnelles, puis d'entrevoir quelques hypothèses quant à leur vécu subjectif du LP et leur regard sur celui de leurs élèves.

En ce qui concerne l'analyse des données, conformément à notre perspective systémique, nous avons adopté une approche multidimensionnelle, car elle permet une connaissance dialectique et fine des différentes variables susceptibles de participer à l'expérience des élèves de LP. Nous avons privilégié une approche par typologie, permettant d'approcher la complexité des liens entre dimensions. Les questions relatives à l'auto-évaluation des résultats scolaires, au sens de l'orientation, au rapport à l'avenir, au sens de l'expérience du collège, du lycée et de l'entreprise, mais aussi aux pratiques de recherche de stage, au rapport à l'apprendre et au travail (104 variables actives ont été prises en compte) ont fait l'objet d'une construction spécifique (analyse en cluster) fondée sur plusieurs étapes : la réalisation d'une analyse factorielle des correspondances multiples (AFCM)⁸ puis d'une classification hiérarchique ascendante (CHA)⁹ [EVRARD, PRAS, ROUX, 2003]. Enfin, une analyse discriminante (AD) pas à pas [KINNEAR et GRAY, 2005] est réalisée pour tester la validité de la typologie obtenue. L'AD montre qu'une partition en cinq classes est celle qui permet d'ordonner de manière optimale nos observations (75 % d'entre elles sont correctement classées). Nous avons ainsi identifié cinq groupes d'élèves présentant un rapport différent à la formation.

Nous avons également croisé cette variable de classification avec quatre variables sociodémographiques sélectionnées : âge, sexe, nationalité, origine sociale. Ces résultats permettent ainsi de rompre avec une vision homogène des lycéens professionnels et d'appréhender la diversité et la complexité des expériences.

Une étude qualitative attentive à la dynamique des processus

Le second volet de la recherche a consisté en une enquête par entretiens, dans une visée compréhensive, auprès de 27 lycéennes et lycéens de lycées professionnels (11 filles et 16 garçons) sélectionnés en fonction de leur affectation aux profils construits dans le cadre de l'analyse en cluster du volet extensif. Nous avons tenté, quand cela était possible, de rencontrer au moins cinq lycéennes ou lycéens pour chacune des classes identifiées. Le choix a été réalisé en fonction des élèves qui avaient accepté le principe de l'entretien et laissé leurs coordonnées dans le questionnaire. Les entretiens d'une durée d'une heure environ ont tous

8. Cette première étape d'analyse factorielle en composante multiple (AFCM) a permis de résumer l'information en un nombre réduit d'axes de discrimination, permettant ainsi de structurer les données. Après avoir examiné les valeurs propres (règle de Kaiser) et leur courbe (test du coude de Cattell) ainsi que les contributions des variables aux différents axes factoriels [EVRARD, PRAS, ROUX, 2003], nous avons retenu les quatre premiers axes dégagés de cette analyse.

9. La seconde étape de construction des clusters consiste à construire des groupes d'observations à partir de leurs coordonnées sur ces axes, issus de l'AFCM. Nous avons réalisé une CHA à partir des 104 variables actives (items se distribuant selon une loi normale). Ce type d'analyse permet de produire des suites de partitions en classes emboîtées, l'objectif étant le regroupement des observations en classes homogènes et différenciées. Pour réaliser la CHA, nous avons opté pour un processus hiérarchique ascendant regroupant pas à pas les sujets, à partir de la méthode de Ward qui retient les groupements qui sont les plus distincts et qui maximisent la variance inter-groupes. Afin de rendre comparables les unités originales ayant servi à mesurer chacune des variables étudiées, nous avons utilisé des variables centrées réduites [EVRARD, PRAS, ROUX, 2003].

été effectués dans l'enceinte des établissements, sur les périodes de cours. Chaque entretien a fait l'objet d'un enregistrement et d'une retranscription dans le respect des règles de confidentialité.

Afin d'approfondir les hypothèses issues de l'analyse exploratoire des questionnaires, ce volet s'est davantage attaché à analyser la complexité de l'expérience sociale, scolaire et professionnelle des élèves. Il s'agit ici de porter attention aux dynamiques et aux processus, qui participent à la construction des expériences en privilégiant une analyse qui donne toute sa place aux processus d'acculturation et de personnalisation et à l'emprise des rapports sociaux, notamment les rapports sociaux de sexe. Pour ce faire, le guide d'entretien s'est focalisé sur quatre dimensions : la trajectoire scolaire, le sens de l'expérience dans l'établissement, durant les stages ainsi qu'au sein de la famille.

Enfin, pour compléter ces résultats et trianguler nos sources, nous avons rencontré en entretiens 15 de leurs enseignantes et enseignants dont les représentations et les pratiques sont susceptibles d'agir sur les élèves. Ce second recueil nous a ainsi permis de comprendre et appréhender plus avant la complexité des expériences des élèves des LP en intégrant les représentations que les enseignantes et les enseignants se font de leurs élèves et de leurs conditions de formation puis les influencent en retour, mais aussi en rendant compte de la manière dont ces enseignantes et ces enseignants « vivent » eux-mêmes leur métier au sein d'un environnement professionnel, généralement décrit comme « difficile ».

DIVERSITÉ DES EXPÉRIENCES DES ÉLÈVES DE LYCÉE PROFESSIONNEL

Entre homogénéité et hétérogénéité des publics

Le public des LP partage des caractéristiques qui le distinguent autant des élèves de l'enseignement général que des apprenties et des apprentis du secondaire. Tout d'abord leurs origines populaires : les élèves de LP ont plus souvent des parents ouvriers et employés que ceux de l'enseignement général et ont des parents moins stabilisés dans l'emploi que les apprenties et les apprentis. En matière de mixité, les filles sont moins représentées en LP qu'au sein de l'enseignement général, mais le sont davantage qu'en apprentissage. Les élèves de nationalité étrangère ou issus de l'immigration sont, quant à eux, largement plus représentés en LP qu'au sein de l'enseignement général et de l'apprentissage. Conformément à la littérature¹⁰, nos résultats confirment l'importance de la ségrégation des espaces de la formation professionnelle et c'est cette ségrégation qui donne l'illusion d'une homogénéité des publics de LP.

Si les élèves représentent une population massivement d'origine populaire, cette affirmation s'avère insuffisante pour caractériser le public de LP. À partir d'un indicateur global (regroupant l'appartenance socioprofessionnelle et le niveau d'étude des mères et des pères), quatre milieux socioculturels ont été dégagés : 29 % de la population est de milieu très populaire, 28 % de milieu populaire, 19 % relève du milieu intermédiaire et 16 % du milieu favorisé. Nos données révèlent ainsi la présence, même si elle reste minoritaire, d'élèves appartenant aux catégories intermédiaires, voire favorisées. Elles révèlent aussi et surtout, une forte diversité à l'intérieur

10. Sur ce sujet : ARRIGHI et GASQUET [2010], PALHETA [2012], MOREAU [2013] et KERGOAT [2015].

même de la catégorie dite populaire, marquée par le nombre des élèves issus des franges les plus précarisées. Outre l'importance des pères employés ou ouvriers et des mères employées ou ouvrières, la situation professionnelle et sociale des parents est éloquente : 33 % des mères et 30 % des pères sont au chômage, au foyer, retraités ou décédés. Ces résultats appuient la thèse défendue par PALHETA selon laquelle « *une fraction importante des classes populaires est soumise à un processus de reproductivité* » [PALHETA, 2012, p. 27]. Or l'appartenance à ces différents milieux sociaux se combine tant à un vécu différent de l'orientation et de la formation qu'à une représentation différenciée de leur devenir scolaire et professionnel. Sans surprise, alors que les élèves de milieu très populaire sont nettement plus nombreux à souhaiter entrer rapidement sur le marché du travail que les élèves d'origine favorisée (36,5 % contre 21 %), ces derniers sont 53 % à envisager une poursuite d'études dans l'enseignement supérieur. C'est ainsi que plus l'origine sociale est favorisée, plus les élèves sont nombreux à se projeter comme technicien du supérieur et non comme ouvrier ou employé (14 % contre 8 % des élèves d'origine très populaire, 6 % des élèves d'origine populaire et 8 % des catégories intermédiaires).

Outre la position sociale, le questionnaire met en exergue des écarts importants entre les filles et les garçons. En premier lieu, les parcours scolaires sont différenciés, les filles sont davantage issues de la filière générale, ont moins redoublé et sont un peu plus jeunes que les garçons¹¹. Si elles apparaissent davantage critiques sur l'organisation de l'établissement, elles déclarent davantage que les garçons être satisfaites de leur orientation (23 % contre 16 %) et entrer en LP pour satisfaire une passion (33 % contre 23 %). Alors que les garçons déclarent davantage que les filles entrer en LP pour pouvoir travailler rapidement (29 % contre 18 %), pour quitter l'école (10 % contre 4 %) et qu'ils sont relativement peu nombreux à envisager une poursuite d'études (33 % contre 45 %), ils se projettent nettement moins que les filles dans un statut d'ouvrier ou d'employé (54,5 % contre 76 %). Une troisième dimension particulièrement saillante est celle de la représentation de soi comme élève : les filles se décrivent comme plus stressées (38 % contre 22 %), plus motivées (85 % contre 78 %), plus attentives en classe (81 % contre 72 %) et plus travailleuses (41 % contre 5 %) que leurs homologues masculins. Une forte disparité qui ne peut cependant être analysée sans prendre en compte la situation effective de non-mixité. La séparation historique entre métiers dits féminins et métiers dits masculins, associée à la création, en 2001 des « lycées de métiers » (lycée des métiers des soins à la personne *versus* lycées des métiers du bâtiment pour ce qui concerne notre enquête) ont conduit à ce que, au sein d'un même établissement, d'une même classe ou d'un lieu de stage, filles et garçons, femmes et hommes, ne se côtoient pas [MOREAU, 1995 ; KERGOAT, 2014 b]. Les données issues de nos questionnaires sont sans appel : les deux lycées professionnels des métiers du bâtiment regroupent plus de 90 % de garçons, ceux relevant des services à la personne et à la collectivité regroupent 72 % de filles pour l'établissement de la région parisienne et 94 % pour celui de la région Midi-Pyrénées. Le dernier, en zone rurale, que nous souhaitons mixte intègre 64 % de filles. L'enchevêtrement de la division sexuée des espaces, des savoirs et des métiers est si prononcé qu'il n'est pas toujours évident d'appréhender l'impact du genre, de la spécialité ou de la situation de non-mixité.

En ce qui concerne les origines ethniques, nos résultats montrent combien la prise en compte de cette dimension s'avère nécessaire. La ségrégation ethnique s'articule à la ségrégation sociale et à celle de genre. Nous avons découvert des établissements entiers dont l'origine des élèves (imputée ou supposée) semblait indiquer une origine étrangère (notamment dans

11. Pour une analyse plus détaillée des itinéraires voir KERGOAT, CAPDEVILLE-MOUGNIBAS *et alii* [2016].

les établissements de la région parisienne). Nos résultats indiquent que 20 % des élèves sont de nationalité étrangère ou ont la double nationalité et que 44 % des pères et 41 % des mères sont nés dans un pays étranger. Reste qu'en n'intégrant pas le lieu de naissance des grands-parents dans nos questionnaires, nos résultats sous-estiment très certainement leur présence au sein des établissements. Le traitement des questionnaires souligne les écarts entre les enfants dont les parents sont nés en France et les enfants nés ou dont les parents sont nés à l'étranger. Ces derniers sont plus souvent issus des fractions les plus populaires et ont une plus forte probabilité d'avoir un père ouvrier ou au chômage et une mère inactive. L'analyse « toutes choses égales par ailleurs » permet d'affiner cette première distinction et de souligner l'importance des différenciations internes. Les élèves originaires de l'Europe du Sud, de Turquie, ou celles et ceux arrivés récemment en France ou en Métropole (élèves provenant de Mayotte par exemple) ont une perception de la formation, et tout particulièrement du métier, nettement plus positive que les élèves originaires du Maghreb. En effet, lors des entretiens, les garçons originaires du Maghreb soulignent les pratiques discriminatoires dont ils ont été l'objet durant la recherche de stages et expriment, plus souvent que les autres, un rapport contrarié à l'orientation et au métier.

Comment rendre compte des résultats du questionnaire et, plus précisément, comment organiser et donner sens à l'hétérogénéité des réponses des élèves ? Une des solutions apportées a été de construire une typologie qui permet, dans une perspective interactionniste, d'examiner les liens entre des dimensions trop souvent étudiées de manière indépendante.

La typologie : de l'intérêt de faire émerger des configurations

L'analyse réalisée nous a permis de discriminer cinq profils de lycéens et lycéennes.

La **classe 1** (n = 313 ; 32,5 %) brosse le portrait d'une fille, inscrite en première bac pro, d'origine étrangère. L'analyse « toutes choses égales par ailleurs » montre que le fait d'avoir une mère ouvrière augmente la probabilité d'appartenir à cette classe. La représentation de soi en tant qu'élève est relativement positive, que ce soit au collège ou au lycée (« intéressée », « travailleuse », « attentive », « motivée »). Ceci étant, elle affirme ne pas être heureuse et être stressée au collège et au lycée. Elle souligne que l'atmosphère de la classe au lycée n'est ni calme ni paisible, elle n'éprouve pas non plus de plaisir à être avec les autres élèves. Elle entretient des relations difficiles avec les enseignantes et les enseignants. Cette lycéenne affirme que tous les enseignements (professionnels, généraux) sont difficiles, mais intéressants. Elle aime apprendre avec les patronnes et les patrons, mais n'aime pas apprendre avec les enseignantes et les enseignants, surtout de matière générale. Elle dit vouloir apprendre pour être capable de faire un métier précis. Elle rencontre donc d'importantes difficultés sur le plan de la socialisation. Elle se dit victime de violences et de discriminations à cause du nom, du look et de l'apparence physique. Satisfaite de son orientation en LP, elle aurait cependant souhaité entrer en apprentissage. Cette lycéenne prototypique est entrée en filière professionnelle pour trouver un métier qui lui convient, devenir adulte et travailler rapidement. Pour elle, le métier qu'elle prépare est un métier valorisé, dont le travail est intéressant, mais inconciliable avec la vie familiale. En stage, elle indique réaliser un rêve, quoiqu'ayant tout de même le sentiment d'être débordée et d'être exploitée. Après l'obtention du baccalauréat, elle souhaite entrer sur le marché du travail.

La **classe 2** (n = 224 ; 23,3 %) décrit un garçon, inscrit en première bac pro, d'origine étrangère. Là encore, l'analyse « toutes choses égales par ailleurs » révèle la prépondérance des mères

insérées sur le marché du travail formel, essentiellement des mères employées. Ce lycéen prototypique est entré en filière professionnelle pour trouver un métier qui lui convient, mais aussi pour satisfaire une passion. L'auto-évaluation du cursus au collège est très positive, ainsi que la représentation de soi en tant qu'élève, que ce soit au collège ou au lycée (« heureux », « intéressé », « travailleur », « attentif », « discipliné », « motivé ». Il dit aimer aller au collège et au lycée. Cet élève souligne que l'atmosphère de la classe au lycée est calme et paisible et qu'il a plaisir à être avec les autres élèves. Il entretient de bonnes relations avec les enseignantes et les enseignants. Ce lycéen affirme que les enseignements sont intéressants et pas difficiles. Il aime apprendre avec tous les professeurs (enseignement général/enseignement professionnel), mais aussi avec son patron ou tuteur en entreprise. Il dit vouloir apprendre pour être capable de faire un métier précis et devenir autonome. Aucune difficulté sur le plan de la socialisation n'est repérée. Il n'éprouve aucun sentiment de discrimination. En stage, ce lycéen prototypique indique être heureux et ne pas éprouver de stress. Il n'éprouve pas de difficulté sur les tâches liées au stage. Le plus important pour lui est d'apprendre le métier et le stage est l'occasion de réaliser un rêve. Il n'affiche pas de préférence particulière pour les périodes en entreprise ou au lycée. Il est satisfait de son orientation en LP et s'inscrit dans une logique d'adhésion par rapport à sa formation. Pour lui, le métier qu'il prépare est un métier valorisé, dans lequel les conditions de travail sont bonnes, l'ambiance agréable, le travail intéressant et qui apparaît conciliable avec la vie personnelle. Après l'obtention du baccalauréat, il souhaite poursuivre ses études dans l'enseignement supérieur, et ce dans le même domaine.

La **classe 3** (n = 176 ; 18,3 %) fait apparaître une fille, inscrite en première bac pro, de nationalité française, dont l'analyse « toutes choses égales par ailleurs » montre une surreprésentation des enfants de mères maghrébines et de pères ouvriers. L'auto-évaluation du cursus au collège est moyenne. Elle est satisfaite de son orientation en LP et s'inscrit dans une logique d'adhésion par rapport à son orientation. Cette lycéenne prototypique est entrée en filière professionnelle pour trouver un métier qui lui convient, pour satisfaire une passion, mais aussi pour avoir le bac. La représentation de soi en tant qu'élève est positive, que ce soit au collège ou au lycée (« heureuse », « attentive », « disciplinée », « motivée »). Elle dit aimer aller au collège et au lycée. Cette lycéenne affirme que tous les enseignements (professionnels, généraux, etc.) sont intéressants et pas difficiles. Elle n'aime pas apprendre avec les enseignants de matières générales ni même seule, en revanche elle apprécie d'apprendre avec les professeurs d'enseignements techniques. Cette élève souligne que l'atmosphère de la classe au lycée n'est pas calme et paisible, néanmoins elle éprouve du plaisir à être avec les autres élèves. Elle entretient de bonnes relations avec les enseignantes et les enseignants. Elle ne rencontre pas de difficulté de socialisation. Elle n'éprouve aucun sentiment de discrimination. Elle dit vouloir apprendre pour être capable de faire un métier précis et pour savoir des choses qui lui serviront plus tard. En stage, cette lycéenne prototypique indique être heureuse. Le plus important pour elle, ce n'est pas d'apprendre le métier, mais l'ambiance de travail. La principale difficulté éprouvée en stage est de ne pas savoir quoi faire. Elle n'affiche pas de préférence particulière pour les périodes en entreprise ou au lycée. Pour elle, le métier qu'elle prépare est un métier valorisé, dans lequel les conditions de travail sont bonnes, l'ambiance agréable, le travail intéressant et qui apparaît conciliable avec la vie familiale. Après l'obtention du baccalauréat, elle souhaite poursuivre ses études dans l'enseignement supérieur, et ce dans le même domaine.

La **classe 4** (n = 128 ; 13,3 %) dépeint un garçon, inscrit en terminale bac pro, ayant une double nationalité et dont le père exerce une profession intermédiaire, souvent celle de technicien.

Il indique avoir parfois séché les cours au collège, mais les sèche plus souvent au lycée, y compris en stage. Il n'est pas satisfait de son orientation en LP et dit ne pas avoir eu le choix. Il indique avoir aimé le collège, mais admet ne pas aimer aller au LP. Il n'entretient pas de bonnes relations avec les enseignantes et les enseignants, mais il affirme que les enseignements généraux, contrairement aux enseignements techniques, sont intéressants. Il dit vouloir apprendre pour acquérir une culture générale et faire plaisir à ses parents. L'important est d'obtenir le bac et non d'apprendre un métier. Il préfère cependant le lycée au stage. En stage, ce lycéen prototypique est stressé et malheureux. Il lui arrive de ne pas savoir quoi faire et a le sentiment d'être débordé. Il éprouve des difficultés sur toutes les tâches liées au stage. Le métier qu'il prépare est un métier dévalorisé, dans lequel les conditions de travail sont mauvaises, l'ambiance désagréable, le travail est inintéressant et apparaît inconciliable avec la vie familiale. Il se dit victime de discrimination à cause du nom. Après l'obtention du baccalauréat, il souhaite poursuivre dans l'enseignement supérieur et dans un autre domaine.

Enfin, la **classe 5** (n = 122 ; 12,7 %) permet de décrire un garçon, inscrit en terminale bac pro, français d'origine et qui, « toutes choses égales par ailleurs », a une probabilité plus élevée d'avoir un père qui a fait des études supérieures. Il a redoublé et a une auto-évaluation négative de son cursus au collège. Il n'est pas satisfait de son orientation en LP et aurait préféré entrer en apprentissage. La représentation de soi en tant qu'élève est très négative, c'est un lycéen malheureux. Il n'entretient pas de bonnes relations avec les enseignantes et les enseignants et éprouve des difficultés de socialisation. Il dit sécher les cours et ne pas aimer aller au lycée. S'il affirme que les enseignements généraux sont intéressants, il n'aime apprendre ni avec les professeurs d'enseignements généraux ni avec les professeurs d'enseignements techniques. Il dit vouloir apprendre pour trouver du travail, mais aussi pour faire plaisir à ses parents. Ce lycéen prototypique est entré en filière professionnelle pour ne pas rester sans rien faire et travailler rapidement. En stage, il indique ne pas être stressé. Le plus important pour lui, c'est l'ambiance et non les conditions de travail. En stage, il se sent reconnu à sa juste valeur. Il affiche une préférence particulière pour les périodes en entreprise. Pour lui, le métier qu'il prépare est un métier dévalorisé, dans lequel les conditions de travail sont mauvaises, l'ambiance désagréable, le travail est inintéressant et apparaît inconciliable avec la vie personnelle. Après l'obtention du baccalauréat, il souhaite entrer sur le marché du travail.

Cette typologie a pour premier intérêt de déconstruire la représentation uniforme et quelque peu stéréotypée des élèves de LP qui sont bien souvent définis par la négative (résultats scolaires faibles, trajectoires chaotiques, rapports conflictuels à l'école, etc.) et en opposition aux élèves de l'enseignement général. Cette analyse en cluster souligne non seulement la diversité des formes d'expériences, mais aussi leur complexité : la mise en relation de différentes dimensions (sens de l'orientation, rapport au collège, au lycée, au métier et au travail) permet de dessiner des configurations variées.

Nos résultats soulignent l'intérêt d'une perspective diachronique centrée sur une temporalité qui tienne davantage compte du temps présent, des pratiques déployées sur différentes scènes, mais aussi d'une perspective synchronique visant l'analyse des processus d'intersignification co-construits en fonction de la diversité des expériences dans des contextes de socialisation pluriels. Ainsi, l'expérience du LP se construit non pas uniquement en fonction des conditions d'orientation et de la construction du projet professionnel, mais aussi des relations interpersonnelles qui se jouent dans l'enceinte de l'établissement, de l'entreprise, de la famille et des enjeux propres à la problématique adolescente.

COMPLEXITÉ DES EXPÉRIENCES DES ÉLÈVES DE LYCÉE PROFESSIONNEL

Ce sont donc à partir de deux dimensions – les relations à autrui et la question adolescente – qu'il s'agit de penser la complexité des expériences. Toutes deux sont révélatrices de l'importance des processus d'acculturation et de personnalisation comme des rapports sociaux et de la manière dont ils s'articulent et se soutiennent mutuellement. Cette entrée, bien que non exhaustive, est transversale à l'ensemble des contextes observés (établissement, classe, lieu de stage et famille). Le choix a cependant été, dans le cadre de cet article, de se focaliser sur deux scènes, l'établissement et la classe¹², et de privilégier une analyse en termes de rapports sociaux de sexe.

Se construire dans les relations : incontournable enjeu de la socialisation lycéenne

Pour évoquer la qualité des relations et comme l'observe également JELLAB [2008], les lycéennes et les lycéens opèrent spontanément une comparaison avec celles vécues au collège (ou dans les lycées généraux pour les élèves qui en sont issus). Tous et toutes évoquent le sentiment d'être davantage connus et reconnus par les enseignantes et les enseignants de LP et ceci s'avère d'autant plus vrai que l'évaluation de la scolarité au collège est négative. Un grand nombre avait le sentiment d'être méprisé, ignoré, assigné à une place, celle du « mauvais élève ». Ils et elles décrivent des situations où les enseignantes et les enseignants sont entièrement tournés vers l'acquisition des connaissances et le maintien de la discipline. Notons que la comparaison ne s'effectue pas tant sur les pratiques pédagogiques, ni sur les qualités de pédagogue des enseignantes et des enseignants, mais bien plutôt sur la nature de leur relation [CHARLOT, 1999 ; JELLAB, 2001 ; BERNARD et TROGER, 2013]. Les élèves se disent plus respectés qu'avant : 68 % de celles et ceux qui se disaient « pas respectés » par les enseignantes et les enseignants de collège se déclarent « respectés » par celles et ceux du LP. Comme dans les établissements généraux de « banlieues » [BARRÈRE, 2002], l'aide et le soutien apportés par les enseignantes et les enseignants ne se limitent pas au cadre scolaire et à la transmission des savoirs, la relation avec le corps professoral dépasse les limites de la classe et de l'établissement. Très majoritairement, les lycéennes et les lycéens décrivent des enseignantes et des enseignants impliqués auxquels elles et ils vouent une importante reconnaissance :

« Et si vous deviez garder quelque chose, qu'est-ce que c'est qui vous plaît ?
 – L'attention qu'ont les profs : ils font attention à chaque élève, ils font participer tout le monde, ils ne laissent personne tout seul dans son coin. Oui, on le voit souvent quand il y en a certains qui commencent à plus être là : ils recaptent leur attention pour les garder là. [...] Enfin ici, on fait plutôt attention je pense à l'individu plus que là-bas [au collège], ici on essaye de ne perdre personne, de garder tout le monde. »

HUGO (classe 2 du cluster, 17 ans, région toulousaine, deuxième année de bac pro MA).

Quand les élèves sont critiques à leurs égards, c'est justement pour évoquer des difficultés relationnelles : le sentiment que les enseignantes et les enseignants ne traitent pas équitablement les élèves, qu'ils ne leur prêtent pas assez d'attention ou qu'ils ne sont pas justes.

12. Privilégier ces deux scènes conduit à occulter dans le cadre de cette partie de l'article deux dimensions pourtant structurantes : celle des socialisations familiales et celle de la formation en situation de stage. Ce choix étant « contraint » par le format de l'article, les lecteurs sont invités à lire le rapport [KERGOAT, CAPDEVILLE-MOUGNIBAS et alii, 2016] où deux parties y sont consacrées.

Les relations aux enseignantes et aux enseignants sont fondamentales. Selon les élèves, plus que les mises en situation en stage, c'est l'élément essentiel à conserver dans leur formation. La capacité de l'enseignant ou de l'enseignante à reconnaître la valeur de ce que vit l'adolescent ou l'adolescente qu'il rencontre constitue le principal vecteur de mobilisation scolaire. De ce fait, les situations concrètes de travail rencontrées par les enseignantes et les enseignants de LP les ont éloignés des valeurs de transmission de l'excellence académique sur lesquelles se fonde en partie le métier d'enseignant en France [JARTY, 2011] pour développer des capacités relationnelles et d'accompagnement de toutes les difficultés que peuvent rencontrer leurs élèves (économiques, sociales, familiales, etc.). Cette préoccupation très présente dans le discours de ces élèves de lycée pro [CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS, 2015] témoigne des enjeux identitaires de la relation à l'autre inhérent au développement de l'adolescent et de l'adolescente. Elle constitue la pierre angulaire du sens de l'expérience scolaire en LP. Il s'agit néanmoins de ne pas surestimer le rôle des relations aux enseignantes et aux enseignants, son enjeu ne tenant pas tant dans la relation que dans ce qu'elle permet : la possibilité de s'affranchir enfin de la dépendance symbolique à l'égard d'autrui pour construire une identité autonome [ROCHEX, 1995]. À l'adolescence, les processus d'identification ont ceci de spécifique qu'ils vont vers des personnes qui permettent de se poser la question de ce que pourrait être l'avenir, des personnes qui, du point de vue de l'adolescent, lui paraissent se situer de façon responsable dans l'organisation de la société, dans l'histoire, après avoir hésité et choisi [MALRIEU, 1995]. Ces adolescentes et adolescents attendent de leurs enseignantes et de leurs enseignants qu'ils montrent à la fois la manière dont ils font, eux-mêmes, avec la condition humaine, mais aussi qu'ils les autorisent à explorer d'autres systèmes de normes et de valeurs que les leurs. Le thème du respect si souvent présent dans le discours prend ici tout son sens : il s'agit pour l'adolescent ou l'adolescente d'être reconnu et soutenu dans la construction d'un système de valeurs qui lui appartient. La valorisation des relations avec les enseignantes et les enseignants ne signifie pas que ces dernières soient toujours apaisées, comme le démontre le récit des interactions sur les temps de classe.

Transgressions et ségrégation sexuée

Sans chercher à réduire la dimension relationnelle à la question des transgressions, celles-ci s'avèrent centrales pour caractériser la manière dont enseignantes, enseignants et élèves se perçoivent, se pratiquent et cohabitent au sein des établissements. Les élèves décrivent des situations de « *chahut* », des « *enfantillages* » et des « *gamineries* ». Certaines se maquillent, d'autres dorment en cours. Si les transgressions des filles sont repérées et évoquées par les enseignantes et les enseignants, ce sont celles des garçons qui constituent la pierre angulaire des difficultés relationnelles entre enseignantes, enseignants et élèves. Décrites comme conflictuelles et pénibles à vivre au quotidien par le corps professoral, elles se révèlent être pour les enseignantes et les enseignants, une source importante de mal-être au travail, l'estime de soi pouvant se trouver affectée par des sentiments d'incompétence ou d'inutilité. Les récits, des uns comme des autres, confirment le caractère fortement genré des transgressions.

Pour les filles, la difficulté du travail enseignant prend racine dans le fait que « *ce sont des classes de filles* », récit monopolisant les stéréotypes du féminin sur le bavardage, la concurrence et la jalousie. Des stéréotypes qui tranchent avec les comportements en acte. L'utilisation du « on » et du « nous » par les filles permet de révéler la dimension collective des transgressions : elles bavardent, elles rient, s'échangent des textos voire leurs copies pendant les évaluations. Des descriptions qui jouent du registre de l'humour et de l'autodérision :

les transgressions n'affecteraient pas directement leurs relations aux enseignantes et aux enseignants « *après on en rigole avec le prof* ». Elles sont souvent décrites comme participant à une « *bonne ambiance* ».

Contrairement aux filles, les transgressions décrites par les garçons impliquent souvent un seul élève, les autres étant décrits comme des spectateurs. Le « je » ou le « eux » structurent leurs récits. C'est uniquement chez les garçons (bien que minoritaires) que sont décrites des situations ouvertes de conflits (présentées comme relevant du comportement injuste d'une enseignante ou d'un enseignant). Les comportements des garçons « transgresseurs » semblent plus difficiles à gérer par les enseignantes et les enseignants. Nos observations rencontrent celles menées par DEPOILLY [2014] : les garçons sont considérés comme envahissants et peu adaptés aux normes scolaires. Les filles nouent, quant à elles, des relations davantage axées sur le dialogue, la coopération et la négociation. Ce résultat doit cependant être interprété dans un contexte de forte ségrégation sexuée. Si la mixité est une expérience sociale importante [FORTINO, 2002], en être privé a des conséquences importantes sur la socialisation adolescente. Pour ce qui est de notre population, ces conséquences s'avèrent différenciées selon le contexte et les sexes en présence.

Les filles, nettement plus que les garçons, constituent au lycée des groupes et collectifs animés par des formes de solidarité et de coopération. Elles se posent bien souvent en médiatrices. Leurs transgressions prennent très souvent une forme collective (sans cependant affecter trop directement le déroulement du cours). Par contraste, les garçons pratiquent des transgressions qui impliquent bien souvent un face-à-face avec l'enseignante ou enseignant tout en adoptant une posture défensive, de retrait, qui explicite un refus de se plier aux règles de l'ordre scolaire. Les autres garçons sont réduits à être de simples spectateurs. De par leur manière d'être et de faire, les filles – à l'inverse de nombreux garçons – parviennent à être à la fois dans le juvénile et dans le scolaire [DEPOILLY, 2014]. Ces distinctions ont également des répercussions sur les interactions entre élèves : les garçons décrivent nettement plus que les filles des situations de solitude au sein de l'établissement. Si les deux sexes investissent fortement l'établissement, ils le font très différemment. Les relations entre filles prennent la forme de petits groupes structurés par de fortes affinités et l'établissement devient un lieu où se cultivent et se consolident les amitiés. C'est en ce sens qu'elles souhaiteraient que l'établissement développe et/ou améliore les espaces où elles peuvent se retrouver et discuter (bibliothèque aménagée, cafétéria, etc.). De même, elles insistent davantage que les garçons sur l'importance de l'environnement de l'établissement souvent marqué par une absence de lieu de sociabilité. L'examen des transgressions genrées permet de déconstruire les stéréotypes sexués comme d'analyser les différences dans les relations construites entre pairs de même sexe. Cet examen offre également l'opportunité de montrer que, si les attitudes des garçons ne sont pas « par essence » plus transgressives que celles des filles, la recherche montre, à l'instar de DEPOILLY [2014], que la faiblesse voire l'absence ou la rupture de dialogue engendre inévitablement une « dramatisation » des transgressions masculines. Si les élèves minoritaires n'ont pas fait l'objet d'entretien, différents indicateurs permettent cependant d'avancer que les filles numériquement minoritaires (celles des classes formant aux métiers du bâtiment par exemple) sont confrontées à des difficultés quotidiennes d'ordre psychologique, et parfois même physique [LEMARCHANT, 2007]. Tant les garçons « spectateurs » que les membres de direction décrivent des situations de harcèlement, notamment sexuel, conduisant certains garçons à vouloir se retrouver entre eux et se préserver une communauté d'hommes, démarche très prisée dans certains milieux ouvriers [SCHWARTZ, 1990].

La question de la mixité est centrale en matière de socialisation adolescente, tant pour vaincre le « malaise » des garçons dans les classes où ils sont très majoritaires que pour lutter contre le harcèlement des filles (et l'abandon de leur formation) dans les classes où elles sont très minoritaires. C'est ce que démontre l'analyse des questionnaires : lorsque les filles sont majoritaires ou très majoritaires, la probabilité d'aimer aller au lycée est augmentée de 20 % et le score « santé » est augmenté par rapport à un établissement à dominante numérique masculine. Cette question est une préoccupation importante des élèves. À la question « *Que pensez-vous qu'il faudrait changer en LP ?* », la demande de mixité est le premier vœu formulé par les élèves, et tant par les filles que par les garçons.

Les enjeux de la construction identitaire à l'adolescence

Si la littérature tend à montrer que l'entrée en LP ou en apprentissage conduit les élèves à « grandir », à devenir autonomes, à se dire plus « matures » [MOREAU, 2003 ; JELLAB, 2008], les récits des élèves renvoient à des sentiments ambivalents. Nombreux sont celles et ceux (dont les plus jeunes) à revendiquer leur jeunesse, à dire avoir le sentiment que le LP les conduit à grandir trop vite. Ces propos sont clairement explicités :

- quant à l'orientation et au choix du métier (certains ont dû opérer un choix à l'âge de 14 ans) ;
- quant à la recherche de stage provoquant de réelles situations de détresse (sentiment de ne pas être prêt à démarcher les entreprises et d'être en capacité d'argumenter auprès d'un patron) ;
- lors des mises en situation en LP ou en stage (être seul sur un chantier, devoir assurer le change des personnes âgées) ;
- dans les relations avec les enseignantes et les enseignants.

En effet, les élèves font l'objet d'une forte demande de conformité des enseignantes et des enseignants qui, relayant à leur tour les exigences du marché du travail, vont jusqu'à intervenir pour modifier l'apparence des élèves. Une enseignante de matières professionnelles d'un LP de la région Midi-Pyrénées interrogée effectue ainsi le parallèle entre la proximité des attentes que l'on est en droit d'avoir vis-à-vis des élèves et celles que l'on peut formuler à l'endroit de femmes en recherche d'emploi : « *On a monté des conseils en image par exemple, sur des personnes chômeurs, et donc nous, on les aidait à se maquiller, se mettre en valeur, prendre soin de leur peau. Le prof de sport les aidait à faire, à gérer le stress par la respiration, le prof de français faisait des CV, voilà* ». L'attention à autrui et la capacité à ajuster son comportement comme la présentation de soi (détachement à l'égard des normes vestimentaires juvéniles en particulier celles évoquant les périphéries urbaines) sont des qualités très cultivées dans le cadre de ces formations centrées sur les services à la personne [KERGOAT, 2014a]. Les capacités d'adaptation, d'ajustement des filles sont aussi la résultante de l'intervention des enseignantes. Les demandes répétées des enseignantes et des enseignants à ce que leurs élèves deviennent des professionnelles responsables comme les confrontations aux situations de stage induisent des injonctions à la disciplinarisation de soi conduisant les élèves à devoir « *jouer à l'adulte* » Clara (classe 1, 16 ans, région toulousaine, seconde année, bac pro SPLV).

Les élèves doivent faire constamment la preuve de leur ajustement aux critères établis par les autres – les enseignantes et les enseignants en partie –, de leur capacité à s'y soumettre : il s'agit tour à tour d'intégrer les qualités sociales entendues comme apprentissage professionnel aux métiers des services à la personne, les formes d'exercice de la citoyenneté, d'être adulte, mais aussi de se comporter comme des femmes ayant intégré les dispositions des classes intermédiaires et occidentales :

« On a plus de travail au niveau de la personne de l'élève [...] on doit le raccorder à cette société en quelque sorte. [...] C'est à nous de leur dire, de leur expliquer : "t'enlèves ton voile", parce que c'est une réalité, c'est à nous de le faire passer, c'est à nous de dire : "tu vas parler comme si, t'habiller comme ça". »

Enseignant matières professionnelles, région parisienne.

Une réflexion s'avère dès lors nécessaire pour prendre en compte la question de l'adolescence en LP. En effet, cette revendication identitaire témoigne de la formation d'une identité dans l'opposition aux contraintes. Elle révèle que c'est à l'adolescence que sont posés les fondements de l'activité de personnalisation qui suppose certes un acte de dépassement, de prise d'indépendance par rapport aux normes et valeurs rencontrées, mais surtout un acte de création. Les exigences des éducateurs, leurs divergences et contradictions sont, pour les jeunes, sources d'identification, mais aussi de résistances, d'oppositions, d'anxiété, et deviennent un point de départ pour les désirs de libération et de dépassement qui formeront le creuset de la personnalisation. Sur ce plan, la relation aux enseignantes et aux enseignants apparaît irremplaçable. En opposition à l'identification, la critique constitue une composante essentielle de la personnalisation. Chez quelques adolescentes et adolescents, elle peut prendre des formes plus ou moins violentes et quelquefois se transformer en révoltes. Mais on doit considérer la formation de cette aptitude à se détacher des modèles tout faits, des systèmes de valeurs imposés, et parfois séducteurs, que la société, ou des groupes constitués, présentent à l'adolescent comme un processus essentiel à la formation de sa personnalité. Dans cette dynamique, les conflits avec les adultes qui entourent le jeune jouent un rôle essentiel. Ils visent à lui permettre de tester la pertinence des règles et des valeurs auxquelles ses conduites étaient assujetties jusque-là, d'envisager quelles pourraient en être les alternatives pour finalement décider ce que pourrait être son rôle social. Ils ont pour fonction de susciter des questionnements, sur soi, sur le milieu, des projets et des tentatives pour mieux comprendre le monde et soi-même.

CONCLUSION

Notre enquête confirme la diversité des expériences des élèves de LP au sein d'un segment de l'enseignement professionnel, d'un petit monde, celui des élèves de lycée professionnel se préparant à deux spécialités de formation : celle des métiers du bâtiment et celles des soins à la personne.

Alors que les individus rencontrés ont bien souvent fait l'expérience de parcours scolaires chaotiques, de l'injonction à devoir se positionner sur un métier comme à se confronter au travail et que nombreux sont celles et ceux qui partagent une même appartenance sociale comme une même classe d'âge, des différences nettes s'observent tant en matière de rapport à la formation qu'au métier et au travail. Saisir la diversité et la complexité des expériences implique de mettre en regard différentes dimensions (l'éducation, le travail et l'adolescence) dans des contextes pluriels. Notre perspective pluridisciplinaire permet ainsi d'appréhender la complexité des processus engagés dans la construction de l'expérience et de créer des conditions favorables pour accroître la validité et la fiabilité de la recherche par la mise en œuvre de procédés de triangulation méthodologique [GARRIC et CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS, 2009].

Les conditions de vie et d'études ne peuvent être dissociées des caractéristiques des contextes de formation, de l'expérience sociale et subjective des élèves, dimensions où est mise en jeu l'articulation de différents rapports sociaux tant de classe, de sexe, d'origine que de génération. L'enjeu est de taille. Il s'agit de penser des possibles où la question de la transmission du savoir et de son appropriation ne peut être réduite ni à une affaire de niveau ni, non plus, à un instrument d'accès au marché du travail.

▾ BIBLIOGRAPHIE

- ARRIGHI J. J., GASQUET C., 2010, « Orientation et affectation : la sélection dans l'enseignement professionnel du second degré », *Formation Emploi*, n° 109, p. 99-112.
- BARRÈRE A., 2002, *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris, L'Harmattan.
- BAUBION-BROYE A., DUPUY R., PRÉTEUR Y., 2013, Avant-propos, in BAUBION-BROYE A., DUPUY R., PRÉTEUR Y. (éds.), *Penser la socialisation en psychologie - Actualité de l'œuvre de Philippe Malrieu*, Toulouse, Erès, p. 7-13.
- DE BÉCHILLOND D. 1997, « La notion de transdisciplinarité », *Revue de MAUSS*, n° 10, p. 185-200.
- BENNACER H., 2005, « Le climat social de la classe et son évaluation au collège », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 34, n° 4, p. 2-17.
- CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS V., 2015, « Arrêter une formation par alternance. Les enjeux de la relation au maître d'apprentissage », *Diversité*, n° 180, p. 100-105.
- CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS V., 2008, *Étude des effets des dispositifs pédagogiques de l'enseignement professionnel sur les savoirs, les compétences et les représentations des apprenants. Genèse des ruptures dans les parcours de formation des lycéens professionnels et des apprentis de niveau V*. Rapport terminal, ACI PIREF « Education et formation : contextes et effets » PROJET EF 0020, Toulouse.
- CHARLOT B., 1999, *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris, Anthropos.
- DEPOILLY S., 2014, *Filles et garçons au lycée pro. Rapport à l'école et rapport de genre*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- EVRAUD Y., PRAS B., ROUX E., 2003, *Market : études et recherche en marketing*, Paris, Dunod.
- FORTINO S., 2002, *La mixité au travail*, Paris, La Dispute.
- GARRIC N., CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS V., 2009, « La variation comme principe d'exploration des corpus de texte issus d'entretiens : intérêts et limites de l'analyse lexicométrique interdisciplinaire pour l'étude de la matérialité du discours », *Corpus*, n° 8, p. 105-128.
- JARTY J., 2011, « Le travail invisible des enseignants "hors les murs" », *Ethnographiques.org*, n° 23, www.ethnographiques.org/2011/Jarty
- JELLAB A., 2008, *Sociologie de l'enseignement professionnel*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- JELLAB A., 2001, « Le sens des savoirs chez les élèves de lycée professionnel : une approche sociologique », *L'Homme et la Société*, n° 139, p. 83-102.
- KERGOAT D., 2009, « Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe », in HIRATA H., LABORIE F., LE DOARE H., SENOTIER D. (coord.), *Dictionnaire critique du féminisme*, Paris, PUF, 2000, p. 35-44.
- KERGOAT P. (coord.), CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS V., COURTINAT-CAMPS A., JARTY J., LEMISTRE P. H., SACCOMANNO B., 2016, *Du bien-être au sens de l'expérience des élèves et des enseignant.e.s de lycée professionnel*, Net.Doc, n° 162. www.cereq.fr/publications/Net.Doc/Du-bien-etre-au-sens-de-l-experience-des-eleves-et-des-enseignant.e.s-de-lycee-professionnel
- KERGOAT P., 2015, « Trouver une place, tenir sa place en entreprise. Les apprentis.e.s et la confrontation au travail », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 44, n° 2, p. 207-234.
- KERGOAT P., 2014a, « Entre élaboration et transmission. Quand le genre bouscule les résistances », in COHEN V., COLDERON J., *Qu'est-ce que résister ? Usages et enjeux d'une catégorie d'analyse sociologique*, Villeneuve d'Ascq, Éditions Septentrion, p. 39-51.
- KERGOAT P., 2014 b, « Le travail, école et la production des normes de genre. Filles et garçons en apprentissage », *Nouvelles questions féministes*, vol. 33, n° 1, p. 16-34.
- KINNEAR P., GRAY C., 2005, *SPSS facile appliqué à la psychologie et aux sciences sociales*, Bruxelles, De Boeck.
- KONU A., RIMPELLA M., 2002, "Well-being in schools: a conceptual model", *Health Promotion International*, vol. 17, n° 1, p. 79-87.
- LEMARCHANT C., 2007, « La mixité inachevée », *Travail, genre et sociétés*, n° 18, 47-64.

MALRIEU P., 2003, *La construction du sens dans les direx autobiographiques*, Toulouse, Érès.

MALRIEU P., 1995, « La personnalisation : analyse Psycho-Sociale », *Aprendizagem/Desenvolvimento*, vol. 4, n° 15-16, p. 9-17.

MALRIEU P, MALRIEU S., 1973, « La socialisation », in GRATIOT-ALPHANDÉRY H., ZAZZO R., *Traité de psychologie de l'enfant*, Paris, PUF, p. 10-23.

MOREAU G., 2013, « Apprentissag(e)s. Homogénéité et hétérogénéité d'un dispositif », *Revue française de pédagogie*, n° 183, p. 39-48.

MOREAU G., 2008, *Les apprentis ligériens en 2006/2007, enquête sociographique*, Ronéoté Car-Céreq/MSH Guépin, rapport de recherche au conseil régional des Pays de la Loire, 180 p., juillet 2008, en collaboration avec DELAVAUD L. et POULAIN L..

MOREAU G., 2003, *Le monde apprenti*, Paris, La Dispute.

MOREAU G., 1995, « La mixité dans l'enseignement professionnel », *Revue française de pédagogie*, n° 110, p. 17-25.

NISSANI M., 1995, "Fruits, salads and smoothies: a working definition of interdisciplinarity", *Journal of Educational Thought*, n° 26, p. 2.

PALHETA U., 2012, *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*, Paris, PUF.

ROCHEX J. Y., 1995, *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*, Paris, PUF.

SCHWARTZ O., 2011, « Peut-on parler des classes populaires ? », *La vie des idées*, www.laviedesidees.fr/Peut-on-parler-des-classes.html.

SCHWARTZ O., 1990, *Le monde privé des ouvriers. Hommes et femmes du Nord*, Paris, PUF.

TROGER V., 2003, « Une exception française, la scolarisation de la formation professionnelle initiale », *Revue internationale d'Éducation*, n° 34, p. 117-126.

TROGER V., BERNARD P.-Y., MASY J., 2016, *Le baccalauréat professionnel : impasse ou nouvelle chance ?* Paris, PUF.

WILLIS P., 1977, *Learning to Labor. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, New York, Columbia University Press.

BIEN-ÊTRE EN LYCÉE PROFESSIONNEL ET AVENIR ENVISAGÉ

Le cas des élèves préparant le bac professionnel

Philippe Lemistre

CERTOP, CNRS-UMR 5044, université Toulouse Jean Jaurès, Céreq

L'objectif de cet article est d'étudier le bien-être des lycéens professionnels, en lien avec les perspectives post-bac qu'ils envisagent. Après une discussion sur les approches disciplinaires du bien-être, les investigations ont été menées à partir d'une enquête réalisée en 2014 dans cinq lycées professionnels pour 963 lycéens de première et terminale (hors apprentissage). Quatre scores ont été constitués, chacun se rapportant à un registre spécifique : « conditions scolaires », « relations sociales », « épanouissement personnel » et « état de santé ».

En privilégiant une approche sociologique de ces indicateurs, ils ont été mis en relation avec les variables contextuelles et sociodémographiques, puis leurs effets sur les projections vers l'avenir ont été comparés à ceux, connus et à nouveau démontrés, de l'origine sociale. Les indicateurs de bien-être qui gardent une forte dimension subjective s'avèrent néanmoins liés aux parcours d'études, à la situation familiale et à la mixité dans la classe. Certains d'entre eux ont une influence considérable sur le souhait de poursuivre des études. La mise en œuvre de politiques publiques pour améliorer certaines dimensions du bien-être pourrait alors influencer la poursuite d'études.

Si l'on connaît bien aujourd'hui l'insertion des élèves de lycées professionnels [PALHETA, 2012], les conditions de vie et d'études des lycéens restent peu explorées, notamment leur rôle pour la poursuite d'études post-bac pour les jeunes préparant un bac professionnel. Étudier le bien-être des publics de l'enseignement professionnel, en lien avec leur devenir, semble donc pertinent, surtout si l'on suppose : d'une part que le mal-être génère des inégalités, et d'autre part que le bien-être pourrait soutenir des projections dans un avenir positif. La première hypothèse est celle des commanditaires de l'étude que prolonge ce texte. Cette recherche s'inscrit dans un axe thématique « le bien-être à l'école, dans le

premier et le second degré » de l'appel à projets (2012) « l'égalité des chances à l'école »¹. L'hypothèse liminaire de l'appel d'offres était la suivante « *Les inégalités et l'échec scolaire renvoient à la question du bien-être à l'école. Au-delà des références strictement médicales, le bien-être à l'école semble conditionné par le climat de l'établissement scolaire, son organisation en termes de temps et d'espace, les méthodes pédagogiques, les relations entre les enseignants et les élèves et entre adultes de l'établissement, l'implication des élèves, ou encore l'éveil de leur curiosité.* » Une posture qui s'inscrit assez clairement dans la continuité des travaux des psychologues sociaux qui mobilisent le plus la notion de bien-être individuel et en proposent des évaluations.

Menée en 2014 dans cinq lycées professionnels pour 963 lycéens de première et terminale (hors apprentissage), l'enquête a permis de reconstituer des indicateurs de bien-être et aussi d'interroger les jeunes quant à l'avenir qu'ils envisagent. Nombre d'autres variables ont également été constituées. Elles sont relatives notamment au rapport à la formation, à l'avenir envisagé et aux éléments sociodémographiques, permettant d'aborder la notion de bien-être dans un cadre sociologique. Le bien-être, tel qu'il est abordé par les psychologues, excepté les psychologues sociaux, est de fait une variable dont les déterminants sont individuels avant tout, les éléments de contexte apparaissant plus secondaires. Ils sont considérés comme des contraintes. Une perspective partagée par nombre d'économistes du courant dominant ↘ **Encadré 1** p. 28-29.

La sociologie aborde davantage les comportements individuels à travers leurs dimensions collectives. Le bien-être en lycée professionnel est susceptible alors de ne pas être uniquement un attribut individuel, mais au contraire le résultat d'un processus de socialisation, spécifique ici aux élèves des lycées professionnels de première et terminale. Ainsi, dans une perspective sociologique, s'intéresser au « bien-être » nécessite de tenir compte du vécu des élèves et du jugement qu'ils portent sur eux-mêmes au sein du lycée ainsi que des facteurs contextuels susceptibles d'influencer la perception qu'ils ont de leur situation. Quant aux projections vers l'avenir, les aspirations en sociologie [ALLOUCH, 2016], elles sont également considérées comme particulièrement déterminées par le processus de socialisation. Le bien-être est alors susceptible d'influencer les aspirations, principalement car il reflète des déterminants liés au contexte de socialisation.

Dans ce cadre, il s'agit de répondre à deux questions sur le plan empirique : parmi les variables sociodémographiques, quelles sont celles qui favorisent ou non le bien-être en lycée professionnel, révélant son caractère socialement construit ? Est-ce que le bien-être s'avère un déterminant pertinent des aspirations individuelles en regard de ces variables, particulièrement de l'origine sociale en ce qui concerne les souhaits de poursuites d'études des jeunes en première ou terminale professionnelle ?

L'article se divise en deux parties. La première souligne tout d'abord les spécificités de la filière et des publics des lycées professionnels pour mettre en évidence les déterminants du bien-être en regard des différentes approches théoriques. Ensuite sont examinées les mesures de bien-être pour les lycéens en bac pro et leurs déterminants sociodémographiques et individuels. La seconde partie est consacrée aux déterminants des aspirations pour leur

1. Initié et financé par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, le défenseur des droits (DD) et le commissariat général à l'égalité des territoires (CGET, anciennement ACSÉ).

avenir après le bac pro. La conclusion tente de remettre en perspective l'apport et la pertinence de la notion de bien-être pour les politiques publiques destinées aux lycéens de la filière bac pro.

LES DÉTERMINANTS DU BIEN-ÊTRE DES LYCÉENS EN BAC PRO

Cadre d'analyse du bien-être en lycée professionnel

Spécificité du lycée professionnel et perceptions des bacheliers professionnels

Longtemps en charge de la formation de l'élite ouvrière, les lycées professionnels accueillent aujourd'hui, massivement, dans des contextes fortement ségrégués, les élèves qui ont été les plus en difficulté dans l'enseignement secondaire. De ce fait, les lycées professionnels offrent des conditions de socialisation très spécifiques. Non seulement les élèves de l'enseignement professionnel ne partagent pas les mêmes caractéristiques sociales et scolaires que les lycéens généraux, mais ils vivent aussi des situations très différentes, compte tenu : des hiérarchies des diplômes et des filières professionnelles, de l'inégale répartition des filles et des garçons dans l'espace des établissements et des filières, de l'absence de mixité sociale et ethnique, de la montée en puissance des situations de précarité économique sur le plan familial [MOREAU, 2006].

Parmi les réformes qui ont profondément modifié l'organisation de l'enseignement professionnel, la création du baccalauréat professionnel en 1985 constitue un tournant majeur. Celui-ci se prépare alors en quatre années. C'est donc une poursuite d'études des niveaux V (CAP-BEP) vers le niveau IV dans le cadre de l'objectif 80 % au bac, et du souhait d'une revalorisation l'enseignement professionnel accompagné d'un développement de la politique d'alternance. À la rentrée 2009, le baccalauréat ne s'inscrit plus dans la continuité d'un parcours de niveau V, puisqu'il se prépare désormais en trois ans. Si la logique de poursuite d'étude du niveau V au niveau IV n'est plus centrale, l'objectif de poursuite d'études se déplace vers le supérieur post-bac. Ce n'est plus une logique propre à l'enseignement professionnel, mais la participation à un objectif national visant à atteindre 50 % d'une classe d'âge diplômée du supérieur pour 2015, objectif porté en 2015 à 60 %, suite notamment à la circulaire de 2013 visant à établir « *un continuum de formation articulant les trois années qui précèdent et les trois années qui suivent le baccalauréat* »².

Au cours des réformes récentes, le public des lycées professionnels confronté à ces évolutions est resté sensiblement le même, avec de nouvelles problématiques : l'accès au bac pro, la réussite et la poursuite d'études post-bac. Une situation qui crée une sélectivité au sein des lycées professionnels [MAILLARD, 2015]. En effet, si l'entrée, souvent par défaut, vers ces lycées est souvent liée aux résultats scolaires antérieurs, le public n'est pas totalement homogène. Par exemple, même si les classes populaires dominent, les classes moyennes surtout, et favorisées dans une moindre mesure, sont représentées, surtout parmi les élèves de la filière bac pro. Ces élèves préparant un bac pro sont aussi issus de filières différentes (Segpa, troisième pro, troisième technologique et générale et CAP, seconde générale). Les domaines de spécialités s'avèrent aussi très discriminants pour la poursuite vers le bac pro et après le bac

2. Circulaire MEN-MESR n° 2013-2012 du 18 juin 2013.

LE BIEN-ÊTRE : ACTUALITÉ ET TOUR D'HORIZON THÉORIQUE

Dans le champ de la psychologie, le bien-être suppose un équilibre entre des affects positifs (plaisir, joie, dynamisme, etc.) et des affects négatifs (anxiété, crainte, tristesse, etc.). Il renvoie à la satisfaction exprimée face aux différents domaines de vie et se différencie du bonheur, davantage envisagé comme renvoyant à un sentiment de complétude. Le bien-être renforcerait l'implication de l'individu dans ses activités : la coopération, l'autonomie, le soutien, l'écoute, l'acceptation permettant une liberté de comportement, etc. Le bien-être pourrait soutenir des projections dans un avenir positif. L'absence de bien-être signifierait un dysfonctionnement du côté de l'individu et/ou de son environnement [POLLARD et LEE, 2003]. Le bien-être s'envisage ici comme le reflet de caractéristiques individuelles intrinsèques (voire génétiques, pour certains), dont il s'agit d'étudier les variations entre les individus. Le contexte sociohistorique est perçu comme une contrainte définie par un ensemble de caractéristiques mesurables, pour un fonctionnement d'ensemble qui est la résultante de l'agrégation des comportements individuels. Une perspective tout à fait compatible avec celle des économistes dits néo-classiques, inventeurs de « l'économie du bien-être » directement associée à la notion de satisfaction (utilité). La maximisation sous contrainte du bien-être (utilité) des individus est la condition *sine qua non* pour optimiser l'allocation des ressources et les biens et services (dont l'éducation) dans un cadre marchand. Les déterminants du bien-être (ou de l'utilité) sont explicitement laissés à l'appréciation des psychologues, dès les premiers travaux par Carl MENGER fin XIX^e, puis à nouveau récemment à travers notamment des approches expérimentales, pour lesquelles collaborent les économistes néo-classiques et les psychologues cognitivistes, constituant un retour aux fondamentaux de la théorie où l'utilité avait une forte dimension subjective [BAUJARD, 2011].

Le retour à une prise en compte de la dimension subjective du bien-être conduit à intégrer des éléments de contexte parmi ses déterminants, et même à substituer à l'économie du bien-être, l'économie du bonheur. Les frontières sont néanmoins assez floues entre ces deux appellations, si ce n'est une approche davantage pluridisciplinaire pour la seconde, et une moindre assimilation du bien-être aux seuls facteurs de richesse matérielle [DAVOINE, 2009]. L'utilité reste centrale pour l'économie du bien-être (ou du bonheur), ce n'est plus le cas pour l'économiste Amartya SEN qui a largement contribué au succès et l'élaboration des indicateurs de bien-être actuels. SEN assimile au bien-être, non pas l'utilité, mais les possibilités d'atteindre certaines réalisations : les capacités. Pour SEN, le bien-être semble quasi identifié à la liberté associée aux capacités individuelles [SEN, 2010]. L'accent est mis sur les moyens à mettre en œuvre plus que sur les fins, et la réflexion porte notamment sur les politiques et dispositifs publics à même d'accroître les capacités. Si SEN reconnaît la nature socialement construite du choix, ce n'est pas un objet qui retient particulièrement son attention, ceci au contraire des sociologues. Lorsque les facteurs sociaux dominent dans l'analyse, en l'occurrence en sociologie, c'est davantage le mal-être que le bien-être qui est étudié. Par exemple, dans la continuité de DURKHEIM ou « l'anomie » (ou mal-être) est une conséquence individuelle dont les causes et solutions sont collectives. L'anomie est le résultat d'une désocialisation des individus qui ne peut se résoudre qu'en favorisant leur intégration à des groupes d'appartenance, dans le cadre d'un ensemble de règles collectives qui donne sens à leur vie en société. Le bien-être est le « bien-être en société », qui n'a de sens que rapporté à des catégories collectives. La sociologie ne fait donc pas du bien-être un concept à part entière, mais s'intéresse surtout aux facteurs sociaux qui impliquent un mal-être dans différents domaines, éducation,

santé, conditions de travail, etc. La perception individuelle du bien-être est alors un construit social où se déploie des choix contraints par des structures sociales que la perception elle-même contribue à construire. Les différentes théories sociologiques mettent plus ou moins en avant l'aspect contraint du choix ou les libertés individuelles selon les courants.

Le bien-être est donc une notion polysémique sur le plan théorique. Elle peut être abordée

en théorie comme une catégorie individuelle ou collective. Le bien-être peut se rapporter à des dimensions objectives, en regard des fins obtenues ou des moyens qui peuvent être mis en œuvre. À l'inverse, le bien-être peut être une catégorie individuelle et subjective associée à des caractéristiques psychologiques. En réalité, les approches ne sont pas toujours aussi clivées, certaines étant à la croisée des différentes perspectives.

pro, ainsi que l'offre de formation locale. Autant d'éléments qui vont influencer et différencier les perceptions des élèves de bac pro, qu'il s'agisse de leur bien-être ou des projections qu'ils formulent pour leur avenir. Aussi, avons-nous privilégié les élèves de bac pro qui sont majoritaires en lycée professionnel³. Nous n'avons pas retenu les élèves de seconde sachant que la passation a été réalisée au premier semestre 2014. De ce fait, l'expérience de l'établissement nous paraissait insuffisante. L'apprentissage est exclu également, car il ne recoupe pas l'ensemble des spécialités des publics des lycées professionnels, et aussi évidemment parce que les logiques tant d'affectation à cette filière que de poursuite d'études sont très différenciées [KERGOAT, 2010].

Considérant que le bien-être est lié à un processus de socialisation qui ne peut être dissocié non seulement des caractéristiques des contextes de formation, mais aussi de l'expérience sociale des élèves concernés, le choix des terrains a été effectué sur des espaces socio-éducatifs différenciés, dans des spécialités distinctes, mais pour la majorité, communes à plusieurs établissements.

Le recueil de données a été effectué dans quatre lycées professionnels et un lycée polyvalent. Le terrain se répartit entre l'Île-de-France et les Midi-Pyrénées. En Île-de-France, un lycée professionnel et un lycée polyvalent ont été retenus dans deux grandes villes de la proche périphérie parisienne. En Seine-Saint-Denis d'abord, le lycée polyvalent enquêté comptait 1 797 élèves, dont 514 dans l'une des sections professionnelles formant aux métiers des services à la personne et à la collectivité. Ces sections étaient alors féminisées à 72 %, soit 372 filles présentes dans les filières professionnelles de cet établissement. Le second établissement d'Île-de-France était situé dans l'Essonne et formait, aux métiers du bâtiment, 345 élèves avec une part de filles inférieure à 10 %. En Midi-Pyrénées, deux lycées professionnels ont été retenus au centre d'une grande ville, l'un formant aux métiers du bâtiment (522 élèves dont 44 filles) et l'autre aux métiers relevant des services à la personne (670 élèves dont 631 filles). Un troisième établissement de la même région a été enquêté, cette fois en zone rurale : il s'agit d'un lycée professionnel formant aux métiers de la restauration et des services à la personne qui accueillait au moment de l'enquête 357 élèves dont 229 filles.

Le questionnaire, adressé aux élèves, est composé de 84 questions. Le recueil a été organisé sur les temps de classe, en salle informatique auprès de 54 classes d'une vingtaine

3. En 2012, 526 668 préparent un bac pro contre 128 517 un CAP, source DEPP.

d'élèves, pas toujours tous présents le jour de la passation. L'échantillon d'étude se compose de 963 élèves (534 lycéennes et 429 lycéens). Les élèves scolarisés en première et terminale bac pro ont entre 15 et 23 ans et se répartissent dans 11 spécialités de formation, avec la répartition suivante de la population par grand domaine de spécialité : 39 % dans le domaine des services à la personne, 28 % dans autres services et tertiaires, et 33 % dans le bâtiment (détails **tableau 2** p. 34). Chaque établissement représente de 14 % à 25 % de l'échantillon⁴.

Scores de bien-être : des valeurs élevées à relativiser ?

Pour évaluer le bien-être KONU et LINTONEN [2006] ont défini et testé un profil de bien-être scolaire destiné à être appliqué dans tout le système scolaire finlandais. Ils proposent quatre scores de bien-être relatifs aux conditions de scolarisation (environnement, organisation scolaire, etc.), aux relations sociales (au sein de l'établissement), aux possibilités d'épanouissement (dimensions d'estime de soi), et au niveau de santé. Ce modèle souligne que le bien-être fait partie de l'expérience scolaire des élèves. Ces travaux envisagent le « bien-être » non plus comme un unique facteur psychologique, mais comme une construction collective ancrée dans cette expérience. Il peut ainsi se définir comme un rapport subjectif au monde qui se construit dans l'environnement immédiat de l'acteur et dans l'interaction avec autrui [FOUQUET-CHAUPRADE, 2013].

Chaque score est associé à une série de questions, pour lesquelles les réponses individuelles doivent se situer sur une échelle de 1 à 4, du niveau de bien-être le plus faible au plus élevé. Par exemple pour le score « état de santé » l'élève répond à la question suivante : avez-vous eu des symptômes suivants et combien de fois au cours des 6 derniers mois pour 8 symptômes. Sa réponse est associée à une échelle à 4 niveaux, de 4 pour la réponse « rarement ou jamais » à 1 s'il répond « presque tous les jours ». Le score santé est une moyenne des valeurs pour les 8 réponses (détails **tableau 1** p. 32-33).

La valeur moyenne des quatre scores est proche de trois (**tableau 1**), ainsi le bien-être évalué dans les quatre registres atteint une valeur moyenne supérieure à la moyenne des items (2 sur une échelle de 1 à 4). On notera que les moyennes et les écarts-types obtenus **tableau 1** sont proches de ceux obtenus par KONU et LINTONEN [2006] pour les lycées finlandais (enquête 2004-2005). Évidemment un point de comparaison, hélas inexistant, à partir des mêmes échelles pour les lycées généraux et technologiques français serait nettement plus pertinent. Pour les ordres de grandeur, certains résultats sont néanmoins cohérents avec ceux de l'enquête nationale sur le climat scolaire et la victimation [HUBERT, 2015]. Par exemple, pour cette enquête nationale représentative de l'ensemble de élèves de lycées professionnels, 82 % des élèves déclarent « l'ambiance tout à fait bien ou plutôt bien entre les élèves ». Le pourcentage est le même ici pour les jeunes qui déclarent avoir pas du tout ou rarement des problèmes pour « s'entendre avec leurs camarades de classe » (**tableau 1**), étant entendu que les items constitutifs des scores ne sont pas comparables terme à terme avec ceux de cette enquête. *A priori*, ces constats ne traduisent pas un mal-être élevé pour les lycéens professionnels de première et de terminale. Toutefois, il est important de rappeler que le bien-être rapporté à la satisfaction dans un domaine spécifique n'est pas synonyme de bonheur individuel **Encadré 1** p. 28-29.

4. 21 % pour le lycée de Seine-Saint-Denis formant aux métiers des services à la personne et à la collectivité, 14 % pour le lycée situé dans l'Essonne formant aux métiers du bâtiment. En Midi-Pyrénées, 20 % pour le lycée formant aux métiers du bâtiment et 25 % pour celui relevant des services à la personne, et enfin 22 % pour le lycée en zone rurale formant aux métiers de la restauration et des services à la personne.

Ceci d'autant plus que dans les établissements ségrégués, même le retrait scolaire n'est pas nécessairement synonyme de mal-être, par exemple. Il peut être envisagé comme une stratégie de résistance permettant de rétablir une image de soi et un rapport au monde positif dans un espace ségrégué [VAN ZANTEN, 2001]. Dans cette perspective, si les investigations qualitatives menées sur notre population révèlent d'importantes difficultés des populations lycéennes, ces dernières sont souvent relativisées ou rationalisées en regard du milieu social, du parcours scolaire, du genre [KERGOAT, CAPDEVIELLE *et alii*, 2016].

Par ailleurs, les moyennes des scores masquent de fortes disparités internes, plus ou moins prononcées selon les scores (écart-type de 0,46 « relations sociales » à 0,70 « état de santé »). Les disparités les plus fortes sont observées pour le score relatif à l'état de santé. Si le **tableau 1** donne une vision d'ensemble destinée à décrire la logique constitutive des scores, les disparités internes aux scores ne sont pas abordées davantage ici⁵. En effet, l'objet n'est pas d'élaborer une critique des scores sur le plan empirique, mais de mesurer leur influence sur les projections dans l'avenir post-bac, après avoir saisi leur lien aux variables sociodémographiques et de contexte. La première étape pour examiner ce lien consiste à identifier les déterminants des scores par une analyse toutes choses égales par ailleurs.

Avant de rendre compte des résultats d'une estimation des seuls liens entre chaque score et les variables sociodémographiques et de contexte, nous proposons de mettre en évidence les relations entre les scores en les ajoutant en explicatives dans chaque estimation. En clair, nous mesurons à variables sociodémographiques et contexte donné, l'influence des scores entre eux sans faire d'hypothèse sur les sens de causalité, chaque score étant successivement explicatif de l'autre (les quatre dernières lignes du **tableau 2**)⁶. Les relations entre tous les scores sont toutes significatives, mais pas toujours de niveau très élevé. Aux extrêmes, une augmentation de 1 du score « relations sociales » fait croître de 0,42 celui relatif à « l'épanouissement personnel », alors qu'une même augmentation unitaire du score « conditions scolaires » n'augmente le score « relations sociales » que de 0,09.

Bien-être : lien au contexte et aux caractéristiques sociodémographiques

Peu d'influence directe de l'origine sociale au contraire du chômage du père

Le statut ou la situation de la famille a une influence notable dès lors que le père est au chômage, cette situation impacte négativement le bien-être dans trois registres sur quatre (hors relations sociales). De même, avoir une mère inactive ou une famille nombreuse diminue les scores relatifs respectivement aux conditions scolaires et à l'épanouissement personnel.

Quant à l'origine sociale, son influence est limitée, puisque significative uniquement pour l'état de santé. Pour les deux indicateurs relatifs aux conditions scolaires et aux relations sociales, le résultat d'une absence d'effet est commun à l'étude de Barbara FOUQUET-CHAUPRADE [2013] pour 6 collèges ségrégués. Concernant l'état de santé, il est jugé moins bon par les

5. La validité des échelles retenues a été établie et un usage différencié des items proposé dans une posture critique des scores. Ces dernières investigations de la psychologie sociale sur cette base [KERGOAT, CAPDEVIELLE *et alii*, 2016], ou de la psychologie critique [POLLARD et LEE, 2003] ne relèvent pas de notre champ de compétences.

6. Une telle démarche est plus pertinente qu'une simple corrélation. Par exemple, elle mesure ici l'influence du score « relations sociales » sur le score relatif aux « conditions scolaires », tout en prenant en compte celle des deux autres scores. D'autres mesures bilatérales ont été effectuées ainsi que des analyses factorielles sur cette même base par d'autres auteurs participants à l'études, voir notamment dans ce numéro l'article de KERGOAT, CAPDEVIELLE *et alii* et pour plus de détail KERGOAT, CAPDEVIELLE *et alii* [2016].

Tableau 1 Statistiques descriptives et composantes des scores

Valeur par item en niveau de bien-être (réponses correspondantes en notes 1 à 6)	(4)	(3)	(2)	(1)	moy.
Score conditions scolaires (moyenne 3 ; écart-type 0,6)					3,0
Les éléments suivants perturbent-ils votre travail scolaire ¹					
<i>La cohue dans les classes</i>	27	38	19	16	2,8
<i>Le bruit</i>	20	35	25	21	2,5
<i>L'éclairage inadapté</i>	61	24	10	6	3,4
<i>La mauvaise ventilation ou qualité de l'air ambiant</i>	45	26	17	12	3,0
<i>La température (chaleur, froid)</i>	25	29	21	25	2,5
<i>La saleté, la poussière</i>	43	27	14	16	3,0
<i>Le matériel inadapté (bureaux, chaises, etc.)</i>	44	26	16	15	3,0
<i>La vétusté des installations</i>	49	27	13	11	3,2
<i>Le sentiment d'être toujours en retard, pressé</i>	44	23	17	16	3,0
<i>Les incidents violents</i>	63	17	11	10	3,3
<i>Le risque d'accidents</i>	62	21	10	8	3,4
Diriez-vous que l'atmosphère de la classe est calme et paisible ²	22	9	32	37	2,3
Score relations sociales (moyenne 3,2 ; écart-type 0,5)					3,2
Pour chacune des affirmations suivantes, cochez l'option qui décrit le mieux votre opinion ¹					
<i>Les enseignants sont intéressés par ce que je fais</i>	17	56	21	6	2,9
<i>Les enseignants nous traitent équitablement entre élèves</i>	20	38	27	15	2,6
<i>Les élèves de ma classe ont plaisir à être ensemble</i>	32	39	19	11	2,9
Avez-vous des problèmes pour les tâches suivantes ³					
<i>Le travail en équipe</i>	58	30	9	3	3,4
<i>S'entendre avec les camarades de classe</i>	52	30	12	6	3,3
<i>S'entendre avec les enseignants</i>	48	36	12	4	3,3
Depuis que vous êtes au lycée, êtes-vous victime d'intimidations ⁴	86	8	3	3	3,8
Score épanouissement personnel (moyenne 2,9 ; écart-type 0,6)					2,9
Pour chacune des affirmations suivantes, cochez l'option qui décrit le mieux votre opinion ¹					
<i>Les enseignants m'encouragent à exprimer mes propres points de vue pendant les cours¹</i>	32	45	17	7	3,0
<i>Les points de vue des élèves sont respectés dans le cadre du travail scolaire²</i>	25	48	20	7	2,9
<i>Mes professeurs attendent trop de moi au lycée⁵</i>	13	37	33	17	2,5
Avez-vous des problèmes pour les tâches suivantes ³					
<i>Suivre les cours</i>	30	42	22	6	3,0
<i>Faire les devoirs ou d'autres tâches</i>	31	35	23	11	2,9
<i>Préparer les examens</i>	22	33	32	14	2,6
<i>Trouver une façon personnelle d'étudier</i>	34	28	25	13	2,8
<i>Accomplir des tâches qui nécessitent un travail personnel</i>	36	35	22	8	3,0
<i>Accomplir des tâches qui nécessitent d'écrire</i>	45	32	16	7	3,1
<i>Accomplir des tâches qui nécessitent de lire (à partir de livres, etc.)</i>	46	25	17	12	3,0

Valeur par item en niveau de bien-être (réponses correspondantes en notes 1 à 6)	(4)	(3)	(2)	(1)	moy.
Score État de santé (moyenne 2,7 ; écart-type 0,7)					2,7
Avez-vous eu des symptômes suivants et combien de fois au cours des 6 derniers mois ⁶					
<i>Douleurs au cou ou aux épaules</i>	45	23	19	12	3,0
<i>Douleurs au bas du dos</i>	33	24	19	25	2,6
<i>Maux d'estomac</i>	49	27	15	9	3,2
<i>Tension ou nervosité</i>	49	18	19	15	3,0
<i>Crises de colère</i>	60	19	13	8	3,3
<i>Difficulté à s'endormir ou à se réveiller</i>	24	11	21	44	2,2
<i>Maux de tête</i>	34	27	26	13	2,8
<i>Sensation de fatigue</i>	11	12	25	52	1,8

Éducation & formations n° 93 © DEPP

Lecture : 27 % des lycéens déclarent que la cohue dans les classes ne perturbe pas du tout leur travail scolaire, 38 % un peu, 19 % assez, 16 % beaucoup. Le score moyen pour les conditions scolaires, soit la moyenne des valeurs pour chaque réponse et pour l'ensemble des élèves est de 3 avec un écart moyen à cette moyenne (écart-type) de 0,64.

- | | | | |
|-----------------------------|----------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| 1. (4) Pas du tout | (3) Un peu | (2) Assez | (1) Beaucoup |
| 2. (4) Tout à fait d'accord | (3) D'accord | (2) Pas d'accord | (1) Pas du tout d'accord |
| 3. (4) Pas du tout | (3) Rarement | (2) Souvent | (1) Toujours |
| 4. (4) Jamais | (3) Moins d'une fois par semaine | (2) Une fois par semaine | (1) Plusieurs fois par semaine |
| 5. (4) Pas du tout d'accord | (3) Pas d'accord | (2) D'accord | (1) Tout à fait d'accord |
| 6. (4) Rarement ou jamais | (3) Environ une fois par mois | (2) Environ 1 fois par semaine | (1) Presque tous les jours |

jeunes qui ne sont pas d'origine populaire. Sur le plan descriptif, ce constat s'applique à tous les items constitutifs du score⁷. *A priori*, l'état de santé des jeunes issus de classes populaires serait meilleur que celui des élèves issus des classes plus favorisées. Toutefois, l'évaluation subjective de l'état de santé ne s'effectue pas de la même manière pour les individus des classes populaires par rapport aux autres. Ainsi, cette évaluation subjective plus favorable aux jeunes d'origine populaire n'est pas nécessairement synonyme d'un état de santé objectivement meilleur que celui des classes supérieures [PIERRET, 1984].

Le bien-être lié aux parcours antérieurs et au mode d'orientation

Chaque élève a répondu à des questions sur son parcours et sur l'orientation vers la filière professionnelle. Les variables déclaratives sont objectives (redoublement, classes antérieures) et subjectives (appréciation sur des résultats au collège et de qui a décidé de l'orientation). Il s'avère que les difficultés dans le parcours antérieur diminuent le bien-être au lycée professionnel. Ainsi, déclarer avoir redoublé au collège, ou juger y avoir eu des résultats insuffisants, diminue tous les indicateurs de bien-être.

Le type de filière empruntée par le jeune avant son entrée dans le lycée professionnel où il est en première ou terminale est aussi déterminant du bien-être. On peut y voir à nouveau l'empreinte des performances antérieures puisque, par rapport à la référence (être issu d'une filière destinée aux élèves en difficultés : troisième prépa pro, Segpa, DIMA⁸), les autres

7. Avec un écart moyen de 0,1 à 0,3 selon l'item (tableau 2), par rapport aux autres modalités de la variable milieu social (intermédiaire, favorisé, très favorisé).

8. Sections d'enseignement général et professionnel adapté et dispositif d'initiation aux métiers en alternance.

📄 **Tableau 2 Déterminants des scores de bien-être (régression linéaire)**

	En %	Scores				
		Conditions scolaires	Relations sociales	Épanouissement-personnel	État de santé	
Constante		3,89***	2,71***	2,20***	3,26***	
Caractéristiques individuelles et origine sociale						
Femme	55	0,01	- 0,01	0,21***	- 0,42***	
Âge		- 0,03	0,04***	0,05***	- 0,01	
Nombre de frères et sœurs		- 0,02	- 0,01	- 0,05***	0,02	
Père au chômage	8	- 0,23***	- 0,08	- 0,15**	- 0,20***	
Mère au chômage	7	0,03	- 0,07	- 0,05	0,06	
Mère inactive	16	0,11*	- 0,02	- 0,06	- 0,05	
Milieu social (réf. : populaire)	<i>Intermédiaire</i>	28	0,01	- 0,01	0,06	- 0,14***
	<i>Favorisé</i>	19	0,04	- 0,01	0,02	- 0,05
	<i>Très favorisé</i>	16	- 0,05	- 0,04	0,05	- 0,14**
Parcours d'études et orientation						
Pas de redoublement au collège	70	- 0,04	0,07**	0,09**	0,09*	
Résultats au collège insuffisants (selon l'élève, oui 1 non 0)	13	- 0,01	- 0,13***	- 0,24***	- 0,10*	
Avant le lycée (réf. : 3 ^e prépa pro SEGPA DIMA)	<i>3^e générale</i>	58	- 0,07	0,03	0,09**	0,03
	<i>CAP, 2^{de} ou 1^{re} ou term pro</i>	13	0,14*	- 0,04	0,07	0,21***
	<i>2^{de} GT 1^{re} techno.</i>	13	0,02	0,11**	0,15**	- 0,05
Selon l'élève : avait décidé de l'orientation (réf. : l'élève)	<i>Les parents</i>	27	0,09**	0,04	- 0,04	0,02
	<i>Le collège</i>	15	0,01	12	6	3,3
Perception de la mixité genrée						
Dans ma classe il y a surtout (réf. : des garçons)	<i>Des filles</i>	51	- 0,25**	- 0,15**	- 0,25***	- 0,22**
	<i>Autant de garçons que de filles</i>	9	- 0,09	- 0,03	- 0,19	0,03
Années d'études et spécialités						
En terminale (réf. : Première)	53	- 0,04	- 0,04	- 0,10***	- 0,02	
Spécialité (réf. : Accompagnement soins et services à la personne)	3	- 0,04	0,02	- 0,01	- 0,19***	
	<i>Bâtiment : organisation et réalisation du gros œuvre</i>					
	<i>Esthétique cosmétique et parfumerie</i>	8	0,09	- 0,06	- 0,23*	- 0,07
	<i>Hôtellerie : commercialisation et services en restauration</i>	10	- 0,20**	- 0,33***	- 0,25*	- 0,18*
	<i>Menuisier agenceur</i>	6	- 0,01	- 0,09	- 0,12	0,05
	<i>Sécurité prévention</i>	3	- 0,38**	- 0,17*	- 0,22*	- 0,20
	<i>Services de proximité et de vie locale</i>	10	0,10	0,06	- 0,03	0,00
	<i>Technicien d'études du bâtiment</i>	8	- 0,23*	- 0,14*	- 0,15	- 0,10
	<i>Technicien en installation des systèmes énergétiques et climatiques</i>	12	- 0,16	- 0,16*	- 0,18*	- 0,10
	<i>Comptabilité, secrétariat gestion administration</i>	6	- 0,24*	- 0,14	- 0,04	0,11
	<i>Alu., verre et matériaux de synthèse - Aménagement finition du bâtiment</i>	3	0,09	- 0,06	- 0,23	- 0,07
Scores de bien-être						
Conditions scolaires			0,09***	0,11***	0,28***	
Relations sociales		0,19***		0,42***	0,17***	
Épanouissement personnel		0,14***	0,27***		0,21***	
État de santé		0,26***	0,08***	0,15***		

Significativité : * au seuil critique de 10 % ; ** au seuil critique de 5 % ; *** au seuil critique de 1 %.

Lecture : Être une femme augmente le score « Épanouissement personnel » de 0,21 et diminue celui relatif à l'état de santé de 0,42.

Par rapport à une classe de garçons, une classe de filles diminue les scores de bien-être de 0,19 pour les relations sociales et 0,29 l'état de santé.

Note : la cote sociale est construite à partir du plus haut niveau d'emploi (PCS) et d'études du père et de la mère.

Par exemple, populaire : plus haut niveau d'études père et mère CAP-BEP et plus haute qualification père et mère PCS ouvrier employé [KERGOAT, CAPDEVIELLE *et alii*, 2016].

Champ : élèves de première et terminale de lycée professionnel préparant le bac pro.

Sources : enquêtes administrées en classe dans 5 lycées auprès de 963 élèves ; calculs des auteurs.

parcours conduisent à augmenter le bien-être dans, au moins, un registre. Par exemple, par rapport à cette référence, être issu de CAP, seconde, première ou terminale pro augmente le score de condition scolaire et celui relatif à l'état de santé ; être issu de seconde de lycées généraux ou technologiques, augmente les deux autres scores. Ces effets distincts restent à expliciter, peut-être sont-ils liés dans le premier cas (CAP, seconde, première ou terminale pro) à un effet positif d'une première socialisation au lycée professionnel, et dans le second (seconde générale et technologique), le reflet d'une orientation réussie. Dans ce registre, le fait que le collège ait décidé de l'orientation (selon l'élève) a un impact négatif sur le bien-être relatif aux relations scolaires et l'épanouissement personnel, par rapport à une décision qui aurait été prise par l'élève lui-même (réf. [tableau 2](#)). En revanche, toujours par rapport à cette référence, si les parents ont décidé de l'orientation (selon l'élève), le bien-être relatif aux conditions scolaires est augmenté.

Peu d'effet d'établissement, mais des effets du genre et de la mixité genrée des classes

Il est nécessaire de rappeler ici que l'échantillon repose sur un nombre limité d'établissements (5). Un effet établissement est néanmoins possible sur le bien-être, mais les estimations réalisées avec des variables indicatrices des établissements montrent un impact non significatif de celles-ci sur le bien-être. Concernant les spécialités, comme cela a été invoqué plus haut, elles ont été choisies afin de concerner pour la grande majorité d'entre elles au moins deux établissements. Il y a donc des exceptions pour lesquelles l'effet spécialité se confond avec un effet d'établissement. C'est le cas de la spécialité « hôtellerie : commercialisation et services en restauration », unique spécialité ayant des effectifs relatifs importants (100) et concernant un seul établissement : le lycée rural. Son impact négatif sur tous les indicateurs de bien-être doit donc être interprété avec prudence, même si le lycée est concerné par d'autres spécialités qui ne produisent pas un tel résultat. En tout état de cause, les autres spécialités ont peu d'effets distinctifs sur le bien-être. Leur présence dans l'estimation « toutes choses égales par ailleurs » permet de saisir un effet propre de chacune des autres variables, notamment le genre. Alors que genre et spécialité sont souvent liés, à spécialités saisies par ailleurs, l'effet genre l'emporte manifestement pour deux scores de bien-être : les filles ont un sentiment d'épanouissement personnel plus élevé que les garçons (score supérieur de + 0,21), et à l'inverse, l'appréciation sur l'état de santé est nettement moindre (score diminué de - 0,42). Ceci traduit notamment un stress plus prononcé chez les filles, mais un investissement plus élevé dans la formation [KERGOAT, CAPDEVIELLE *et alii*, 2016]. Le genre a un autre effet sur l'ensemble des indicateurs. Lorsque les élèves déclarent qu'il y a plutôt des filles dans leur classe, cela a un effet négatif important sur tous les scores. Pour le bien-être relatif aux relations sociales, le genre a donc deux effets contradictoires : une influence positive (d'un point de vue individuel) et négative d'un point de vue collectif/contextuel (surreprésentation des filles dans une classe). Les effectifs ne permettant pas de croiser le

genre avec la variable mixité dans la classe, il n'est pas possible de donner une interprétation claire à ce résultat qui, en l'état, semble signifier que les filles sont davantage épanouies que les garçons, à condition de ne pas être dans des classes de filles (les classes de garçons étant moins pénalisantes pour le bien-être).

BIEN-ÊTRE ET PERSPECTIVES D'AVENIR APRÈS LE BAC PRO

Agir sur le bien-être pour influencer les aspirations à la poursuite d'études ?

Lorsque l'on examine les résultats précédents **tableau 2** p. 34 et les items constitutifs des scores **tableau 1** p. 32-33, il est clair que l'on peut agir pour améliorer le bien-être individuel, par exemple lorsqu'il s'agit de conditions matérielles, ou d'éléments pouvant être améliorés par une pédagogie *ad hoc*. Toutefois, est-il légitime d'agir sur le bien-être dans les différents registres retenus ici ? S'il semble difficile de faire du bien-être ressenti au lycée professionnel dans l'un des registres précédents un objectif en soi, il peut être un levier d'action pour atteindre certains objectifs publics. Celui que nous retenons ici est la poursuite d'études, ou plutôt le souhait de poursuivre ses études après le bac pro. Les lycéens ont été interrogés sur la manière dont ils envisageaient leur avenir avec quatre alternatives : marché du travail, poursuite au même niveau, poursuite dans le supérieur dans le même domaine ; poursuite dans le supérieur dans un autre domaine.

Dans ce domaine, une hypothèse de la psychologie est que le bien-être pourrait soutenir des projections dans un avenir positif ↘ **Encadré 1**. En sociologie, on invoque le terme « d'aspirations ». Pour certains, les aspirations sont la résultante d'un choix individuel rationnel, qui évolue, car les adolescents formuleraient leurs aspirations « *en prenant pour point de référence le type de statut et d'identité sociale atteint par les personnes avec lesquelles ils sont en relation* » [BOUDON, 2012, in ALLOUCH, 2016]. Pour d'autres sociologues plus structuralistes, la liberté de choix individuelle est plus limitée : « *les aspirations ne doivent pas être envisagées comme des décisions individuelles, mais comme des faits sociaux qu'il faut rapporter à leur condition sociale de production* » [BOURDIEU et PASSERON, 1970 ; ORANGE, 2013, p. 6]. Ainsi, le type de lycée et l'origine sociale s'avèrent particulièrement déterminants des choix d'orientation en cours d'études [LANDRIER et NAKHILI, 2010], ou post-bac [HENRIET, PIETRYK *et alii*, 2012], ceci alors que toutes les aspirations ne se réalisent évidemment pas. De fait, les aspirations à la poursuite d'études ne garantissent pas la réalisation de l'orientation souhaitée. Pour autant, elles sont un préalable nécessaire à la formation des capacités d'agir, ou capabilités [HART, 2012].

Le bien-être, dans un registre donné, peut donc devenir un levier d'action uniquement s'il a une réelle influence sur les aspirations des étudiants, et que cette influence supprime certains déterminismes sociaux. Nous allons donc tenter de lier le bien-être au souhait exprimé par les lycéens en première ou en terminale pour leur avenir post bac pro, tout en comparant son influence avec celui du contexte et de l'origine sociale.

Aspirations à la poursuite d'études : l'empreinte de l'origine sociale et du genre

Un quart des jeunes envisagent d'entrer directement sur le marché du travail après le bac pro ; 13 % souhaitent poursuivre au même niveau ou inférieur (bac pro, CAP ou toute formation professionnelle) ; un tiers souhaite une poursuite dans le supérieur dans le même domaine ;

📄 **Tableau 3** Envisager la poursuite d'études ou le marché du travail après le bac pro : déterminants (logit multinomial)

		Poursuite au même niveau ou inférieur	Poursuite dans le supérieur même domaine	Poursuite dans le supérieur autre domaine
Caractéristiques individuelles et origine sociale				
Femme		1,63*	2,86***	2,71***
Père au chômage		0,42*	0,66	0,86
Mère au chômage		0,68	0,40***	0,57
Mère inactive		1,09	0,54**	0,72
Milieu social (réf. : Populaire)	<i>Intermédiaire</i>	1,01	1,66**	1,91**
	<i>Favorisé</i>	1,35	1,93***	2,14**
	<i>Très favorisé</i>	1,42	3,54***	2,76***
Parcours d'études et orientation				
Pas de redoublement au collège		1,13	1,35*	0,87
Résultats au collège insuffisants		0,85	0,70*	0,89
Avant le lycée (réf. : troisième prépa pro Segpa DIMA)	<i>3^e générale</i>	1,09	1,64*	1,61
	<i>Lycée professionnel (Cap 2^{de} 1^{re} Term.)</i>	1,06	2,16**	1,69
	<i>2^{de} GT 1^{re} techno</i>	1,10	2,16**	1,01
A décidé de l'orientation (réf. : l'élève)	<i>Les parents</i>	0,60*	0,84	1,10
	<i>Le collège</i>	0,56*	0,41***	1,55*
Années d'études et spécialités				
En terminale (réf. : Première)		1,28	1,39*	2,09***
Spécialité (réf. : Accompagnement soins et services à la personne)	<i>Bâtiment : organisation et réalisation du gros œuvre</i>	0,22	2,03	0,89
	<i>Esthétique cosmétique et parfumerie</i>	1,04	0,93	1,02
	<i>Hôtellerie : commercialisation et services en restauration</i>	1,17	1,00	1,23
	<i>Menuisier agenceur</i>	0,97	1,80	1,29
	<i>Sécurité, prévention</i>	0,74	1,17	0,61
	<i>Services de proximité et de vie locale</i>	2,70	1,72	0,95
	<i>Technicien d'études du bâtiment (éco de la construction ; assistant archi)</i>	2,22	5,53***	4,57**
	<i>Technicien en installation des systèmes énergétiques et climatiques</i>	0,79	1,80	1,00
	<i>Comptabilité, secrétariat, gestion, administration</i>	1,68	2,72*	3,76*
	<i>Alu., verre et matériaux de synthèse - Aménagement et finition du bâtiment</i>	2,17	3,74**	1,00
Scores de bien-être				
Conditions scolaires		0,67	0,78	0,73
Relations sociales		1,63**	1,03	1,22
Épanouissement personnel		1,18	2,89***	1,76**
État de santé		1,59**	1,05	1,03

Éducation & Informations n° 93 © DEPP

Significativité : * au seuil critique de 10 % ; ** au seuil critique de 5 % ; *** au seuil critique de 1 %.


Note : la référence globale du multinomial est le marché du travail envisagé post-bac.

Lecture : Être une femme multiplie les chances de souhaiter poursuivre dans l'enseignement supérieur par 2,86 par rapport à un homme. Être issu d'un milieu social très favorisé multiplie les chances souhaiter poursuivre des études dans l'enseignement supérieur dans le même domaine par 3,54, par rapport à un jeune de milieu populaire. Pour une variation de + 1 sur l'échelle de bien-être (1 à 4), l'épanouissement personnel multiplie les chances de souhaiter poursuivre des études dans le même domaine dans le supérieur par 2,89.

Champ : 963 élèves de première et terminale de lycée professionnel préparant le bac pro dans 5 lycées.

Sources : enquêtes administrées en classe – calculs des auteurs.

enfin, 15 % ne savent pas (9 %) ou envisagent autre chose (6 %). Un peu moins de la moitié (45 %) envisagent donc la poursuite d'études, le caractère propédeutique du diplôme est donc intégré par la quasi-majorité des lycéens enquêtés. Quels sont les déterminants de ces souhaits ?

Le fait d'être une fille a une influence considérable sur le souhait de poursuite d'études, multipliant les chances d'envisager une poursuite d'études par 1,6 au même niveau et près de 3 vers le supérieur  **Tableau 3**. À l'inverse, avoir un père ou une mère au chômage ou une mère inactive diminue le souhait de poursuite d'études dès lors que la variable est significative (père au chômage pour la poursuite d'études au même niveau ; mère au chômage ou inactive pour la poursuite dans le supérieur dans le même domaine). À catégorie sociale saisie par ailleurs, c'est un résultat logique lié aux contraintes financières familiales.

Conformément aux résultats d'autres études et aux hypothèses des sociologues concernant les aspirations à la poursuite d'études, l'origine sociale impacte considérablement le fait d'envisager de poursuivre dans le supérieur dans le même domaine ou un autre. Par rapport aux jeunes d'origine populaire, le souhait de poursuivre est multiplié de 1,66 à 3,54 (respectivement classe intermédiaire et très favorisée vers le supérieur dans le même domaine).

L'origine sociale intervient aussi de manière indirecte *via* son influence sur les performances antérieures et l'orientation antérieure (avant l'entrée dans le lycée professionnel de l'enquête). Ainsi, les résultats insuffisants au collège impactent négativement la poursuite dans le même domaine dans des proportions néanmoins inférieures aux effets directs de l'origine sociale. À cela s'ajoute une influence importante de l'établissement fréquenté avant l'entrée dans le lycée professionnel où se déroule la première ou la terminale : être issu de troisième prépa pro, Segpa ou DIMA7 (référence) est nettement moins favorable pour envisager une poursuite d'études vers le supérieur dans le même domaine.

Enfin, si l'orientation a été décidée par les parents ou le collège, cela diminue la probabilité de poursuivre les études à un même niveau. L'interprétation n'est pas nécessairement négative, s'il s'agissait d'orienter vers la filière professionnelle des jeunes qui souhaitaient entrer sur le marché du travail. Toutefois, les résultats obtenus pour le souhait de poursuivre dans le supérieur interrogent. En effet, si l'orientation a été décidée par le collège, la probabilité de poursuivre dans le même domaine diminue, alors que celle de changer de domaine dans le supérieur augmente, néanmoins la décision du collège a pu être contrainte par les places disponibles dans la filière bac pro souhaitée initialement par l'élève. Cette question reste donc en suspens, mais justifierait d'autres études.

La spécialité s'avère ne pas avoir d'effet notable sur la poursuite d'études envisagée, excepté pour des spécialités où les filières post-bac vont de soi (technicien d'études du bâtiment), ou sont nombreuses dans et hors spécialité (comptabilité, secrétariat, gestion, administration). Notons que les variables relatives à l'âge, à la fratrie et à la mixité de la classe ne sont pas significatives dans l'estimation, alors qu'elles avaient un effet sur les scores de bien-être.

Le bien-être : un déterminant non négligeable des aspirations post-bac

Lorsque l'on ajoute les scores de bien-être comme variables explicatives de la poursuite d'études, le premier constat est leur influence non négligeable dans certains registres. Notons qu'il est possible que les interactions avec les autres variables explicatives des souhaits post-bac des jeunes interfèrent sur les coefficients, puisqu'elles figurent aussi parmi les variables

explicatives des scores de bien-être. Il n'y a pas de méthode satisfaisante pour traiter ces interactions ici, néanmoins les investigations complémentaires que nous avons menées ne changent pas les résultats, voire les renforcent. Les scores de relations sociales et celui relatif à l'état de santé augmentent les chances de poursuivre à un même niveau en les multipliant par 1,6 par unité de score (par rapport aux lycéens envisageant le marché du travail). C'est le score relatif à l'épanouissement personnel qui augmente le plus les chances de poursuites d'études en les multipliant pour chaque unité de score supplémentaire par environ 2,9 dans le même domaine et 1,8, à nouveau, par rapport aux lycéens qui envisagent le marché du travail.

L'ampleur des coefficients indique clairement que le bien-être, ou du moins certaines de ces dimensions, influencent les vœux d'orientation post-bac exprimés par les lycéens en première ou terminale professionnelle.

BIEN-ÊTRE EN LYCÉE PROFESSIONNEL : PERSPECTIVES

Même si la création du bac professionnel en 1985 a rehaussé l'image des lycées professionnels, ces établissements sont aujourd'hui fortement marqués par une disqualification scolaire et sociale de leur public [MOREAU, 2006]. Pour autant, en 2015 les bacheliers professionnels représentent près d'un tiers des diplômés de niveau bac et sont les principaux acteurs de la quasi-réalisation de l'objectif 80 % d'une génération au bac (77,5 % en 2015). Ils seront aussi des contributeurs importants à l'objectif 60 % d'une classe d'âge diplômée de l'enseignement supérieur dans le cadre du *continuum* de bac moins 3 à bac plus 3, le bac pro étant maintenant désigné comme propédeutique [MAILLARD, 2015]. Toutefois, à l'insertion, les diplômés de bac pro sont fortement déclassés [ECKERT, 1999], avec une réussite préalable au diplôme très liée au parcours d'études et à l'origine sociale.

Entre poursuite d'études et entrée sur le marché du travail, nombre de travaux en sociologie montrent que les aspirations des élèves sont fortement marquées par leur origine sociale et leur socialisation en milieu scolaire, les deux étant étroitement liées dans la construction du parcours d'études et professionnels. Pour autant, il n'y a pas de déterminisme absolu et les politiques publiques peuvent contribuer à corriger les inégalités sociales. La remédiation est associée à des inégalités liées à des indicateurs de performance : la réussite, la poursuite d'étude, l'insertion. Ces indicateurs objectifs sont inspirés d'une approche économique qui a longtemps assimilé les facteurs objectifs au bien-être individuel. Depuis quelques années, les dimensions subjectives du bien-être sont réintégrées à la réflexion en économie. Le lien entre bien-être, inégalités et libertés de choix individuelles sont également redevenues un objet central grâce aux travaux de SEN [2010]. Le bien-être semble alors devenir un objectif des politiques publiques dans le cadre d'une « économie du bien-être » renouvelée [BAUJARD, 2011].

Pour donner sens au concept comme catégorie commune, les psychologues sociaux proposent des mesures statistiques *via* des indicateurs de bien-être, ceci en le rapportant à une expérience particulière, en l'occurrence l'expérience scolaire pour les indicateurs retenus ici dans quatre registres du bien-être : « conditions scolaires », « relations sociales », « épanouissement personnel » et « état de santé » [KONU et RIMPELÄ, 2002].

L'évaluation que nous en avons faite pour 963 jeunes en première ou terminale de lycée professionnel met en évidence un niveau relativement élevé de ces indicateurs. Un résultat qui

pourrait amener à conclure qu'en termes de bien-être au lycée professionnel pour les élèves de première et terminale, tout ne va pas si mal. C'est néanmoins une posture très difficile à tenir en regard des constats effectués *via* les entretiens réalisés avec cette même population qui révèle un mal-être conséquent, mais aussi une certaine acceptation de leur situation issue de la socialisation particulière d'une population fortement ségréguée [KERGOAT, CAPDEVIELLE *et alii*, 2016]. Ceci pourrait expliquer le niveau des indicateurs qui sont néanmoins dans leur ampleur tout à fait conformes aux résultats obtenus pour l'enquête nationale sur le climat scolaire et la victimation, pour laquelle neuf élèves sur dix de lycées professionnels déclarent se sentir bien ou plutôt bien dans leur lycée [HUBERT, 2015].

Lorsque l'on explique le bien-être par les variables de contexte et sociodémographiques, on identifie plusieurs déterminants des niveaux de bien-être déclaré : le parcours d'études, la situation familiale (chômage du père et nombre de frères et sœur) et la mixité dans la classe. En revanche, il y a très peu d'effet direct de l'origine sociale sur les indicateurs de bien-être hors santé, confirmant les résultats d'autres études [FOUQUET-CHAUPRADE, 2013].

Les indicateurs de bien-être sont sans doute négligés et peuvent sembler importants en termes d'objectif à atteindre [MEURET et MARIVAIN, 1997]. Il s'avère en effet possible d'agir sur le bien-être en regard de ces déterminants, et aussi des éléments constitutifs des indicateurs qui renvoient aux conditions matérielles, ou à des éléments pouvant être améliorés par une pédagogie *ad hoc*. Il semble néanmoins difficile de faire d'un ou plusieurs indicateurs de bien-être un objectif en soi. Le bien-être n'est en effet pas synonyme de bonheur dès lors qu'il est rapporté à un registre particulier. Par exemple, les quatre indicateurs ne sont pas tous en relation positive avec le fait de se déclarer heureux au collège [KERGOAT, CAPDEVIELLE *et alii*, *op.cit.*].

Pour donner un sens à une politique publique reposant sur le bien-être, il est nécessaire de démontrer qu'il a un effet sur certains objectifs publics. Dans ce domaine, le caractère propédeutique du bac pro est actuellement réaffirmé. Interrogeant des jeunes en cours d'études, il n'était pas possible de connaître leur devenir. En revanche, les aspirations post-bac ont pu être saisies (marché du travail, *versus* poursuite d'études de même niveau, ou supérieur de même domaine ou autre domaine). Ces dernières sont en lien étroit avec le devenir des étudiants comme l'ont démontré nombre d'études en sociologie. Or, le processus de socialisation conduit les jeunes à former des vœux largement conformes aux représentations de leur milieu social, créant « *l'illusion biographique* » [BOURDIEU, 1986]. Ainsi, comme pour les autres baccalauréats, le souhait de poursuivre des études et les poursuites d'études pour les bacheliers professionnels seraient très liées à l'origine sociale des jeunes. Si les estimations confirment largement cette conjecture pour les aspirations des jeunes en cours de formation, elles révèlent également une influence non négligeable de certains scores de bien-être sur les probabilités de poursuites d'études envisagées, particulièrement vers le supérieur.

Agir sur le bien-être pourrait donc permettre de renforcer la volonté de poursuite d'études conformément aux objectifs du *continuum* bac moins 3 à bac plus 3, ceci d'autant plus que c'est l'épanouissement personnel qui a la plus forte influence, et presque tous les items qui le construisent participent de registres où la remédiation pédagogique semble envisageable. Comme le bien-être n'est pas particulièrement déterminé par l'origine sociale au lycée professionnel (hors parcours antérieur), alors que celle-ci agit très fortement sur le souhait de poursuivre ou non des études, renforcer le bien-être dans certaines de ces dimensions pourrait limiter l'effet des inégalités sociales. Toutefois, l'étude menée ici auprès de cinq établissements est très insuffisante pour inviter à mettre en œuvre ce type de recommandation.

Elle doit être complétée par d'autres qui examineront de manière plus fine la relation entre socialisation et bien-être, et qui mettront en lien aspirations et réalisations.

Enfin, l'objectif de poursuite d'études peut être largement discuté pour le bac pro notamment en regard du déclassement qu'il est susceptible de générer à l'avenir [LEMISTRE, 2016]. Le bien-être individuel rapporté à une expérience particulière peut donc participer de politiques publiques à travers des dispositifs qui agissent sur ces composantes, et c'est un résultat important, à confirmer. Il est susceptible néanmoins de devenir un « instrument d'action publique » parmi d'autres, susceptible de servir des politiques publiques dont la contribution au bien-être collectif ne doit pas être perdue de vue.

▾ BIBLIOGRAPHIE

- ALLOUCH A., 2016, « De la notion d' "aspiration" en sociologie », notice à paraître, in VAN ZANTEN A., RAYOU P., *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF.
- BAUJARD A., 2011, « De l'économie du bien-être à la théorie de l'équité », *Les Cahiers français : documents d'actualité*, n° 363, La Documentation française, p. 82-87.
- BOURDIEU P., 1986, « L'illusion biographique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 62-63, p. 69-72.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C., 1970, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.
- DAVOINE L., 2009, « L'économie du bonheur. Quel intérêt pour les politiques publiques ? », *Revue économique*, n° 60, p. 905-926.
- ECKERT H., 1999, « L'émergence d'un ouvrier bachelier. Les "bac pro" entre déclassement et recomposition de la catégorie des ouvriers qualifiés », *Revue française de sociologie*, vol. 40, n° 2, p. 227-253.
- FOUQUET-CHAUPRADE B., 2013, « L'ethnicité au collège : bien-être et effet de contexte », *Sociologie*, n° 4, p. 431-449.
- HART, C. S., 2012, *Aspirations, education and social justice. Applying Sen and Bourdieu*, London, Bloomsbury.
- HUBERT T., 2015, « Neuf élèves sur dix déclarent se sentir bien dans leur lycée », *Note d'information*, n° 15.50, MENESR-DEPP.
- HENRIET A., PIETRYK G., BILLY N., LOUVEAUX F., LUGNIER M., PAJOT B., ROMULUS A.-M., TOROSSIAN C., 2012, *Analyse de l'orientation et des poursuites d'études des lycéens à partir de la procédure admission post-bac*, Rapport n° 2012-123, MEN-IGEN.
- KERGOAT P., 2010, "A reflection on inequalities at the crossroad of education and work", *Swiss Journal of Sociology*, n° 36, p. 53-72.
- KERGOAT P., CAPDEVIELLE V., COURTINAT A., JARTY J., LEMISTRE P., SACCOMANO B., 2016, *Du bien-être au sens de l'expérience des élèves et des enseignant.e.s de lycée professionnel*, net.doc, n° 162, Céreq.
- KONU A., RIMPELLÄ M., 2002, "Well-being in schools: a conceptual model", *Health Promotion International*, vol. 17, n° 1, p.79-87.
- KONU A., LINTONEN E., 2006, "School well-being in grades 4-12", *Health Education Research*, vol. 21, n° 5, p. 633-642.
- LANDRIER S., NAKHILI N., 2010, « Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France », *Formation emploi*, n° 109, p. 23-36.
- LEMISTRE P., 2016, « Parcours bac pro et insertion en 2013 : le reflet d'une nouvelle ségrégation des jeunes ? », in BALAS S. et MAILLARD F., *Actes des 30 ans du baccalauréat professionnel, CPC études*, n° 1, MENESR, p. 347-360.
- MEURET D., MARIVAIN T., 1997, « Inégalités de bien-être au collège », *Les dossiers d'Éducation et Formations*, n° 89, MEN-DEPP.
- MOREAU G., 2006, « École : la double disqualification des lycées professionnels », in BEAUD S., *La France invisible*, Paris, La Découverte, p. 594-602.
- ORANGE S., 2013, *L'autre enseignement supérieur. Les BTS et la gestion des aspirations scolaires*, Paris, PUF, coll. « Éducation & Société ».
- PIERRET J., 1984, « Les significations sociales de la santé », in AUGÉ M., HERZLICH C., *Le sens du mal*, Paris, Éditions des Archives contemporaines, p. 217-256.
- PALHETA U., 2012, *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*, Paris, PUF.
- POLLARD E. L., LEE P. D., 2003, "Child well-being: a systematic review of the literature social", *Social Indicators Research*, n° 61, p. 59-78.
- VAN ZANTEN A., 2001, *L'école de la périphérie*, Paris, PUF.
- SEN A., 2010, *L'idée de justice*, Flammarion, coll. « Champ essais », Paris.

L'ORIENTATION EN CAP MÉTIERS DE L'AUTOMOBILE ET COIFFURE

Entre élaboration d'aspirations et conditions d'affectation

Sophie Denave

Centre Max Weber, UMR 5283, équipe « Modes, espaces et processus de socialisation », Université Lyon 2

Fanny Renard

Groupe de recherches et d'études sociologiques sur les sociétés contemporaines (Gresco, EA 3815), Université de Poitiers

Cet article étudie les processus d'orientation post-troisième à partir d'une enquête menée auprès de jeunes préparant un CAP coiffure ou métiers de l'automobile en lycée professionnel ou en CFA. Ces deux spécialités ont en commun d'être à la fois attractives et relativement sélectives, accueillant des jeunes issus des fractions stabilisées des classes populaires. Mais elles se différencient par leur recrutement genré et par la structuration des diplômes. L'analyse tient ensemble les conditions d'élaboration des aspirations juvéniles et les conditions d'affectation dans ces spécialités et voies de formation. Si elles conduisent à la formulation de vœux d'orientation vers des spécialités distinctes selon leur sex-ratio, les conditions d'élaboration des aspirations juvéniles semblent proches, au regard des parcours scolaires, des conseils institutionnels et des soutiens parentaux dont les élèves de troisième font l'objet. La comparaison des spécialités et voies de formation fait apparaître une distinction des critères de sélection en lycée professionnel et en CFA, où les profils scolaires des candidats ont plus ou moins d'importance. Elle met aussi en évidence des formes de sélection différenciées entre une spécialité masculine proposant un baccalauréat, et une spécialité féminine structurée autour d'une filière CAP-BP (brevet professionnel).

Les filières professionnelles tiennent lieu, depuis les années 1970, de filières de relégation après avoir constitué des voies de formation sélectives [BRUCY, 2002]. Ainsi, le CAP qui consacrait « l'excellence ouvrière » encore au début des années 1960 est devenu un diplôme de base et ce sont surtout des enfants de classes populaires aux résultats scolaires faibles qui le préparent. En réponse à l'appel à projet de recherche « l'égalité des chances à l'école », nous avons étudié des orientations en filières professionnelles à l'issue du collège¹.

1. La recherche a été financée par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, par le Commissariat général à l'égalité des territoires (CGET, anciennement Acsé) et par le Défenseur des droits.

Loin d'être un tout homogène, l'enseignement professionnel est différencié au regard des niveaux de diplôme, des voies de formation et des spécialités [PALHETA, 2012]. Notre enquête porte sur l'orientation en CAP dans la coiffure et les métiers de l'automobile (maintenance des véhicules automobiles option voitures particulières ; réparation des carrosseries) par voie scolaire et par apprentissage. Ces deux spécialités historiques ont la particularité de recruter parmi les fractions relativement stabilisées des classes populaires : les jeunes de ces deux CAP ont plus souvent des parents en emploi que ceux inscrits dans les autres CAP² [MOREAU, 2013]. Elles ont aussi en commun d'avoir un recrutement genré (mais inversé), de privilégier l'apprentissage et d'être relativement attractives [ARRIGHI et GASQUET, 2010]. D'après les bilans académiques de l'affectation dans la voie professionnelle après la troisième de Lyon et Poitiers, les élèves optent davantage pour la coiffure ou les métiers de l'automobile que pour d'autres spécialités telles que les métiers du pressing ou le cannage et paillage en ameublement³. Des jeunes présentent même cette orientation sous le mode de la « vocation » [PALHETA, 2011 ; MOREAU, 2007]. Ces spécialités se distinguent néanmoins fortement par les diplômes proposés à l'issue de la classe de troisième : seul le CAP permet de se former à la coiffure, tandis que l'accès aux métiers de l'automobile peut aussi se réaliser par le biais d'une seconde professionnelle menant au baccalauréat. Comparer ces deux spécialités permet ainsi d'étudier les effets de cette structuration différente sur les processus d'orientation. La comparaison de l'accès aux deux voies de formation permet en outre de saisir la spécificité de leurs critères de sélection. Nous montrons ainsi que les processus d'élaboration des souhaits d'orientation sont assez semblables pour ces deux spécialités, mais que les conditions d'affectation diffèrent : au niveau CAP, le lycée recrute des élèves au profil scolaire distinct en coiffure et dans les métiers de l'automobile.

Plutôt qu'une approche en termes de « choix scolaires » [BLANCHARD et CAYOUILLE-REMBLIÈRE, 2011] qui peut mener à penser les actions de façon binaire (orientation volontaire ou subie) et ponctuelle, nous nous inscrivons dans une sociologie de la socialisation [LAHIRE, 1998] qui invite à appréhender l'orientation comme un processus, et analyse la construction sociale de ce qui est vécu comme souhait ou imposition. De la sorte, cet article propose de comprendre les conditions d'élaboration des aspirations scolaires et professionnelles des jeunes ainsi que leurs conditions de réalisation dans des contextes particuliers de formation. Dans la première partie, nous montrons que les aspirations juvéniles s'élaborent à la croisée des parcours scolaires (résultats, rapport à l'école), des relations familiales et amicales et de la découverte d'univers professionnels. Ce sont la spécificité socio-scolaire de la jeunesse étudiée et l'attractivité de ces spécialités professionnelles qui rendent raison d'un ajustement entre construction des aspirations juvéniles et conception scolaire des procédures d'orientation. Nous analysons dans la deuxième partie les procédures de sélection dans les différentes voies de formation en tenant compte de la structuration des filières et de l'offre de places [BRIAND et CHAPOULIE, 1993 ; MASSON, 1997] ainsi que du rôle des agents scolaires dans la formulation des vœux d'orientation [CHAUVEL, 2014]. Nous mettons ainsi en évidence des critères de recrutement différenciés en lycée professionnel et en centre de formation d'apprentis : profils scolaires d'un côté, savoir-être et savoir-faire de l'autre.

2. 6 % des mères en coiffure et 6,3 % des mères en mécanique automobile contre 11,2 % des autres CAP sans profession. 0,0 % des pères en coiffure et 0,4 % des pères en mécanique automobile sont sans profession contre 2,2 % des pères dans les autres CAP (MENESR-DEPP, panel d'élèves entrés en sixième en 2007).

3. En 2012, dans l'académie de Lyon par exemple, on compte 160 premiers vœux en CAP maintenance des véhicules automobiles et 263 en coiffure contre 1 en cannage et paillage en ameublement, 9 en sérigraphie industrielle et 8 pour les métiers du pressing.

MÉTHODOLOGIE

La recherche mobilise à la fois des données quantitatives et ethnographiques au sujet de jeunes fréquentant un CAP des métiers de l'automobile ou de la coiffure (hors écoles privées). Un traitement secondaire du panel d'élèves entrés en sixième en 2007 de la DEPP et des bases élèves et apprentis du ministère de l'Éducation nationale a été effectué avec l'aide de Julien Barnier et Karine Pietropaoli (centre Max Weber). Nous avons aussi analysé les bilans d'affectation post-troisième des académies de Lyon et Poitiers, ainsi que les résultats d'un questionnaire distribué en 2012 et 2013 aux apprentis des métiers de l'automobile du CFA investigué. L'enquête a été conduite au sein de centres de formation d'apprentis (CFA) et de lycées professionnels (LP) dans les deux académies citées. Nous avons

mené des entretiens avec des enseignants et des responsables, observé des cours et la vie des établissements, et accompagné des visites de stage. Nous avons réalisé des entretiens approfondis auprès de jeunes en première ou deuxième année de CAP (43 apprentis ou lycéens du secteur automobile et 30 aspirants coiffeurs), portant sur les dimensions scolaires, familiales et amicales de leur trajectoire. Centré sur les processus d'orientation, cet article mobilise essentiellement les données quantitatives et les entretiens menés auprès des jeunes. Âgés de 16 à 19 ans pour la coiffure et de 16 à 24 ans pour les métiers de l'automobile, ils sont presque tous issus de classes populaires stabilisées avec des parents en emploi. Les pères travaillent majoritairement comme ouvriers, artisans ou commerçants et les mères comme employées.

L'ÉLABORATION DES SOUHAITS D'ORIENTATION

La construction d'une distance avec les enseignements généraux

Si la formulation des vœux d'orientation en cours de troisième est décisive dans le processus d'orientation, elle n'en constitue que la phase finale et institutionnalisée. Celui-ci s'élabore sur le long terme, au fil de la scolarité, et peut s'initier précocement. Pour comprendre les conditions d'orientation en CAP coiffure ou en CAP métiers de l'automobile, nous mobilisons principalement les souvenirs plus précis de la période collégienne. C'est, majoritairement, parce qu'ils ont rencontré des difficultés avec les enseignements et personnels scolaires, éprouvé une distance avec les enseignements généraux et n'ont pu poursuivre en filière générale que les jeunes rencontrés se sont orientés vers la filière professionnelle. Néanmoins, résonnant avec les expériences de leur entourage, cette orientation s'inscrit dans un horizon des possibles familialement acceptable : poursuivre une formation et viser l'obtention de diplômes professionnels. De ce point de vue, l'élaboration des orientations des filles et des garçons en fin de collège est proche [CAILLE et LEMAIRE, 2002]. De même, si, dans l'enquête, filles et garçons n'escomptent pas la même voie de formation, scolaire ou salariée, c'est, semble-t-il, au regard de résultats scolaires et de rapport aux personnels éducatifs différenciés.

La distance aux matières générales semble s'être construite au sein des classes, dans la confrontation juvénile aux enseignants et aux enseignements ainsi qu'à l'ordre scolaire. De nombreux enquêtés décrivent une scolarité collégienne, voire primaire, heurtée. La plupart, et de manière plus fréquente pour les jeunes en CAP métiers de l'automobile, ont éprouvé des difficultés dans l'acquisition des savoirs : comprenant peu les attentes professorales ou ne parvenant pas à donner du sens aux enseignements et s'ennuyant pendant les cours.

Beaucoup ont redoublé au primaire ou au collège. Parmi les non-redoublants, certains disent avoir obtenu de « *mauvaises notes* », mais avoir été solarisés dans des établissements qui « *faisaient passer parce que ils [ne] voulaient plus [les] voir* ». Quelques-uns n'ont pas obtenu leur brevet des collèges. L'orientation post-troisième est amorcée parfois avant la troisième, sans que les élèves en aient toujours conscience, par la fréquentation de classes atypiques⁴ de collège ou de maisons familiales rurales (troisième prépa-pro ou troisième découverte professionnelle 6 (DP6), et aussi Segpa pour des jeunes des métiers de l'automobile) :

« Tu voulais aller en général, ça c'était ton premier vœu, le deuxième c'était quoi ?
– Le deuxième c'était aussi du général, mais je sais plus où. [...]
– Et général t'as pas été pris, tu l'as su comment que t'as pas été pris en général ?
– Parce que en fait je suis sorti de l'internat [troisième pré] pro et ils acceptent pas de pro en général. »

KENY, lycéen MVA (Maintenance des véhicules, option A : voitures particulières),
père éclairagiste, mère gestionnaire administrative.

En quatrième, Marie pensait, quant à elle, pouvoir accéder à une formation cirque en lycée général, option d'un baccalauréat littéraire, du fait d'une pratique assidue et ancienne de l'activité (depuis l'âge de 2 ans) et de son investissement comme membre d'une compagnie avec laquelle elle fait des spectacles. Elle ne s'attendait pas à être découragée, au regard de ses notes : « *Mes profs, à chaque fois, ils m'ont cassé le moral, ils me disaient "Mais t'en es pas capable... tu y arriveras pas..." [...]. Enfin elle me décourageait quoi !* ». Incitée par une enseignante, elle s'inscrit en troisième DP6.

Cette scolarité heurtée constitue un parcours de disqualification scolaire [MILLET et THIN, 2005]. Beaucoup d'enquêtés témoignent d'une intériorisation des jugements scolaires et se décrivent comme ayant été « *nuls* » dans telle ou telle matière. Certains mentionnent parallèlement leur retrait du jeu scolaire : qu'ils s'installent « *en fond de classe* », cherchent à se faire exclure de cours (« *on se faisait virer exprès plus tôt* »), sortent des établissements scolaires en cours de journée, allant parfois jusqu'à suspendre leur scolarité. Retournant le stigmate, nombreux sont également ceux qui disent leur dépréciation des enseignements généraux qu'ils jugent « *inutiles* », éloignés de la « *vie* », de « *l'action* » et de la préparation à une insertion professionnelle ; ceux encore qui déclarent avec amertume le peu d'attention prêtée par les enseignants à leurs difficultés :

« Au collège... [elle tord le nez] Hum... [...] C'est qu'en fait [les profs] ils veulent tout faire, le programme, et celui qui suit pas ben... tant pis ! [...] Ils s'occupent pas. »

MÉLISSA, apprentie coiffeuse.

Cette distance aux enseignants se traduit parfois par des conflits avec le personnel éducatif :

« Quand j'avais l'impression que [les profs] cherchaient, je sais pas s'ils cherchaient vraiment [...] Mais s'ils me parlaient mal, je parlais mal. [...] Je suis allé plusieurs fois dans le bureau de la principale. »

FARID, apprenti MVA.

4. 8 des 30 aspirants coiffeurs et 25 des 43 des aspirants mécaniciens ou carrossiers ont fréquenté de telles classes.

« Les profs au collège, tu t'entendais pas avec eux ?

– Non ! [...] J'étais beaucoup collée en plus donc [sourire] c'était vraiment pas ça quoi.

– T'étais collée pourquoi ?

– Parce que je répondais. J'étais super insolente au collège. Mais c'était pas bien. »

REBECCA, apprentie coiffure.

Au regard des résultats scolaires et du comportement en classe des enquêtés, les enseignants découragent les orientations en filière générale :

« Après les profs [...] ils m'ont dit : "Franchement, c'est mieux de choisir professionnel pour toi" parce qu'ils savaient comment j'étais. Il sait que j'aime pas trop écrire, j'aime pas trop rester dans une classe, parce que il m'a dit : "Tu vas arriver au lycée, tu vas être perdu."

Il m'a dit : "T'auras même pas envie de revenir au lycée". Il m'a dit : "Laisse tomber." Il m'a dit : "Le lycée professionnel c'est bien pour toi. T'apprends un métier comme ça au moins c'est mieux." »

FAROUK, lycéen RC (réparation des carrosseries).

Au fil de ces parcours, les élèves sont autant écartés d'une seconde générale par leurs enseignants⁵ qu'ils prennent des distances avec une telle orientation. Ce faisant, les élèves adhèrent à l'idée de suivre un enseignement professionnel et escomptent obtenir des diplômes. Interrogés sur les réactions de leurs parents à une orientation vers une filière professionnelle, une minorité d'enquêtés (sept des jeunes de coiffure, deux des métiers de l'automobile) évoquent des réticences parentales, rapidement levées, et leurs aspirations initiales à une scolarité secondaire générale pour leurs enfants⁶. Mais, majoritairement, les enquêtés témoignent du soutien qu'ils ont reçu. L'adhésion parentale aux filières professionnelles peut être une réaction aux difficultés scolaires rencontrées par les enfants⁷. Elle révèle aussi un attachement aux formations et diplômes professionnels comme aux savoirs manuels, qui s'ancre dans des scolarités familiales (parents, frères et sœurs) majoritairement courtes dans des filières professionnelles et l'exercice de métiers d'ouvriers ou d'employés. Elle s'accompagne encore d'une croyance dans l'importance des diplômes pour une insertion sur le marché du travail. Le soutien à une telle orientation s'effectue rarement en comparaison avec une poursuite d'études générales que produit une reconnaissance de la légitimité scolaire et des enseignements généraux :

« [Mes parents] m'ont dit : "Ben tu fais ce que tu veux, mais...", voilà quoi, ils auraient préféré que je continue mes études normales. Et en même temps ils voyaient que j'avais des difficultés alors, c'était pas plus mal quoi.

– Donc ils ont accepté finalement assez facilement ?

– Ouais parce qu'ils voyaient que ça m'énervait, enfin que j'avais pas envie d'y aller à l'école normale. »

RAPHAËL, apprenti MVA.

5. Trois seulement des trente enquêtés de coiffure se sont vu proposer par leurs enseignants de collège une orientation en seconde générale et ont dû les convaincre de leur souhait de préparer un CAP coiffure. Deux autres enquêtés se sont réorientés en coiffure après une orientation en seconde générale (Antonin a passé un bac littéraire, Zohra s'est réorientée au cours de la seconde).

6. Ce sont les parents les plus dotés scolairement des jeunes des métiers de l'automobile et de coiffure qui témoignent de telles déceptions, ou bien les parents d'enfants formulant le souhait d'une spécialité atypique pour leur sexe : trois des sept jeunes de coiffure dont les parents ont émis de telles réserves sont des garçons.

7. POUILLAUQUE [2010] a montré comment les aspirations parentales pour la scolarité de leurs enfants se forment et se modifient dès les résultats scolaires obtenus au primaire. Parmi les 18 aspirants coiffeurs ayant des aînés dans leur fratrie, 7 ont des frères et sœurs ayant entamé des études supérieures, le plus souvent à l'université (anglais, psychologie, musicologie, Staps, médecine, etc.). Parmi les 20 enquêtés des métiers de l'automobile ayant des aînés, seuls Paul et Esteban ont des frères à l'université (l'un en licence de psychologie, l'autre en master de droit).

Un tel soutien s'ancre en revanche souvent dans une hantise parentale d'une sortie redoutée du système scolaire sans qualification (notamment pour les jeunes des métiers de l'automobile) :

◀◀ [Avec mon père] *On est plus manuel en fait !*

– *Ouais ?*

– *On n'aime pas trop les métiers de bureau tout ça, où faut rester assis, on n'aime pas. Ah nous, il fallait des études... enfin... un métier manuel, quoi ! Moi j'ai... trouvé la carrosserie ! Lui, chauffagiste-frigoriste ! [...] Bah [mes parents] préfèrent ça plutôt que je traîne dans les rues... Surtout qu'on habite un quartier assez difficile donc...*

– *Ah ouais ?*

– *Du coup, ils préfèrent ça, que j'essaye de m'en sortir plutôt que de tomber dans la facilité on va dire ! »*

LUDOVIC, apprenti RC.

On perçoit dans ces réactions parentales tant la « *crainte de tomber* » [HOGGART, 1970], que le souci de démarquer leurs enfants de fractions plus précarisées des classes populaires [SCHWARTZ, 2011 ; BEAUD, 2011].

L'environnement familial et les rapports à la scolarité contribuent à faire le partage entre les différentes voies de la formation professionnelle. Quasiment tous les jeunes en métiers de l'automobile et près des deux tiers des enquêtés de coiffure aux parcours scolaires les plus heurtés (tous les apprentis et un peu plus de la moitié des lycéens) aspirent à l'apprentissage. Ils veulent apprendre un métier en travaillant, loin des bancs de l'école, et en percevant un salaire :

◀◀ *L'école, j'aime pas y aller [...] C'est pas mon truc de rester toute l'année assis dans... j'aime bien le travail [...]*

– *Et du coup, qu'est-ce qui fait que tu as choisi de faire ça en alternance, parce que t'aurais pu aller en lycée pro aussi ?*

– *Parce que... comme je voulais plus être forcément dans le système scolaire toute l'année, donc c'est comme ça que j'ai voulu faire en alternance. »*

FRÉDÉRIC, apprenti RC.

◀◀ *L'année dernière pourquoi t'avais envie de faire apprentissage ? Plus qu'ici au lycée ?*

– *Bah parce que t'étais payée. [sourire]*

– *Ah ouais ! T'avais ça quand même aussi en tête.*

– *Bah oui ! [rire] [...] J'aime bien être payée parce que tu peux t'offrir des trucs toi-même ! T'es pas obligée de demander tout le temps à ta mère. À force c'est chiant [...] J'attends qu'elle me propose. Mais des fois c'est long ! [rire] »*

Océane, lycéenne coiffure.

Lors des Journées portes ouvertes, CFA et formateurs leur ont d'ailleurs paru différents des établissements scolaires et des enseignants. Certains décrivent leur attrait pour un lieu de formation qu'ils perçoivent comme « *convivial* » :

◀◀ *T'étais allée aux journées portes ouvertes au lycée et t'es venue à celles du CFA ou pas ?*

– *Oui [...] C'était mieux, fin je trouvais, je sais pas c'était plus... J'allais dire convivial. [rires]*

– *C'est vrai ?*

– *Oui ! Non c'est bien [...] Déjà quand on arrive... ça a l'air posé, je sais pas [rires]. [...]*

Y avait une dame, je sais plus son nom. Elle nous présentait le salon de coiffure. Elle nous faisait rire, elle fait "On n'est pas là pour se coiffer et penser qu'à nous... faut penser aux clients." [...] Elle parlait franc, c'était marrant. »

MÉLISSA, apprentie coiffure.

Cet attrait est sans doute renforcé par le fait que l'apprentissage constitue une voie de formation usuelle dans l'univers relationnel de la plupart des aspirants rencontrés. Ils ont dans leur entourage familial ou amical une ou plusieurs personnes ayant suivi une formation par apprentissage, parfois dans le même CFA. De fait, la distance à l'institution scolaire s'ancre aussi familialement. Ils ne seraient pas les premiers de leur famille à quitter l'école pour suivre une formation en entreprise et au CFA.

« *Moi, j'ai choisi ici parce que mon beau-père qui est menuisier et ébéniste, à la base il a fait son apprentissage ici et son frère qui est mon parrain, avec un de ses amis, ils ont fait leur apprentissage ici. Et le mécano il a fait son apprentissage à [nom du CFA]. Il m'a dit : "C'est une école très bien, viens là." »*

CÉDRIC, apprenti MVA.

Quelques-uns, plus nombreux en coiffure qu'en métiers de l'automobile, disent avoir voulu apprendre un métier à l'école et par l'école, se préparer à la vie active hors conditions d'emploi. Conformément à une adhésion parentale à la légitimité scolaire, ou à un parcours scolaire moins heurté, c'est dans un lycée que ces enquêtés-là souhaitent réaliser une filière professionnelle :

« *Pourquoi tu préférerais le lycée en fait ?*
– Bah parce que y avait les cours à côté donc je voulais en... apprendre un petit peu plus. »

MEHDI, lycéen RC.

« *Je me voyais pas travailler... à 14-15 ans, je me voyais pas travailler déjà. »*

ALINE, lycéenne coiffure.

Ainsi, les scolarités collégiennes, et parfois primaires, des enquêtés ont rendu envisageable voire enviable, pour les jeunes comme leurs parents et enseignants, une orientation post-troisième vers une filière professionnelle. C'est dans cet horizon restreint des possibles scolaires que les élèves se sont progressivement déterminés pour une spécialité particulière.

Découverte d'univers professionnels et partage entre différentes spécialités

Les vœux d'orientation s'inscrivent dans la structuration de l'offre des formations professionnelles [BRIAND et CHAPOULIE, 1993]. Et, outre le suivi des recommandations des personnels scolaires (voir *infra*), différents éléments participent à la détermination de la spécialité, cette fois fortement distincte selon le genre [CAILLE et LEMAIRE, 2002] : d'une part, les représentations juvéniles des spécialités, mais aussi des univers sociaux qu'ils côtoient, et les recommandations parentales ; d'autre part, la découverte d'univers professionnels par le biais de stages.

Une détermination genrée et sociale pour la spécialité

Les métiers de l'automobile comme la coiffure s'exercent sur la place publique et ont, de fait, une visibilité plus forte que d'autres [ARBORIO, 2012 ; AVRIL, 2014]. À ce titre, ils apparaissent plus facilement comme une orientation scolaire et professionnelle possible⁸. Toutefois, ils sont retenus parmi une diversité de métiers « visibles ».

8. Un responsable pédagogique du CFA des métiers de l'automobile déplore le fait que des métiers, « invisibles », soient peu choisis par les jeunes : « Un métier très intéressant les enseignants qui demande de grandes qualités [...] n'est pas du tout connu par les jeunes. [...] Beaucoup de jeunes pourraient rentrer dans ces métiers s'ils en avaient la connaissance. »

Pour la grande majorité des enquêtés, le sexe et les socialisations genrées⁹ paraissent déterminants dans la désignation de spécialités enviables¹⁰. On peut y lire les liens forts entre processus d'orientation et construction du genre [VOUILLOT, 2007 ; LEMARCHANT, 2007]. En effet, lorsqu'ils hésitent entre plusieurs spécialités, c'est quasi-systématiquement parmi celles principalement investies par des jeunes de leur sexe. Les jeunes des métiers de l'automobile évoquent ainsi le chauffage, la boulangerie ou la pâtisserie. Les jeunes de coiffure mentionnent les métiers de la mode, la vente, l'aide à la personne ou la petite enfance, l'esthétique ou l'administration-gestion. L'une d'elles évoque la faible diversité des spécialités professionnelles offertes aux filles comme une contrainte agissante :

◀◀ [La coiffure] *bah c'est un métier... je dirais plus pour les femmes. [Sourire en regardant Nicolas qui assiste à l'entretien] Et puis après je sais pas ce que je peux dire dessus.*
– *Pourquoi du coup c'est un métier pour les femmes ?*
– *Bah... parce que les hommes déjà ils ont plus de choix que nous hein alors...*
– *Ah bon ?*
– *Bah oui ! Ils ont plein de choix les garçons hein !*
– *Qu'est-ce qu'ils peuvent faire ?*
– *Bah ils peuvent faire routier, ils peuvent faire éboueur. [rire] Ils peuvent faire... maçon ! Peintre ! Ils ont plein de métiers ! Nous on a quoi ? On a... aide à la personne pour aider... fin... travailler dans la petite enfance et coiffeuse. Après nous on n'a pas beaucoup de choix... Caissière, allez ! »*

Océane, lycéenne coiffure

En effet, les spécialités « ouvertes » aux garçons sont plus diversifiées et nombreuses que celles « dévolues » aux filles. Dans les deux académies, un tiers seulement des CAP accueillent plus de 50 % de filles dans les établissements publics.

Les formations écartées sont d'abord celles investies par l'autre sexe. Les jeunes des métiers de l'automobile honnissent ainsi les métiers de bureau :

◀◀ *Un métier que t'aimerais vraiment pas faire ?*
– *Travailler dans les bureaux, j'aimerais pas !*
– *Ouais ?*
– *Nan, rester assis toute la journée, c'est...*
– *Ouais, t'as du mal à rester assis toute la journée ?*
– *Ouais ouais. Je suis obligé de bouger ! »*

Jérôme, apprenti RC.

Choisir un métier d'hommes, c'est mettre en avant des valeurs de virilité (usage des mains et de la force physique) qui permettent de se revaloriser après une expérience scolaire peu concluante : « *Le choix de "métiers d'homme" fonctionne alors comme une alternative qui disqualifie opportunément les apprentissages scolaires* » [MONCHATRE, 2010, p. 33].

9. Pour une analyse des socialisations masculines de nos enquêtés [DENAVE et RENARD, 2015] ; pour une évocation des socialisations féminines [RENARD, 2015].

10. Selon les bilans de l'affectation post-troisième de 2012 de l'académie de Lyon, 2 filles contre 189 garçons demandent en premier vœu la maintenance de véhicules automobiles et 242 filles contre 28 garçons la coiffure. Le bilan d'affectation de l'académie de Poitiers, rentrée 2014, témoigne d'une dissymétrie proche : 3 filles contre 116 garçons demandent en premier vœu la maintenance de véhicules automobiles et 115 filles contre 10 garçons la coiffure.

Interrogés sur les spécialités qu'ils n'auraient pas voulu suivre ou les métiers qu'ils ne souhaiteraient pas exercer, les jeunes de coiffure (17/30) mentionnent en premier lieu des spécialités « masculines » et en particulier la mécanique. Le rejet des métiers « masculins » est associé à celui de métiers mettant en contact avec la saleté et les mauvaises odeurs (éboueur, saisonnier viticole), le sang ou le cru (boucher, charcutier, poissonnier), des métiers physiquement « durs » (pompier, ouvrier du bâtiment, paysagiste ou manutentionnaire).

Mais, le genre ne détermine pas à lui seul les spécialités envisagées. En effet, on constate aussi des liens entre aspirations professionnelles et positionnements de classe ou de fraction de classe. Certains métiers « masculins » (en particulier celui d'éboueur) font figure de repoussoirs auprès des jeunes des métiers de l'automobile. La moitié des jeunes de coiffure rencontrés écartent également des métiers plus souvent investis par des femmes (auxiliaire de vie ou aide-soignante, hôtesse de caisse, gouvernante hôtelière, esthéticienne, assistante maternelle, etc.) pour les difficultés physiques ou morales de leurs conditions de travail (horaires, salaires, pénibilité) ou leur caractère « dégradant » :

« [Esthéticienne] *on peut faire des massages sur des gens qu'ils ont pas un corps très gracieux... ou des épilations sur le sexe et tout [rire]. J'ai dit : "Moi je veux pas faire ça !" [rire]* »

JULIE, lycéenne coiffure

« *Qu'est-ce qu'il pourrait y avoir comme métier horrible ? [Elle réfléchit, et bas :]*
 – *Hôtesse de caisse...*
 – *Comme ta mère ?*
 – *Le métier de ma mère. Jamais, je pourrais faire ce métier. Elle m'en a tellement parlé [...] j'en ai l'horreur ! [...] Elle a arrêté de travailler parce qu'elle était bloquée de son bras. [...] Mais... tout ce que j'entendais : ma mère qui rentrait à 8 heures et demi le soir, qui était fatiguée de sa journée. Elle était devant les portes qui s'ouvraient, qui se refermaient, qui se rouvraient. Ça faisait des courants d'air, elle bougeait pas... Des fois, elle attend le client, assise à rien faire. Moi je vois ce métier comme... une torture. »*

NATACHA, apprentie coiffure.

Non associée à des tâches dégradantes et peu souvent référée aux conditions concrètes d'exercice du métier (difficultés physiques, saturation du marché du travail, faiblesse des salaires) au moment de l'élaboration des vœux d'orientation, la coiffure apparaît comme une voie respectable. Quelques-unes des enquêtées, comme Natacha, nourrissent leur souhait d'orientation à l'expérience professionnelle maternelle [TERRAIL, 1992]. Dans ce cas, l'univers familial contribue à une détermination de l'orientation en creux : ne pas faire comme les proches ; espérer pour les enfants d'autres conditions de travail que les siennes propres.

Mais l'entourage participe aussi fréquemment à une détermination positive de la spécialité. Les jeunes des métiers de l'automobile, comme ceux de coiffure, sont nombreux à compter des gens du métier dans leur entourage¹¹. C'est une orientation vers une spécialité relativement familière qui est plus rarement vécue comme « obligée » que comme « élue ». Quelques

11. Par exemple, le questionnaire distribué par le CFA des métiers de l'automobile en 2012 et 2013 indique que sur 89 apprentis en maintenance de véhicules automobiles ou en réparation carrosserie, 13 seulement déclarent ne connaître personne dans leur entourage qui exerce le métier préparé. Autrement dit, la majorité (85 %) déclare connaître au moins une personne qui exerce le métier, que ce soit un membre de la famille (25 %), un ami (27 %) ou une simple connaissance (26 %) (question à réponses multiples).

enquêtés déclarent des vocations contrariées sous l'effet d'obligation parentale. Léna et Océane auraient respectivement souhaité faire un CAP petite enfance ou soins aux personnes, Kwalis aurait voulu être pâtissier. Leurs parents ont refusé ces spécialités et les ont obligés à suivre coiffure pour les unes, maintenance de véhicules automobiles pour les autres :

« [Ma mère] elle voulait pas que je torche le cul des vieux ! [rire] Ah bah ! Je dis ce qu'elle m'a dit, hein ! »

Océane, lycéenne coiffure.

« Pourquoi je voulais faire mécanique ?

– Ouais.

– Parce que mon père il a un pote mécanicien aussi ; il voulait que moi aussi je deviens mécanicien. Après parce que mon père il travaille en mécanique. Il a deux boulots : il travaille dans l'usine, il travaille en mécanique quand il arrive chez moi [...] Moi mon premier vœu, je voulais faire pâtisserie en premier, je l'ai dit à mon père. J'ai dit : "Papa, je veux faire pâtisserie". Il m'a dit : "D'accord. Écoute-moi, en premier, essaie la mécanique. T'as ton CAP, tu termines ton bac pro. T'as pas ton CAP, tu vas dans l'autre travail que tu veux faire." [...]

– Et tu leur as dit que la mécanique c'était pas trop ton truc ?

– Une fois je lui ai dit, j'ai essayé de lui dire, il s'est énervé.

– C'est vrai ?

– Ouais.

– Pourquoi il s'est énervé ?

– Il voulait que je fais de la mécanique. »

Kwalis, lycéen MVA.

Pour sa part, Farid s'est vu imposer sa spécialité contre sa déscolarisation (et ses souhaits d'orientation en vente ou commerce), son père l'ayant employé dans son propre garage :

« J'ai fait deux mois d'école, j'ai été déscolarisé tout le reste de l'année, et tout le reste de l'année j'ai travaillé avec mon père jusqu'aux grandes vacances. Aux grandes vacances on a dit : "on va chercher une école où aller". »

Farid, apprenti MVA.

Plus souvent, les parents soutiennent les vœux d'orientation vers la coiffure et les métiers de l'automobile formulés par les enfants : ils les valident, aident leurs enfants à trouver des stages ou à rédiger leur lettre de motivation, leur achètent des outils ou autorisent des transformations corporelles (comme le maquillage) pour préparer leur entrée en coiffure.

Ainsi, lorsque les souhaits juvéniles paraissent désajustés par rapport aux aspirations parentales (métiers dévalorisés dans l'univers familial ou jugés inaccessibles ; interruption précoce de la scolarité), ils sont recadrés familialement. Lorsque ces souhaits coïncident avec les aspirations parentales, ils sont encouragés et accompagnés par les proches. Ce soutien s'ancre parfois dans l'expérience professionnelle familiale et peut s'articuler à la transmission d'un héritage (le métier appris, l'entreprise). Pour d'autres, ce soutien se nourrit d'aspirations parentales déçues (parents n'ayant pas pu réaliser de formations en coiffure ou mécanique/automobile). Il s'appuie peut-être aussi sur la valorisation de métiers qui peuvent donner accès au statut d'indépendant [CHAMPAGNE, 1986]. Une fois l'orientation en seconde générale écartée, les jeunes rencontrés et leurs parents retiennent des spécialités sélectives de l'enseignement professionnel.

La confirmation des spécialités par les stages

Désormais obligatoires en troisième générale et plus réguliers en troisième DP6 (prépa-pro ou d'insertion), les stages d'observation en entreprise s'avèrent décisifs dans le processus de détermination de la spécialité pour nos enquêtés. Ils leur donnent l'occasion de fréquenter et parfois de découvrir des univers professionnels avec le statut d'observateur. Leur brièveté (de 1 à 5 jours maximum en troisième générale) et leur cahier des charges laissent peu de possibilités à une véritable initiation. Néanmoins, ils offrent aux jeunes l'occasion de faire le tri parmi des spécialités et d'échanger avec d'autres interlocuteurs que le personnel scolaire et les parents : les professionnels du secteur. Recrutés dans des spécialités sélectives à l'issue de stages appréciés, nos enquêtés sont exceptionnellement bien ajustés à la procédure d'orientation prévue institutionnellement.

Les jeunes rencontrés ont réalisé plusieurs stages. Certains se sont détournés d'autres spécialités au regard d'un stage déprécié. Chiara constate ainsi son « *manque de patience* » dans une école maternelle et met à distance le CAP petite enfance. Sur la base d'activités de loisirs appréciées et partagées avec l'entourage familial ou amical (réparation de vélos, motos ou voitures, ou pratiques d'embellissement de soi et des autres ; sociabilités avec des garçons ou des filles), ils ont choisi de réaliser des stages en coiffure ou dans les métiers de l'automobile. N'évoquant pas de difficultés particulières à trouver des lieux de stage (salon de coiffure ou garage tenu ou fréquenté par un proche), ils y ont conforté leur attirance pour ces spécialités¹². Les stages ont offert aux jeunes des métiers de l'automobile une meilleure connaissance du secteur et des différentes spécialités. Frédéric se décide ainsi pour la carrosserie après avoir essayé la mécanique :

« Vu que j'avais déjà fait un stage en carrosserie en troisième à la MFR, du coup je voulais en refaire un parce que je faisais que de l'observation. [...] [Comme] je savais que j'aimais les voitures je me suis rattaché à ça, déjà, comme principe. Après j'ai essayé la mécanique ça me plaisait moyen, y avait rien de beau là-dedans, du coup c'était pas mon truc. Et j'ai essayé la carrosserie et c'est comme ça que ça m'est venu.
 – Mécanique t'avais fait un stage ?
 – Ouais j'avais essayé ouais.
 – Tu peux expliquer pourquoi c'est moins ton truc ?
 – Parce que y'a pas, entre guillemets, y'a pas de beauté quoi enfin, la manière quand on voit une voiture qui est refaite en carrosserie ben on trouve ça assez beau, mais la mécanique ben voilà, on répare un moteur, bon... »

FRÉDÉRIC, apprenti RC.

À l'occasion des stages en salon ou en garage, les jeunes rencontrés ont apprécié les lieux et les relations de travail, les outils utilisés et les tâches effectuées. S'ils n'ont pu vraiment travailler, ils se souviennent du plaisir pris à approcher le métier. Des activités passent ainsi du statut de loisirs appréciés à celui de gestes professionnels enviables :

12. Seule une enquêtée de coiffure, Léna, forcée par sa mère dans cette orientation, et de rares jeunes des métiers de l'automobile rencontrés, ont déprécié leur stage d'observation en salon ou en garage.

« Un pur stage de découverte, normalement on regarde, on fait que regarder. En fait on est dans l'atelier, on regarde [...] on doit surtout pas faire une action. Genre par exemple, le patron il dit on doit dévisser une roue, on dévisse une roue et on a un accident, ben le patron il peut avoir des problèmes.

– Et du coup on arrive à se rendre compte si on aime le métier ou pas ?

– Ben non. C'est pour ça que moi quand j'ai commencé le stage de découverte j'avais une appréhension, mais heureusement le patron il m'a fait travailler un peu. Donc c'est pour ça, direct j'ai aimé la méca. »

CLÉMENT, lycéen MVA.

« T'avais fait des stages quand t'étais en troisième ?

– Oui, j'avais un stage d'une semaine en coiffure, aussi. Et ça s'était très bien passé. [...] Bon, c'était de l'observation donc c'est un peu long par moment, mais...

– T'avais pas fait de shampoing... pas de... ?

– Euh... si j'avais fait un shampoing je crois, j'avais... rincé des permanentes, quelque chose comme ça, mais c'était surtout le balai.

– Hum hum.

– Mais c'était déjà bien.

– Ouais, ça t'avait pas dérangé... ?

– Non, elle m'avait proposé que je lui fasse un brushing, je lui avais fait. Bon... C'était pas des choses très compliquées, mais... c'était déjà ça. (Hum.) Ça me permettait un peu de toucher. »

PRISCILLIA, lycéenne coiffure.

La plupart ont rencontré des collègues qui leur ont loué le métier¹³. Dans cette découverte de l'univers professionnel, la relation avec le maître de stage semble décisive. Lorsqu'elle séduit les élèves, elle semble éloignée des relations tant scolaires que professionnelles et hiérarchiques. Elle prend la forme de relations personnalisées prisées par les membres des classes populaires [HOGGART, 1970]. Certains se souviennent avoir « rigolé » avec leur maître de stage, s'être « tutoyés ».

La rencontre heureuse avec des professionnels, la familiarisation avec un univers de travail et une initiation minimale au métier donnent aux stages un rôle de confirmation des souhaits d'orientation et contribuent, avec le recrutement effectif dans ces spécialités, à les construire comme vocation et élection. Les stages participent par ailleurs à l'accès aux spécialités voulues (voir *infra*).

LES PROCÉDURES D'AFFECTATION DANS LES DIFFÉRENTES SPÉCIALITÉS ET VOIES DE FORMATION

Réajustement professoral des spécialités et niveaux de formation visés

Les jeunes rencontrés s'appuient sur des goûts constitués au cours de leur socialisation primaire et sur un *ethos*¹⁴ de classe pour élaborer leurs souhaits d'orientation. En effet, leur

13. Deux enquêtés seulement des métiers de l'automobile déclarent avoir été alertés des mauvaises conditions salariales.

14. Ethos : « système de valeurs implicite que les gens ont intériorisées depuis l'enfance et à partir duquel ils engendrent des réponses à des problèmes extrêmement différents » [BOURDIEU, 1984, p. 228]

univers familial et relationnel les conduit à valoriser la pratique et des formations renvoyant explicitement à un métier [ANDRÉ, 2012]. Mais leur expérience scolaire et les stages de découverte réalisés participent également au rejet des filières générales et à la détermination d'une spécialité professionnelle. Ces aspirations sont ensuite retravaillées par des agents scolaires (enseignants, proviseurs, conseillers d'orientation) qui tiennent compte de l'offre de places disponibles. Les élèves qui visent un baccalauréat professionnel ou un CAP dans l'esthétique comme dans la réparation de motocycles peuvent être encouragés à choisir une spécialité qui dispose d'une capacité d'accueil supérieure. Par exemple, en seconde professionnelle, l'académie de Lyon a une capacité d'accueil de 20 places pour la maintenance de motocycles contre 203 pour la maintenance de véhicules particuliers (Bilans de l'affectation dans la voie professionnelle après la troisième, 2012). Dans les établissements publics de l'académie de Poitiers, on compte 30 places en seconde professionnelle esthétique-parfumerie contre 60 places en première année de CAP coiffure (bilan d'affectation post-troisième, rentrée 2014). Par ailleurs, les personnels scolaires présentent de façon privilégiée les formations dispensées dans leur établissement ou des établissements proches de l'académie [MASSON, 1997]. La majorité des enquêtés ayant réalisé une troisième DP6 comptaient parmi leurs vœux d'orientation au moins une spécialité offerte par l'établissement fréquenté.

L'offre de places ne rend pas compte à elle seule de la ventilation des collégiens. Les agents scolaires cherchent à ajuster les aspirations juvéniles aux représentations qu'ils ont des élèves. Ils découragent les orientations vers des filières ou spécialités jugées inaccessibles scolairement. Ainsi, les élèves aux résultats jugés trop faibles pour prétendre à une seconde professionnelle (niveau IV) sont encouragés à s'orienter en CAP (niveau V) du même secteur¹⁵. Les agents scolaires les incitent donc à émettre des vœux réalisables et conformes aux normes de genre. Parce qu'ils font écho aux valeurs familiales, les conseils institutionnels sont lus de façon « oblique » et suivis sans grande résistance par la plupart des enquêtés. Cette « cohabitation » entre logiques populaires et catégories scolaires tient à leur appartenance aux fractions stabilisées des classes populaires [ANDRÉ, 2012, p. 34] :

« Je préférerais aller en CAP parce que je savais qu'en bac y avait plus de cours que d'atelier en fait.
 – Ah ? tu le savais avant de venir ?
 – Ben ouais, la conseillère d'orientation elle m'avait dit, en bac, même si c'est un pro, le bac dans tous les cas c'est toujours le bac, ça reste un bac. Y a plus de cours et y a moins de pratique [...]. Ben moi direct quand j'ai su ça, j'ai préféré aller en CAP, parce que le CAP c'est plus pratique que... Moi j'aurais été en bac je crois que j'aurais déjà arrêté le cours là. »

GABRIEL, apprenti MVA.

« Au début je voulais faire puéricultrice [et esthéticienne], mais... après... j'avais une conseillère d'orientation qui était [sur le ton de l'ironie :] très bien, et qui m'a fait clairement comprendre que j'étais trop nulle pour faire, pour ça et du coup... fallait que je trouve absolument... un autre truc. Donc j'avais la coiffure qui me plaisait bien aussi [...] En fait j'hésitais entre la coiffure et l'esthétique... et... je sais pas pourquoi, mais j'ai choisi coiffure vu que... Ben déjà... esthétique c'est 3 ans. »

SYLVIE, lycéenne coiffure.

15. Les classes de seconde professionnelle sont surtout remplies par d'anciens collégiens de troisième générale et de troisième prépa-pro alors que les classes de CAP en lycée accueillent davantage d'anciens élèves de Segpa.

Si de façon générale les élèves orientés en CAP font l'objet d'une sélection scolaire négative¹⁶, des distinctions s'opèrent selon les spécialités. Ainsi, les CAP coiffure-esthétique sont plus sélectifs scolairement que les CAP métiers de l'automobile (moins d'élèves redoublants et quasiment pas d'anciens élèves de Segpa, meilleurs résultats à l'entrée en sixième et au brevet des collégiens que les autres élèves de CAP¹⁷). À cet égard, l'enquête pointe aussi le rôle déterminant de la structure des spécialités : pour se former à la coiffure, la seule voie offerte aux collégiens est le CAP¹⁸ tandis que les métiers de l'automobile proposent également une seconde professionnelle susceptible d'accueillir les élèves aux meilleurs résultats scolaires.

Si les diplômes professionnels se préparent sous statut scolaire ou salarié, les CAP métiers de l'automobile et de la coiffure-esthétique se font davantage par le biais de l'apprentissage : en 2012, 72 % des effectifs en automobile sont en apprentissage contre 28 % sous statut scolaire ; l'écart est moindre pour la coiffure-esthétique (56 % contre 44 %¹⁹). Toutefois, l'apprentissage perd du terrain même dans ces spécialités qui y sont historiquement attachées. L'une et l'autre voies de formation sélectionnent les prétendants selon des critères et processus différents. Et ces sélections différenciées participent aux processus d'affectation dans les spécialités et établissements.

Au lycée : une sélection scolaire « par le haut » ou « par le bas »

L'admission en lycée professionnel se fait désormais à partir de la procédure d'orientation en fin de troisième dite PAM (pré-affectation automatique multicritères). Cet outil compte parmi les dispositifs qui « libéralisent l'offre scolaire » [BLANCHARD et CAYOUILLE-REMBLIÈRE, 2011]. Il vise essentiellement la gestion des flux d'élèves au sein de l'Éducation nationale et n'enregistre pas les vœux d'orientation en apprentissage. Les élèves émettent de un à cinq vœux et sont classés par un nombre de points établis selon un barème académique. Il contient au moins trois éléments communs dans les deux académies de l'enquête : les notes des élèves, l'avis du chef d'établissement et les bonus (par exemple, favoriser la satisfaction sur le premier vœu ou l'admission des élèves dans leur secteur d'affectation). Ce système renforce le rôle des enseignants de collège car, en plus de participer à l'élaboration des vœux d'orientation [CHAUVEL, 2014], leurs avis sont transmis au chef d'établissement. Autrement dit, le soutien professoral des choix d'orientation devient nécessaire pour les prétendants à la voie scolaire. En retour, ce système dépossède les enseignants et les proviseurs des lycées professionnels du pouvoir de sélection des élèves qu'ils exerçaient jusque-là par un examen des dossiers de candidature (redoublé parfois d'un entretien).

Au niveau national, le lycée professionnel accueille davantage d'anciens élèves de troisième générale que le cursus en apprentissage. Mais le profil scolaire des lycéens diffère d'une spécialité à l'autre. Ainsi, les élèves de troisième générale constituent les trois quarts des effectifs en coiffure-esthétique²⁰ contre un peu plus de la moitié pour les métiers de l'automobile. Les autres élèves sont issus de réorientations de filières professionnelles ou de classes atypiques

16. Il est, par exemple, remarquable que, sur le plan national, les établissements décident plus souvent du passage en seconde professionnelle ou en CAP que ne le demandent les familles [MENESR-Service académique d'information et d'orientation, 2014, p. 5].

17. Ainsi, 68,2 % des élèves de CAP coiffure-esthétique n'ont jamais redoublé à l'école primaire contre 48,2 % des élèves de CAP moteurs et mécanique automobile (et 49,4 % des autres CAP) selon l'enquête MENESR-DEPP, Panel d'élèves entrés en sixième en 2007.

18. En coiffure, l'accès au niveau IV ne se fait qu'après l'obtention du CAP, par le brevet professionnel.

19. MEN-DEPP, BCP, univers élèves et apprentis, 2012.

20. 57 % contre 44 % en maintenance de véhicules automobiles et 72,9 % contre 49,3 % en coiffure-esthétique [MENESR-DEPP, BCP, univers élèves et apprentis, France métropolitaine, 2012].

du collège (troisième prépa-pro, troisième DP6, troisième Segpa, etc.)²¹. Alors que la coiffure réserve très peu de places aux anciens élèves de Segpa (moins de 2 % des effectifs dans les deux voies de formation) les filières automobiles en accueillent 30 % au lycée (et moins de 4 % en apprentissage). L'académie de Lyon se situe bien au-delà de la moyenne nationale avec un taux de 50 %²² et encore plus le lycée enquêté où la grande majorité des élèves étaient issus de cette filière. Les métiers de l'automobile accueillent ainsi massivement des élèves déjà écartés des filières générales du collège. Autrement dit, entrer au lycée professionnel en CAP coiffure ou métiers de l'automobile ne relève pas de la même « sélection scolaire ».

Pour accompagner les élèves dans leurs intentions d'orientation, les personnels scolaires mobilisent les bilans de l'affectation post-troisième. Regroupant l'ensemble des formations professionnelles présentes dans l'académie, ces bilans indiquent également la capacité d'accueil de chaque spécialité ainsi que le nombre de demandes effectuées par les élèves. Témoinnant des politiques publiques en faveur de l'obtention d'un niveau IV, les capacités d'accueil sont trois fois plus élevées en baccalauréat professionnel qu'en CAP (en 2014, 3 521 contre 1 248 places dans l'académie de Poitiers et 5 604 contre 1 910 places dans l'académie de Lyon). Pour autant, beaucoup d'enquêtés (particulièrement ceux des métiers de l'automobile) se voient contraints de suivre une formation de niveau V en raison de leurs résultats scolaires. Si elles ne sont pas parmi les spécialités qui comptent le plus grand nombre de places, la coiffure, comme les métiers de l'automobile (en particulier MVA), disposent d'une offre non rare et paraissent relativement accessibles. Les chiffres varient d'une académie à l'autre et au fil des ans, mais les métiers de l'automobile (la maintenance de véhicules davantage que la réparation des carrosseries) et la coiffure sont toujours assez convoités en Rhône-Alpes comme en Poitou-Charentes. Avec un nombre de demandes élevé dans ces deux spécialités, le taux de satisfaction des vœux des élèves est finalement assez faible. Ainsi, en 2012, dans l'académie de Lyon, le CAP maintenance des véhicules automobiles, options véhicules particuliers, offre 40 places et est demandé par 444 élèves (160 le placent en premier vœu d'où un taux de satisfaction de 24,4 %)²³. En 2014, dans l'académie de Poitiers, le CAP coiffure dispose de 60 places pour 143 demandes (125 le placent en premier vœu²⁴). Respectivement par rapport aux autres CAP de production d'une part et de services d'autre part, ces deux CAP apparaissent assez attractifs et leur accès n'est pas garanti. À cet égard, les enseignants de collège peuvent déprimer des ambitions juvéniles. Des apprentis coiffeurs relatent ainsi avoir été fortement découragés à intégrer le lycée en raison de résultats scolaires jugés insuffisants :

« Comme je voulais aller en coiffure, ma... prof principale m'avait dit "De toute façon ça sert à rien qu'on t'inscrive dans un lycée public, parce que... il faut 15 de moyenne et... et t'as pas 15 donc... t'y arriveras pas !" Ok. »

NATACHA, apprentie coiffure.

21. Dans la coiffure-esthétique, on compte 13 % de réorientations de filières professionnelles et 6 % de filières générales et technologiques dans les deux voies de formation, 13 % de filières spécifiques hors Segpa en CFA (alors que les lycées n'en accueillent que 2 %). Dans les métiers de l'automobile, le lycée et le CFA accueillent des jeunes aux origines scolaires plus différenciées. En apprentissage, on compte 18 % de réorientations de filières professionnelles et 20 % de classes spécifiques du collège hors Segpa tandis que les lycées n'accueillent que 6 % de réorientations de filières professionnelles (et moins de 3 % de filières générales et technologiques) et 5,5 % de classes spécifiques du collège hors Segpa (MENESR-DEPP, BCP, univers élèves et apprentis, France métropolitaine, 2012, BCP).

22. D'après les bilans de l'affectation post-troisième 2012 et 2013 de l'académie de Lyon.

23. Le CAP réparation des carrosseries offre 30 places et est demandé par 209 élèves (61 le placent en premier vœu d'où un taux de satisfaction de 34,4 %)

24. Les données académiques de Poitiers ne permettent pas de calculer le taux de satisfaction, c'est-à-dire Total des Admis en vœu 1 / Total des candidats en vœu 1. À titre indicatif, le taux de satisfaction en CAP coiffure dans l'académie de Lyon est de 19,8 %.

Les aspirants coiffeurs admis au lycée déclarent plus souvent pour leur part avoir reçu un soutien professoral à une demande d'orientation jugée ajustée à leurs résultats scolaires, origine sociale et sexe. Plusieurs d'entre eux racontent « *avoir tout fait* » pour être acceptés et ont développé de véritables stratégies pour cumuler les « *points* » qui y donnent accès : amélioration des notes dotées d'un coefficient important dans le système PAM (pré-affectation multicritère) ; présence certifiée aux Journées portes ouvertes de l'établissement ; cumul de stages et présentation de lettres de recommandation des tuteurs ; etc.

Les élèves en filière automobile ne font pas état de telles stratégies et ont davantage le sentiment d'avoir subi leur orientation. Nombre d'entre eux ont renoncé à la maintenance de véhicules automobiles pour postuler en réparation des carrosseries conformément aux conseils des agents scolaires. Une hiérarchie encore d'actualité au sein des métiers de l'automobile²⁵ participe ainsi à la répartition des élèves selon leur niveau scolaire :

« Au collège j'avais demandé en mécanique, mais après, comme le directeur il m'a dit que c'est mieux que je fasse en carrosserie. Il m'a dit : "Tas plus de chances."
– Pourquoi ?
– Pour les notes.
– Pour les notes ?
– En fait j'avais à peu près 11 de moyenne, 11-12 et on m'a dit que pour la mécanique fallait plus. On m'a proposé de plus faire dans la carrosserie ou dans la peinture.
– Mais c'était mécanique la première envie ?
– Ouais. »

SOFIANE, lycéen RC.

D'autres lycéens sont affectés dans une spécialité qui n'est pas celle de leur premier vœu, ce que déplorent les enseignants de lycée professionnel :

« La plaie de tous c'est l'orientation ! Ici Elhadj, clairement il voulait pas être méca, il voulait être pâtissier ! Alors là ça se passe bien parce que Elhadj il est bonne pâte, il a quand même compris que ça allait être difficile pour lui. [...] En fin de troisième, ils passent à une moulinette, ils font des choix, des vœux et ils passent à une moulinette qui s'appelle PAM Affelnet. Donc c'est la grande loterie et en professionnel c'est la région qui gère les filières pro. Donc vous avez des numerus clausus qui sont imposés, des filières sont plus en dynamisme que d'autres. [...] En fonction des vœux ils sont affectés à tel lycée. [...] Et des fois y a pas d'affectation, le gamin est refusé de partout car les résultats sont mauvais. Le problème c'est qu'il a moins de 16 ans. Alors c'est le rectorat qui impose : voilà vous vous présentez dans tel lycée, telle filière, y'a de la place. Si le gamin il voulait aller en boulangerie, vous irez en carrosserie. Y a une obligation scolaire, donc on respecte l'obligation scolaire. »

Enseignant de français en lycée professionnel.

Se retrouvent ainsi au lycée professionnel des élèves affectés sur leur premier vœu, des élèves qui auraient souhaité intégrer une autre spécialité ou un autre niveau de formation, mais encore, particulièrement dans les métiers de l'automobile, des élèves éconduits de l'apprentissage :

²⁵. La maintenance de véhicules, option motocycles, est en haut de cette hiérarchie quand les véhicules industriels occupent la dernière position.

- « *Quand j'étais en troisième, je voulais vraiment faire apprenti, mais j'avais trouvé personne, donc je suis passé en lycée professionnel.*
 – *T'avais cherché un patron en méca ?*
 – *Ouais, en mécanique, j'avais trouvé personne parce que y'avait des gens qui avaient déjà des apprentis, soit ils prenaient pas d'apprentissage [...]*
 – *Et à chaque fois ils te disaient soit qu'ils prenaient pas d'apprenti...*
 – *Ouais, soit qu'ils avaient déjà quelqu'un, soit il me dit : "reviens plus tard", mais quand je reviens plus tard il me dit : "en fait j'ai déjà quelqu'un". Ça m'énerve. »*

ABDOU, lycéen RC.

- « *Tu disais que t'avais cherché un apprentissage ?*
 – *Ouais ben j'ai fait des lettres de motivation et des CV, j'ai été partout où je pouvais [...] Soit j'ai fait des journées d'essai et... ben ça a pas marché, ou y en a qui prenaient même pas la peine de regarder en fait... les CV [...] ça te dégoûte un peu, mais bon [...] soit pas assez motivée ou... soit elles avaient trouvé après quelqu'un... de mieux. »*

MARYLOU, lycéenne coiffure.

Dans ces deux spécialités où l'apprentissage est fort, la voie scolaire constitue pour certains une voie de secours plutôt que de prédilection qui assure une place à tous les jeunes soumis à l'obligation scolaire [MOREAU, 2015].

Les résultats scolaires ainsi que le soutien institutionnel sont au cœur de la procédure de sélection des lycées professionnels qui répond à une exigence de gestion des flux. L'enquête sur ces deux spécialités fait apparaître différents visages de la sélection scolaire dans les filières professionnelles. Une sélection « par le haut » côté coiffure du fait de la présence massive d'élèves de troisième générale ; une sélection « par le bas » côté métiers de l'automobile au regard des places réservées pour les élèves de Segpa et de l'affectation des éconduits du bac professionnel ou de l'apprentissage.

L'apprentissage comme entrée sur le marché du travail : une sélection sur les savoir-être et savoir-faire

Depuis 2010, les effectifs des CAP production et services diminuent²⁶. Cette baisse globale cache néanmoins une baisse significative des effectifs en apprentissage et un relatif maintien voire une hausse des effectifs sous statut scolaire. Ce recul de l'apprentissage, particulièrement sensible au niveau CAP, peut s'expliquer, dans une conjoncture économique morose, aussi bien par une demande plus importante des jeunes et de leur famille de poursuivre la voie scolaire que par une réticence des patrons à signer des contrats d'apprentissage, les apprentis constituant souvent les premiers leviers d'ajustement [ROPERES, 2015 ; KERJOSSE, 2015]. La concurrence entre les prétendants à l'apprentissage est encore exacerbée par le nombre croissant d'entreprises dans le secteur automobile (surtout celles de plus de dix salariés) qui préfèrent recruter des jeunes préparant un baccalauréat professionnel plutôt qu'un CAP [CHIRON, 2004].

26. On observe une baisse de 2,9 % entre 2010 à 2012 tous CAP confondus (MENESR-DEPP, BCP, univers élèves et apprentis, France métropolitaine, 2004 à 2013).

Selon les directeurs de CFA, il n'y aurait pas de sélection à l'entrée de l'établissement²⁷ : un jeune est accepté dès lors qu'il a trouvé un patron. Or cette recherche constitue bel et bien une sélection. Les raisons déclarées des refus ou acceptations de signature de contrat permettent d'appréhender différents critères de sélection des employeurs, tels qu'ils sont traduits par les apprentis. Alors que les jeunes postulent à une formation, force est de constater qu'ils se confrontent à des critères de recrutement similaires à ceux ayant cours sur le marché du travail [AMADIEU, 2008]. Le processus de sélection s'étale parfois sur une longue période et s'opère en deux étapes : être sélectionné suite à l'entrevue avec l'employeur puis être retenu à l'issue d'une période d'essai préliminaire au sein de l'entreprise [MOREAU, 2003].

Les jeunes interrogés décrivent leur difficulté à passer la première étape. Ils ont dû prospecter auprès de nombreux salons de coiffure ou garages automobiles (dans leur village ou ville, mais aussi dans les communes des alentours) souvent sans connaître les entreprises susceptibles de les embaucher. Les prétendants à l'apprentissage bénéficient d'un faible soutien de la part des enseignants de collège qui émettent des réserves quant à une formation sous statut salarié et incitent à poursuivre dans la voie scolaire. Le soutien familial peut dès lors constituer un atout majeur. Les parents accompagnent le jeune et l'encouragent à multiplier les entreprises voire activent leur réseau personnel :

« Et comment tu as connu ce garage ?

– Par rapport à mon père, parce que mon père connaît bien mon patron [...] J'ai fait beaucoup de garages sur Lyon.

– À peu près, si tu te souviens ?

– Une dizaine de garage j'ai fait.

– Et y'a pas des moments où tu te décourageais ?

– Si, au bout du troisième garage je me suis dit : "C'est bon, je reste à la maison", mais non après mon père il m'a dit de persévérer et de pas baisser les bras comme ça.

– Et il venait avec toi ton père ?

– Ouais. »

GUILLAUME, apprenti MVA.

Si ce ne sont pas les agents scolaires qui aiguillent les collégiens auprès des entreprises, certains centres de formation distribuent à l'occasion des journées portes ouvertes une liste d'établissements à même de recruter des apprentis, indice d'une régulation du marché de l'apprentissage [MOREAU, 2015] :

« Après j'ai appelé le CFA. Ils m'ont... donné des... noms de coiffeurs, alors que les années d'avant, ils me les avaient pas donnés.

– Ah ouais ?

– [Elle fait non de la tête] Donc... ça m'a beaucoup beaucoup beaucoup aidée. Parce que là j'avais directement les coiffeurs qui cherchaient ! Donc j'avais plus qu'à envoyer le CV et lettre de motivation et... et voilà. Donc je me suis déplacée avec ma mère. On a fait le tour. »

NATACHA, apprentie coiffure.

Les résultats scolaires constituent un premier critère de sélection, surtout en coiffure, comme l'explique Rebecca, une apprentie : « J'ai eu mon brevet avec mention Bien donc. Voilà. Donc tout de suite ma patronne, elle m'a dit : "Bon ben... avec les moyennes que t'as... tu peux venir faire

27. Il existe cependant bel et bien des « flux régionaux conventionnés » qui prévoient le financement par le Conseil régional des places d'apprentis dans les CFA.

un essai. » Néanmoins, le profil scolaire des apprentis rencontrés indique qu'il s'agit plus d'une attention aux appréciations qu'au parcours antérieur (par exemple les redoublements). Une scolarité marquée par la réalisation d'une troisième DP6 ou prépa-pro ne constitue pas un handicap, loin s'en faut. Après « la volonté de transmettre le métier », « aider un jeune à s'en sortir » est la deuxième raison déclarée par les entreprises automobiles pour justifier le recrutement d'un apprenti [GOMBAULT, 2006]. La distance aux évaluations et hiérarchies scolaires des patrons n'est sans doute pas sans lien avec leur propre trajectoire. Ils se montrent toutefois sensibles aux appréciations professorales qui leur permettent de déceler d'éventuels problèmes de comportements. On perçoit ainsi une « attention oblique » aux critères scolaires qui traduit leur attachement à une autre voie de formation et la revendication d'une autre forme de transmission [ZARCA, 1988 ; SUTEAU, 2012 ; CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS, 2013].

Les patrons sont également préoccupés par l'âge des prétendants. En effet, la rémunération d'un apprenti varie selon son âge et son ancienneté dans le dispositif. Ainsi, la rémunération de la première année varie de 25 % du SMIC pour les moins de 18 ans à 53 % du SMIC pour les plus de 20 ans. La majorité de nos enquêtés (20/23 dans les métiers de l'automobile et 14/14 en coiffure) ont été recrutés avant d'avoir 21 ans. Détenteur de plusieurs formations professionnelles dont un CAP en mécanique motorcycle et d'expériences professionnelles diverses, Ludovic, 24 ans, raconte avoir prospecté plus de 200 garages en élargissant progressivement sa zone de recherche avant de parvenir à signer un contrat en réparation des carrosseries. Avec un sourire, il explique : « *Trop vieux, donc trop cher !* »

À la recherche de jeunes prêts à s'investir dans l'entreprise, les patrons se montrent aussi sensibles à la présentation de soi (apparence physique, façon d'être habillé, de se tenir, de parler, etc.) qui traduirait la « motivation » ou le relatif ajustement à l'univers professionnel convoité et à ses codes. Si les prétendants aux métiers de l'automobile doivent surtout adapter leur tenue vestimentaire et leur posture, les aspirants coiffeurs sont aussi jugés, comme dans l'hôtellerie-restauration [MONCHATRE, 2014], sur leur apparence physique (corpulence, longueur de cheveux, etc.) qui doit pouvoir correspondre aux canons en vigueur dans le milieu professionnel²⁸ :

« *Tu disais bonjour, tu t'es habillé d'un truc, d'une façon un peu particulière ou... ?*
 – *Jean et... tee-shirt quoi !*
 – *Ouais, mais t'as pas été en survêt ?*
 – *Nan nan ! Surtout pas bon de faire ça !*
 – *Ouais ? Faut pas se présenter aux garages en survêt ?*
 – *Les garages ils aiment pas du tout ça ! Quand tu te présentes pour faire quelque chose, t'es obligé d'être classe, enfin minimum !* »

LOGAN, apprenti RC.

« *[Dans un salon] je me présente, tout ça... Elle me dit... "Vous revenez cet après-midi [...]" je vous dis la tenue : haut blanc, pantalon blanc, ballerines... crèmes." Je fais : "D'accord." Hum : pas de pantalon blanc chez moi ! Je fais : "Comment je vais faire ?" [...] Au final, j'ai réussi à en trouver un... J'avais un tee-shirt blanc, c'est facile à trouver, mais des ballerines beiges ! Allez en trouver, vous ! [rire] Surtout à cette époque-là ! Dans le coup, je me suis*

²⁸. Les enquêtés racontent les transformations physiques rapides opérées à la demande des employeurs : coupe et couleur de cheveux, maquillage, parfois régime amaigrissant, prothèse dentaire, etc. Autrement dit, les employeurs peuvent recruter des jeunes qui ne correspondent pas aux canons au moment de la signature du contrat, mais chez qui sont décelées des « potentialités » d'ajustement [BERTRAND, 2010].

quand même ramenée avec des ballerines noires. Bon, elle a rien dit parce qu'elle a vu que...

– T'avais essayé, ouais.

– On fait comme on peut hein ! Et puis... au final, elle me regarde, elle me fait : "T'es grosse !" Et ben moi je voulais lui dire : "Ben vous savez quoi ? Votre "t'es grosse" ça restera chez vous, mais pas chez moi donc... Au revoir !" Et je suis partie ! Ah j'en... après c'est de la discrimination, vivre ça, tous les jours, on peut pas ! »

ANGÉLIQUE, apprentie coiffure.

L'attention des patrons à la présentation de soi des candidats et donc à des qualités qui renvoient à des dispositions socialement situées favorise un recrutement par proximité sociale, les recruteurs étant susceptibles de privilégier les candidats qui leur ressemblent au même âge [HIDRI NEYS, 2011]. De rares jeunes, enfants ou petits-enfants d'immigrés, font état de formes de discriminations [AMADIEU, 2008] lors de cette phase du recrutement, à l'instar de Kwalis, lycéen en MVA : « *Y'a un patron il me l'a dit en face, ah il m'a dit : "Tiens, je te prends pas parce que t'es un Arabe."* » D'autres lycéens déclarent ne pas connaître les raisons de leur non-recrutement. Mais on ne peut exclure la possibilité de formes de discrimination qui sont ici, comme sur le marché de l'emploi, le plus souvent invisibles et non-dites. Le responsable pédagogique d'un CFA, sans parler de discrimination raciste, relève que des patrons justifient l'évincement de certains « *jeunes de banlieue* » en raison d'expériences précédentes malheureuses ou de craintes fondées sur des préjugés sociaux :

« *Quand on recrute un jeune de banlieue qui doit terminer à 18 h, à 17 h ses copains se plantent devant le garage, font du bruit, cassent parfois les rétroviseurs des voitures garées dans la rue, et les patrons se plaignent donc de la présence de ces jeunes autour de son garage. D'autres remarquent des cambriolages trois mois après le recrutement d'un apprenti.* »

Il est montré qu'« *à situation sociale et scolaire contrôlée, les jeunes originaires du Maghreb, d'Afrique subsaharienne et de Turquie ont très peu connu – et en tout cas nettement moins que les jeunes "autochtones" – l'apprentissage* » [PALHETA, 2012, p. 284]. On peut y voir une préférence de ces jeunes pour la voie scolaire comme des réserves patronales supposées ou réelles à la signature d'un contrat d'apprentissage avec des enfants d'immigrés non européens.

Avant de signer un contrat d'apprentissage qui les engage durablement, les patrons veulent s'assurer du « potentiel » des candidats [SAUNIER, 2011]. Ils exigent donc d'observer les jeunes au travail pour une durée allant de quelques jours à plusieurs semaines. Ils redoublent ainsi les dispositions légales des périodes d'essai. Cela leur permet d'évaluer non seulement les savoir-faire, mais aussi les savoir-être, les uns pouvant se confondre avec les autres [KERGOAT, 2014, p. 13]. Pour appréhender les qualités professionnelles, les patrons se montrent attentifs à la ponctualité, à la politesse et à la disponibilité. Est aussi apprécié ce qui est perçu comme l'indice d'une forte mobilisation : poser des questions et observer les gestes professionnels, accueillir la clientèle, passer le balai, nettoyer les postes de travail, etc. Si la décision finale revient au patron, l'avis de l'équipe est souvent déterminant [FORTÉ et MONCHATRE, 2013] :

« Et la première semaine, comment ils voient si t'es... C'est quoi leurs critères pour voir si ça va le faire ou si ça va pas le faire ?
 – Si on est motivé, si on pose des questions... enfin des bonnes questions. Si il [le patron] voit qu'on est intéressé, si on est actif, tout ça, ils repèrent à notre motivation [...] il se concentre avec son équipe, si y'a du savoir-faire, si y'a l'envie d'apprendre tout ça, et souvent c'est l'équipe qui conseille au patron [...] Moi c'est l'équipe qui a dit à mon patron : "le jeune là, faut le prendre !" »

ESTEBAN, apprenti RC.

Les stages effectués antérieurement peuvent se substituer à ces mises en situation professionnelle et permettre la signature d'un contrat avec le patron ou avec l'un de ses confrères à qui il recommande le jeune. Ils peuvent aussi accroître les chances d'être retenu en donnant à voir la maîtrise relative de certains savoirs professionnels :

« J'ai fait un stage [dans une grande enseigne]. Qui... voulaient absolument me prendre après ! [...] Je l'ai fait pendant une semaine et demie le stage...
 – D'accord.
 – Donc j'ai fait les shampoings... ils m'ont vue, ils ont vu ma motivation... ! Euh... tout ça, ils ont tout regardé... Et en fait... elle m'a appelée... et elle m'a dit... : "Est-ce que ça t'intéresserait d'aller au [salon franchisé] ?" [...] Donc j'ai fait un essai là-bas [...] J'avais une journée pour faire mes preuves [petit rire] Une journée et... puis ça s'est super bien passé... et à la fin... le manager... il m'a convoquée dans son bureau, et il m'a dit que c'était bon, que j'étais prise. »

ÉMILIE, apprentie coiffure.

Le recrutement d'apprentis répond d'abord à des besoins de l'entreprise tels que le renforcement d'une équipe à moindre coût. Et le nombre toujours important de prétendants dans ces métiers relativement attractifs permet aux employeurs et maîtres d'apprentissage d'opérer une sélection. Celle-ci est particulièrement aiguë comme en témoignent les refus essuyés par les jeunes étant parvenus à signer un contrat d'apprentissage et par ceux éconduits de cette voie de formation. Cette sélection repose sur la combinaison de différents critères. Il s'agit pour le patron d'apprécier des savoir-être et savoir-faire à l'occasion d'une mise en situation professionnelle à laquelle se prêtent mieux les élèves ayant effectué plusieurs stages. La proximité sociale avec le maître d'apprentissage favorise enfin le recrutement.

CONCLUSION

Dans les procédures actuelles d'orientation en fin de troisième, les vœux des élèves et de leur famille sont sollicités, avant d'être retravaillés avec les agents scolaires. Au fil de l'année de troisième se dessinent des « choix d'orientation ». Cependant, en étant attentives à la manière dont s'élaborent les aspirations juvéniles dans le temps et par le biais de différentes relations entretenues, nous avons souligné l'intérêt qu'il y a à penser celles-ci comme le fruit d'un processus. L'enquête réalisée auprès de jeunes inscrits en CAP des métiers de l'automobile et de la coiffure montre le rôle déterminant du parcours antérieur sur le devenir scolaire des élèves. Une orientation vers les filières professionnelles s'ancre dans une distance avec les enseignements généraux nourrie des difficultés dans l'acquisition des savoirs (redoublement,

orientation précoce dans des classes « atypiques », confrontation avec le personnel scolaire, etc.). À ce titre, elle manifeste moins une auto-exclusion des filières générales qu'une exclusion réciproque. La détermination d'une spécialité professionnelle s'effectue en lien avec les univers sociaux fréquentés, les représentations juvéniles des métiers et les stages réalisés auprès de professionnels appréciés. Elle manifeste un positionnement genré et social.

Garçons et filles aspirent à des spécialités différentes au sex-ratio opposé et ont écarté des métiers qu'ils jugent dégradants. Les parents soutiennent de telles aspirations qui font écho à leurs propres parcours et protègent d'une sortie du système scolaire sans qualification. Le déroulement relativement « harmonieux » de l'orientation (parfois reconstruite comme vocation ou élection) tel qu'il apparaît dans notre enquête paraît spécifique à des enfants issus des fractions stabilisées des classes populaires manifestant un attachement aux diplômes professionnels et disposant de ressources scolaires ou sociales pour passer les barrières de spécialités sélectives. Autrement dit, l'élaboration des souhaits d'orientation de l'ensemble des élèves de troisième est loin de se couler si bien dans la procédure telle qu'elle est pensée institutionnellement.

L'offre de places constitue une des conditions importantes d'affectation dans telle ou telle formation. L'accès à l'apprentissage n'est pas plus égalitaire que le système scolaire. Néanmoins, il ne lui emprunte pas ses critères de sélection. Le lycée professionnel recrute sur la base de critères scolaires (résultats, évaluations professorales et filière antérieure) et assure une place à tous les élèves. L'apprentissage, quant à lui, emprunte davantage aux critères du marché du travail en s'appuyant sur l'appréciation des savoir-être et savoir-faire des candidats propice à un recrutement par affinité sociale. Cela dit, le type de sélection scolaire mis en œuvre par les lycées varie d'une spécialité à l'autre et dépend de la structuration des diplômes (CAP-Brevet professionnel contre CAP et/ou baccalauréat professionnel) et du secteur (hiérarchie interne aux métiers de l'automobile). Si la coiffure retient les candidats au niveau scolaire le plus élevé, les métiers de l'automobile réservent plutôt l'accès en CAP aux élèves en difficulté scolaire (provenant de Segpa ou ne pouvant accéder à une seconde professionnelle). Le recrutement des apprentis varie lui aussi selon les secteurs d'activité : la concurrence est la plus forte dans les métiers attractifs tels que la coiffure et les métiers de l'automobile et la plus faible dans les métiers sous tension.

Déterminé par le niveau d'activité des entreprises, le recours aux apprentis fluctue enfin au fil de la conjoncture économique et des incitations des fédérations d'employeur [MOREAU, 2003] et peut donc dans certaines périodes exacerber la concurrence entre prétendants à l'apprentissage. Passer les filtres de cette sélection permet de requalifier des parcours scolaires heurtés : loin de constituer un « handicap » à l'entrée en apprentissage, la réalisation d'une troisième DP6 ou prépa-pro par exemple peut être lue comme un gage d'initiation minimale au métier et à l'univers professionnel ; pour la signature d'un contrat d'apprentissage en CAP, les résultats scolaires paraissent de peu de poids au regard d'autres savoir-faire et savoir-être requis à l'entrée dans le métier.

↳ BIBLIOGRAPHIE

- AMADIEU J.-F., 2008, « Vraies et fausses solutions aux discriminations », *Formation Emploi*, n° 101, p. 89-104.
- ANDRÉ G., 2012, *L'orientation scolaire. Héritages sociaux et jugements professoraux*, Paris, PUF.
- ARBORIO A.-M., 2012, *Un personnel invisible*, Paris, Economica.
- ARRIGHI J.-J., GASQUET C., 2010, « Orientation et affectation : la sélection dans l'enseignement professionnel du second degré », *Formation Emploi*, n° 109, p. 99-112.
- AVRIL C., 2014, *Les aides à domicile. Un autre monde populaire*, Paris, La Dispute.
- BEAUD S., 2011, « Par-delà les choix scolaires : les rapports de classe », *Revue française de pédagogie*, n° 175, p. 77-80.
- BERTRAND J., 2010, *La fabrique des footballeurs*, Paris, La Dispute.
- BLANCHARD M., CAYOUILLE-REMBLIÈRE J., 2011, « Penser les choix scolaires », *Revue française de pédagogie*, n° 175, p. 5-14.
- BOURDIEU P., 1984, *Questions de sociologie*, Paris, Minuit.
- BRIAND J.-P., CHAPOULIE J.-M., 1993, « L'institution scolaire et la scolarisation : une perspective d'ensemble », *Revue française de sociologie*, vol. 34, n° 1, p. 3-42.
- BRUCY G., 2002, « Heurs et malheurs des diplômés professionnels », in MOREAU G. (coord.), *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*, Paris, La Dispute, p. 65-78.
- CAILLE J.-P., LEMAIRE S., 2002, « Filles et garçons face à l'orientation », *Éducation & formations*, MEN-DEPP, n° 63, p. 111-121.
- CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS V. (resp.), 2013, *Quelle place pour les apprentis dans les petites entreprises ? rapport scientifique*, Université Toulouse Le Mirail.
- CHAMPAGNE P., 1986, « La reproduction de l'identité », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 65, p. 41-64.
- CHAUVEL S., 2014, « Le chemin de l'école. Professeurs, élèves et parents face aux parcours scolaires », *Politix*, vol. 27, n° 108, p. 53-73.
- CHIRON V., 2004, « Les effectifs en formation dans la filière automobile », *Observatoire de l'Association Nationale pour la Formation Automobile*.
- DENAVE S., RENARD F., 2015, « Aspirants mécaniciens, aspirants coiffeurs. La construction de masculinités populaires différenciées », *Terrains & travaux*, vol. 27, n° 2, p. 59-77.
- FORTÉ M., MONCHATRE S., 2013, « Recruter dans l'hôtellerie-restauration : quelle sélectivité sur un marché du travail en tension ? », *La revue de l'Ires*, n° 76, p. 127-150.
- GOMBAULT J., 2006, « Attractivité des métiers. Publics sortant de formation », *Observatoire de l'Association Nationale pour la Formation Automobile*.
- HIDRI NEYS O., 2011, « Le "physique de l'emploi ?" », *Communications*, vol. 2, n° 89, p. 117-132.
- HOGGART R., 1970, *La culture du pauvre*, Paris, Minuit.
- KERGOAT P., 2014, « Le travail, l'école et la production des normes de genre. Filles et garçons en apprentissage (en France) », *Nouvelles questions féministes*, n° 33, p. 16-34.
- KERJOSSE R., 2015, « Baisse de l'apprentissage en 2013 », *Note d'information*, n° 15.03, MENESR-DEPP.
- LAHIRE B., 1998, *L'homme pluriel, les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.
- LEMARCHANT C., 2007, « La mixité inachevée. Garçons et filles minoritaires dans les filières techniques », *Travail, genre et sociétés*, n° 18, p. 47-64.
- MASSON P., 1997, « Élèves, parents d'élèves et agents scolaires dans le processus d'orientation », *Revue française de sociologie*, vol. 38, n° 1, p. 119-142.
- MENESR-Service académique d'information et d'orientation, 2014, « Évolution des demandes et des décisions d'orientation depuis dix ans », *Les dossiers du SAI0*, Lyon.
- MILLET M., THIN D., 2005, *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF.

MONCHATRE S., 2014, « Petits arrangements avec la diversité. Le recrutement entre marché et mobilisation salariale », *Revue française de sociologie*, vol. 55, n° 1, p. 41-72.

MONCHATRE S., 2010, *Êtes-vous qualifié pour servir ?* Paris, La Dispute.

MOREAU G., 2015, « L'apprentissage, un bien public ? », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 44, n° 2, p. 147-169.

MOREAU G., 2013, « Le CAP, quel genre de diplôme ? », in BRUCY G., MAILLARD F., MOREAU G., *Le CAP, un diplôme du peuple 1911-2011*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 213-231.

MOREAU G., 2007, *Affiliations et désaffiliations aux métiers de la mécanique automobile : le cas des apprentis*, Car-Céreq-MSH Ange Guépin, rapport de recherche au MEN-DGESCO.

MOREAU G., 2003, *Le monde apprenti*, Paris, La Dispute.

PALHETA U., 2012, *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*, Paris, PUF.

PALHETA U., 2011, « Enseignement professionnel et classes populaires : comment s'orientent les élèves orientés », *Revue française de pédagogie*, n° 175, p. 59-72.

POULLAQUEC T., 2010, *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*, Paris, La Dispute.

RENARD F., 2015, « Entre revanche scolaire et subordination salariale. Les appropriations ambivalentes du statut d'apprenti chez des coiffeurs en CAP », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 44, n° 2, p. 235-267.

ROPERS C., 2015, « L'apprentissage en 2014 dans l'académie de Nantes : le nombre d'apprentis est le plus bas enregistré depuis quinze ans », *Études statistiques*, n° 4, Rectorat de Nantes.

SAUNIER N., 2011, « Les modalités de recours à l'apprentissage : pratiques et représentations. Étude qualitative auprès d'entreprises de la région des Pays de la Loire », *Observatoire de l'Association Nationale pour la Formation Automobile*.

SCHWARTZ O., 2011, *Peut-on parler des classes populaires ?* www.laviedesidees.fr/Peut-on-parler-des-classes.html

SUTEAU M., 2012, « Les artisans et le CAP : une conversion tardive (1920-2000) », *Revue française de pédagogie*, n° 180, p. 43-52.

TERRAIL J.-P., 1992, « Réussite scolaire : la mobilisation des filles », *Sociétés contemporaines*, n° 11-12, p. 53-89.

VOUILLOT F., 2007, « L'orientation aux prises avec le genre », *Travail, genre et sociétés*, n° 18, p. 87-108.

ZARCA B., 1988, « Identité de métier et identité artisanale », *Revue française de sociologie*, vol. 29, n° 2, p. 247-273.

LES ENSEIGNANTS DE LYCÉE PROFESSIONNEL

Cadre de travail et bien-être... quelles spécificités ?

Marie-Noël Vercambre-Jacquot et
Nathalie Billaudeau

Fondation d'entreprise MGEN pour la santé publique

Itinéraire professionnel, cadre de travail, origine sociale des élèves... Le profil et l'environnement de travail des enseignants de lycée professionnel (LP) diffèrent nettement de ceux de leurs collègues de lycée d'enseignement général et technologique (LEGT). Dans quelle mesure ces différences se traduisent-elles en termes de disparité de bien-être, au travail et plus généralement ?

Dans une enquête à caractère représentatif réalisée en 2013 auprès de plusieurs milliers d'enseignants, à la question « *aujourd'hui, si vous deviez faire le bilan de votre expérience professionnelle d'enseignant, vous diriez-vous... ?* », 18 % des professeurs de LP répondent : « *très satisfait* » et 60 % « *assez satisfait* ». Ils sont respectivement 25 % et 60 % en LEGT. L'écart brut de satisfaction s'atténue, mais reste statistiquement significatif si l'on tient compte des différences de conditions d'exercice. Les enseignants de LP sont également un peu plus pessimistes quant à l'évolution du métier (67 % trouvent l'exercice du métier de plus en plus difficile contre 61 % en LEGT), mais ne présentent pas de symptomatologie d'épuisement professionnel nettement plus marquée. La qualité de vie et la santé ressentie des enseignants de LP et de LEGT sont de niveau comparable, sauf en ce qui concerne la satisfaction vis-à-vis de l'environnement, un peu moindre chez les professeurs de LP. Si l'absence de disparité flagrante de bien-être laisse à penser que les enseignants de LP « font face », nos résultats considérés dans leur globalité suggèrent cependant un état d'insatisfaction latent en LP, en particulier chez les hommes, à approfondir dans des études futures.

La filière professionnelle occupe une place particulière dans le paysage éducatif français, place peu valorisée aux yeux du grand public [DUBET, 1991 ; JELLAB, 2005 ; PALHETA, 2012]. La réalité de l'enseignement professionnel reste cependant difficile à appréhender et relativement peu étudiée [LANTHEAUME, BESSETTE-HOLLAND *et alii*, 2008 ; JELLAB, 2009]. Cette filière a connu une mutation importante entre 2008 et 2012 avec l'abandon du parcours « BEP¹ - baccalauréat professionnel en 2 ans » au profit du baccalauréat professionnel en 3 ans après la troisième (« bac pro »). Outre la préparation de ce diplôme, le second cycle professionnel forme également au CAP² et inclut diverses filières professionnelles de niveaux IV (post CAP) et V (post bac pro)³. Malgré un rebond momentané à la rentrée 2013, le nombre d'élèves inscrits dans une formation professionnelle du second degré a diminué régulièrement ces 20 dernières années, avec une baisse de 10 % des effectifs entre 1995 et 2015 [MENESR-DEPP, 2015]. En 2014, un tiers des 2,2 millions de lycéens suivent l'enseignement du second cycle professionnel [MENESR-DEPP, 2015]. Ces élèves présentent certaines spécificités : ils sont d'origine sociale moins favorisée que la moyenne, ont plus souvent connu des difficultés scolaires et rencontrent moins de mixité au sein de leur classe du fait d'un cloisonnement sexué entre spécialités de la production et des services [JELLAB, 2009 ; MENESR-DEPP, 2015].

C'est dans ce contexte et face à ce public que les professeurs de Lycée professionnel (LP) exercent. En 2015, ils représentaient environ 15 % de l'ensemble du corps professoral du second degré [*op. cit.*, 2015]. Comment ces enseignants vivent-ils leur métier ? Peut-on déceler des différences de bien-être par rapport à leurs collègues des lycées d'enseignement général et technologique (LEGT) ? La question se pose d'autant plus que des études antérieures ont mis en lumière certaines spécificités de profil des enseignants de LP : une origine sociale plus populaire que celle des autres enseignants [ESQUIEU, 2007] et une orientation vers le métier souvent plus tardive [PÉRIER, 2003], suite au repli sur un concours du professorat à défaut d'avoir réussi l'agrégation ou le CAPES [JELLAB, 2005] ou lors d'une reconversion professionnelle motivée par des raisons de santé.

Ces divers éléments pourraient sous-tendre un ressenti globalement moins bon que celui des enseignants de LEGT. Inversement, le défi relevé de la formation d'élèves en difficulté pourrait être source de satisfaction au travail, un travail vécu différemment, notamment pour les enseignants ayant auparavant exercé une autre profession [*op. cit.*, 2005]. Afin d'évaluer ces différentes hypothèses, nous avons comparé des indicateurs de bien-être professionnel et de bien-être général des enseignants de LP et de LEGT en tirant partie des données d'une enquête nationale à caractère représentatif réalisée en 2013 : l'enquête Qualité de vie des enseignants [BILLAUDEAU, GILBERT *et alii*, 2015].

1. Brevet d'études professionnelles.

2. Certificat d'aptitude professionnelle.

3. Principalement, les « mentions complémentaires ».

MÉTHODE

L'enquête Qualité de vie des enseignants (QVE) : une enquête « extrapolable »

L'enquête QVE avait pour objectif principal de dresser un état des lieux de la qualité de vie des enseignants français (métropole et DOM) en lien avec leurs facteurs professionnels [BILLAUDEAU et VERCAMBRE-JACQUOT, 2015]. L'enquête a été mise en œuvre par la Fondation MGEN pour la santé publique avec l'appui technique de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale entre avril et juillet 2013 auprès d'un échantillon statistiquement représentatif de 5 000 enseignants. Parmi eux, 2 653 ont répondu à l'autoquestionnaire envoyé directement dans leur établissement d'affectation principale (taux brut de participation : 53 %). Les réponses ont été enrichies par des données administratives extraites des bases de gestion des personnels de l'Éducation nationale et redressées par pondération afin de retrouver dans l'échantillon des répondants une structure de population semblable à l'ensemble des enseignants en France pour les variables sexe, classe d'âge, type d'établissement et secteur d'enseignement croisé avec l'appartenance à l'éducation prioritaire (public hors prioritaire/public prioritaire/privé sous contrat).

L'ensemble du dispositif avait obtenu un avis favorable du Comité consultatif sur le traitement de l'information en matière de recherche dans le domaine de la santé (CCTIRS) et de la Commission nationale de l'informatique et des libertés (CNIL).

Échantillon d'analyse : les enseignants des lycées

Parmi les 2 653 enseignants ayant répondu à l'enquête QVE, la présente analyse s'est focalisée sur les 724 professeurs exerçant dans le deuxième cycle du secondaire, hors établissement régional d'enseignement adapté (EREA, n = 2) et centre de formation d'apprentis (CFA, n = 2), et plus spécifiquement aux 694 qui exerçaient exclusivement dans la filière professionnelle ou générale/technologique⁴ (pour une description détaillée des critères de classification, voir encadré 1 p. 70). Étant donné la spécificité de leurs fonctions, 19 enseignants documentalistes ont aussi été exclus, laissant un échantillon de 676 professeurs de lycées : 234 exerçant dans la voie professionnelle (« professeurs de LP ») et 442 dans la voie générale et technologique (« professeurs de LEGT »). Selon les modèles, un nombre un peu inférieur d'enseignants a pu être inclus du fait de valeurs manquantes concernant la variable à expliquer.

Bien-être « professionnel », bien-être « général » : quels indicateurs ?

Le bien-être est une notion complexe, plurifactorielle, ayant donné lieu à diverses approches. Récemment, un travail de synthèse des travaux de recherche et des initiatives concrètes dans le champ a ainsi répertorié les principales composantes du bien-être : les conditions de vie matérielles (revenu, consommation et richesse) ; la santé ; l'éducation ; les activités personnelles, dont le travail ; la participation à la vie politique et à la gouvernance ; les liens et les rapports sociaux ; l'environnement ; la sécurité, tant économique que physique [STIGLITZ, SEN, FITOUSSI, 2015]. Dans une approche plus centrée sur l'individu, le « bien-être psychologique » consisterait en une bonne estime de soi et une évaluation positive de sa vie ; de bonnes relations

4. Trente enseignants qui exerçaient à la fois dans une filière professionnelle et générale/technologique ont été exclus.

SECOND CYCLE PROFESSIONNEL, LYCÉE PROFESSIONNEL ; PLP, PROFESSEURS DE LP...

L'enseignement du second cycle professionnel est principalement dispensé au sein des lycées professionnels (LP), mais aussi dans les lycées polyvalents (LPO) et dans certains lycées d'enseignement général et technologique (LEGT). Les diplômés du second cycle professionnel se préparent également par apprentissage ou dans des établissements relevant d'autres ministères (lycées agricoles, etc.).

Les enseignants exerçant dans les LP appartiennent très souvent au corps des PLP, mais des certifiés, des non titulaires, et dans une moindre mesure, des agrégés peuvent également y enseigner.

Même si le cas reste rare, un même professeur peut être amené à dispenser des cours relevant du second cycle professionnel et des cours relevant du second cycle général et technologique.

Dans la présente étude, la terminologie « professeurs de LP » désigne les enseignants du second cycle exerçant exclusivement dans la filière professionnelle. Parmi eux, près de 6 sur 10 exercent au sein d'un LP classique, 3 sur 10 au sein d'un lycée des métiers et 1 sur 10 au sein d'un lycée polyvalent. La terminologie « professeurs de LEGT » renvoie, quant à elle, aux enseignants dispensant un enseignement de second cycle général ou technologique à l'exclusion de la filière professionnelle.

Les professeurs exerçant en LEGT uniquement en section post-baccalauréat (classes préparatoires, sections de technicien supérieur, etc.) sont exclus de ce groupe.

Par ailleurs, seuls les établissements LP et LEGT relevant du ministère de l'Éducation nationale (secteur public ou privé sous contrat) font partie du champ d'étude puisque l'enquête QVE s'adressait exclusivement aux enseignants employés par ce ministère.

avec les autres ; une sensation de maîtrise sur sa vie et son environnement ; la sensation de pouvoir prendre ses propres décisions et d'être autonome ; donner un sens à sa vie ; se sentir en phase avec son développement personnel [RYFF et KEYES, 1995]. Cette approche subjective du bien-être met le ressenti de la personne au cœur du concept. Composante importante du bien-être psychologique, la qualité de vie est aujourd'hui définie par l'OMS comme « *la perception qu'un individu a de sa place dans la vie, dans le contexte de la culture, et du système de valeurs dans lequel il vit, en relation avec ses objectifs, ses attentes, ses normes et ses inquiétudes* » [WHOQOL GROUP, 1993]. C'est également un concept très large qui peut être influencé par la santé physique du sujet, son état psychologique et son niveau d'indépendance, ses relations sociales et sa relation aux éléments essentiels de son environnement [LEPLEGE, 1999]. La notion de qualité de vie épouse la même conception humaniste et holistique que la définition de la santé entendue comme « *un état de complet bien-être physique, mental et social* » [WHOQOL GROUP, 1993].

Le bien-être d'une personne puise son origine dans les différentes sphères de sa vie : la famille, les amis, les activités, notamment professionnelles. Le travail représente donc une source d'influence parmi d'autres sur le bien-être général [DAGENAIS-DESMARIS, 2010]. Cela justifie qu'on puisse s'intéresser au bien-être « professionnel », notion pouvant inclure à la fois les expériences reliées au travail (satisfaction au travail, attachement au travail, etc.) et les symptômes médicaux physiques et psychologiques associés au travail [DAGENAIS-DESMARIS, 2010].

Nous avons ici considéré cinq indicateurs de bien-être/mal-être professionnel (selon que la formulation était « positive » ou « péjorative ») disponibles dans le cadre de l'enquête QVE :

- la satisfaction professionnelle : « assez » ou « très satisfait » de son expérience professionnelle d'enseignant contre « assez » ou « très insatisfait » ;
- l'appréciation de l'évolution de l'exercice du métier : « de moins en moins difficile » contre « ni plus ni moins » ou « de plus en plus difficile » ;
- les trois dimensions de symptomatologie d'épuisement professionnel (*burnout* en anglais) évaluée par le questionnaire *Maslach Burnout Inventory* (MBI) [MASLACH, JACKSON, LEITER, 1996] :
 1. l'épuisement émotionnel (score/54) : impression de fatigue et de saturation affective et émotionnelle ;
 2. la dépersonnalisation (score/30) : désinvestissement de la relation, avec des attitudes et des sentiments négatifs et cyniques envers les personnes que le professionnel est censé aider. Dans le contexte de l'éducation, l'échelle de dépersonnalisation renvoie à la déshumanisation de la relation enseignant-élève et permet d'appréhender la qualité de la relation à l'élève ;
 3. la diminution de l'accomplissement personnel au travail (score/48) : tendance à l'auto-évaluation négative de son travail. Dans les modèles, et selon l'approche de la symptomatologie du burn-out préconisée par Maslach [MASLACH, JACKSON, LEITER, 1996], chacun des trois scores du MBI a été dichotomisé en isolant le tertile « péjoratif » : épuisement émotionnel fort (score ≥ 27), dépersonnalisation forte (score ≥ 5), accomplissement professionnel faible (score < 30).

Le bien-être « général », quant à lui, a été appréhendé, au moyen d'une de ces composantes, la qualité de vie telle que mesurée par un questionnaire généraliste mis au point par l'OMS : la version abrégée en 26 items (de type échelle de Likert) de l'autoquestionnaire *World Health Organisation – Quality of Life* (WHOQOL-Bref) [BAUMANN, ERPELDING *et alii*, 2010]. Ce questionnaire s'ouvre sur deux items permettant d'évaluer successivement la qualité de vie ressentie (« *Comment trouvez-vous votre qualité de vie ? Très mauvaise / Mauvaise / Ni bonne, ni mauvaise / Bonne / Très bonne* ») et la santé subjective (« *Êtes-vous satisfait de votre santé ? Pas du tout satisfait / Pas satisfait / Ni satisfait, ni insatisfait / Satisfait / Très satisfait* »). Vient ensuite une liste de 24 items permettant d'approfondir quatre grandes dimensions de la qualité de vie⁵ :

1. la santé physique (7 items, score/100) : énergie, douleur, fatigue, dépendance, capacité de travail, etc. ;
2. la santé psychologique (6 items, score/100) : sentiments négatifs et positifs, estime de soi, mémoire et concentration, etc. ;
3. les relations sociales (4 items, score/100) : relations personnelles, support social, etc. ;
4. l'environnement (8 items, score/100) : ressources financières, sécurité, habitat, transport, etc.

Dans les modèles, ces quatre dimensions ont été considérées de façon continue au moyen de régressions linéaires.

⁵. Les quatre scores correspondant aux quatre dimensions ont été recalibrés de manière à être côté systématiquement sur 100.

Quelles ont été les caractéristiques sociodémographiques et professionnelles investiguées ?

Différentes caractéristiques des enseignants pouvant être liées au type de lycée dans lequel ils exercent ont été considérées :

- des facteurs personnels d'ordre sociodémographique : sexe (homme ; femme), âge (moins de 34 ans ; 35-49 ans ; plus de 50 ans) ; composition du foyer (en couple, avec enfant ; en couple, sans enfant ; sans conjoint, sans enfant ; sans conjoint, avec enfant) ;
- des facteurs personnels d'ordre professionnel : antécédent professionnel (avoir déjà exercé une autre profession : oui/non), taille moyenne des classes enseignées (nombre d'élèves moyen par classe), temps de travail hebdomadaire (nombre d'heures d'enseignement, nombre d'heures de travail hors enseignement), expérience de violence au travail au sens de Leymann [NIEDHAMMER, DAVID, DEGIOANNI, 2006], c'est-à-dire de comportements hostiles vécus dans la durée (ni victime, ni témoin ; témoin uniquement ; victime), risque psychosocial au travail selon le modèle de KARASEK [1979] : latitude décisionnelle (marges de manœuvre au travail, utilisation actuelle des compétences et développement des compétences, score/96), demande psychologique (quantité/rapidité de travail, complexité/intensité, morcellement/prévisibilité, score/96) et soutien social (soutien professionnel et soutien émotionnel de la part des supérieurs et des collègues, score/32) ;
- des caractéristiques de l'établissement d'enseignement : secteur d'enseignement (public ; privé sous contrat), type de commune d'implantation selon la catégorisation Insee⁶ (commune rurale ou ville isolée ; commune centre d'agglomération ; commune de banlieue), indicateur d'origine sociale des élèves⁷ (plutôt favorisée ; plutôt moyenne ; plutôt défavorisée), appréciation subjective de l'état des locaux (neufs ou presque ; en bon état ou état moyen ; en mauvais état), de la configuration des bâtiments (adaptée aux besoins ; mal adaptée aux besoins), des possibilités de se détendre/de se restaurer (très satisfaisantes ; satisfaisantes ; insatisfaisantes ou très insatisfaisantes).

Pour les facteurs catégoriels, et afin de maximiser la taille de l'échantillon d'analyse final, les valeurs manquantes ont été imputées par la valeur la plus probable dès lors que le taux de valeurs manquantes n'excédait pas 5 %. Spécifiquement pour la variable numérique « taille moyenne des classes enseignées », la valeur imputée a été la moyenne des valeurs prédites⁸.

Analyse statistique

Dans un premier temps, nous avons comparé les caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des enseignants de LP à celles de leurs collègues de LEGT. Dans un second temps, nous avons étudié leurs différences de bien-être professionnel ou de bien-être général au moyen de modèles de régression emboîtés (régression linéaire dans le cas des indicateurs de bien-être numérique, logistique dans le cas des indicateurs dichotomiques). Chaque indicateur de bien-être a été modélisé en fonction du type de lycée (enseignant de LP ou LEGT), le premier modèle n'étant pas ajusté (M0), le second étant ajusté sur les caractéristiques sociodémographiques (M1), et le troisième modèle étant ajusté également sur les facteurs

6. www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/unite-urbaine.htm

7. Indicateur isolant les quartiles extrêmes du ratio « nombre d'élèves d'origine plutôt favorisée/nombre d'élèves d'origine plutôt défavorisée » (données ministérielles disponibles au niveau de l'établissement).

8. Procédure *bootstrap* : régression linéaire sur l'âge, le sexe, le niveau d'enseignement, le type d'enseignement (spécialisé ou non), le secteur d'enseignement, la taille de l'établissement et la zone d'implantation.

professionnels (M2). Le modèle de type M0 permettait donc d'évaluer les différences « brutes » de bien-être entre les enseignants de LP et ceux de LEGT ; le modèle de type M1 permettait de raisonner à caractéristiques sociodémographiques comparables, et enfin les modèles de type M2 à caractéristiques sociodémographiques et professionnelles comparables. En tant que facteurs d'ajustement, nous n'avons retenu dans les modèles que les variables associées au moins faiblement ($p\text{-value} < 0,20$) avec le fait d'enseigner en LP ou en LEGT. Une telle approche à partir de données d'enquête recueillies par auto-questionnaire est susceptible de mettre en évidence des différences de bien-être statistiquement significatives entre les enseignants de LP et de LEGT, sans pour autant que l'on puisse conclure sur le sens du lien, en particulier sur son caractère causal.

Dans des analyses secondaires, et afin d'explorer les raisons possibles des différences de bien-être observées entre enseignants de LP et de LEGT, nous avons comparé leur satisfaction vis-à-vis des relations avec les différents acteurs de la communauté éducative : les élèves, les délégués des élèves, les parents d'élèves rencontrés individuellement, les délégués des parents d'élèves, les collègues, la direction de l'établissement, l'inspection académique, les inspecteurs, le conseiller principal d'éducation, les personnels de surveillance et les personnels administratifs, ouvriers, de service.

Enfin, nous avons mis en œuvre des analyses stratifiées pour explorer les possibles effets d'interaction avec le sexe (homme/femme).

ENSEIGNANTS DE LP, ENSEIGNANTS DE LEGT : DES SIMILITUDES ET DES DIFFÉRENCES

Globalement, qui sont les enseignants des lycées (LP et LEGT confondus) ?

Les enseignants des lycées sont majoritairement des enseignantes : 55 % sont des femmes ↘ **Tableau 1**, dernière colonne p. 74-75. 17 % de ces professeurs du second cycle du secondaire ont moins de 35 ans et 35 % ont plus de 50 ans. En moyenne, les enseignants des lycées assurent 18 h de cours. Un peu moins d'un sur quatre (23 %) exerce dans l'enseignement privé sous contrat.

Des caractéristiques contrastées selon le type de lycée

Les enseignants de LP présentent une structure en sexe et en âge analogue à celle des enseignants de LEGT ↘ **Tableau 1**. Au niveau de la composition familiale, les enseignants de LP sont un peu plus souvent en couple que les enseignants de LEGT (80 % contre 73 %). Les différences sont nettement marquées en ce qui concerne le parcours professionnel et les conditions de travail. Ainsi, les enseignants de LP sont beaucoup plus nombreux à avoir déjà exercé une autre profession (57 % contre 31 % en LEGT). Ils enseignent dans des classes de plus petit effectif (19 élèves en moyenne contre 26 en LEGT) et rapportent en moyenne une demande psychologique un peu moins élevée que ceux des enseignants de LEGT (différence à la limite de la significativité : 23 contre 24, $p = 0,078$). Le temps de travail hebdomadaire se répartit différemment : en moyenne, un professeur de LP assurera 1 h de plus de cours qu'un enseignant de LEGT (19 h contre 18 h), mais consacra moins de temps aux autres tâches hors enseignement (19 h contre 22 h).

► **Tableau 1** Caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des professeurs de lycées en fonction du type d'établissement d'exercice

	Type d'établissement de l'enseignant		Total N = 676	p-value ¹
	LP N = 234	LEGT N = 442		
Facteurs sociodémographiques				
Sexe (en %)				0,203
Homme	48	43	45	
Femme	52	57	55	
Âge (en %)				0,604
Moins de 34 ans	17	17	17	
35-49 ans	51	47	48	
Plus de 50 ans	33	36	35	
Composition du foyer (en %)				0,103
En couple, avec enfant	59	53	55	
En couple, sans enfant	21	20	21	
Sans conjoint, sans enfant	12	20	17	
Sans conjoint, avec enfant	7	8	8	
Facteurs professionnels – niveau individuel				
Avoir déjà exercé une autre profession (en %)				< 0,001
Oui	57	31	40	
Non	43	69	60	
Nombre d'élèves moyen par classe (moyenne)				< 0,001
Temps de travail hebdomadaire (moyenne)				
Heures d'enseignement	19	18	18	0,001
Heures hors enseignement	19	22	21	0,001
Violence psychologique au travail² (en %)				0,195
Ni victime, ni témoin	42	47	45	
Témoin uniquement	37	37	37	
Victime	21	16	18	
Risques psychosociaux au travail³ (moyenne)				
Demande psychologique (/36)	23	24	24	0,078
Latitude décisionnelle (/96)	75	76	76	0,390
Soutien social (/32)	22	22	22	0,392
Facteurs professionnels – niveau établissement				
Secteur d'enseignement (en %)				0,066
Public	81	75	77	
Privé sous contrat	19	25	23	
Type de commune d'implantation⁴ (en %)				0,002
Commune rurale ou ville isolée	15	8	10	
Commune centre d'agglomération	56	69	64	
Commune de banlieue	30	23	25	

	Type d'établissement de l'enseignant		Total	p-value ¹
	LP	LEGT		
	N = 234	N = 442	N = 676	
Facteurs professionnels – niveau établissement (suite)				
Origine sociale des élèves⁵ (en %)				< 0,001
Plutôt favorisée	4	41	28	
Plutôt moyenne	66	55	48	
Plutôt défavorisée	60	5	24	
Appréciation de l'état des locaux (en %)				0,236
Neufs ou presque	11	11	11	
En bon état ou état moyen	74	79	77	
En mauvais état	15	10	12	
Appréciation de la configuration des bâtiments (en %)				0,062
Adaptée aux besoins	51	58	56	
Mal adaptée aux besoins	49	42	44	
Possibilités de se détendre/se restaurer (en %)				0,032
Très satisfaisantes	4	8	7	
Satisfaisantes	56	57	56	
Insatisfaisantes ou très insatisfaisantes	41	35	37	

Éducation & formations n° 93 © DEPP

LEGT : lycée d'enseignement général et technologique ; **LP** : lycée professionnel.

1. Test du Khi² pour les variables catégorielles ; test de la médiane pour les variables continues.

2. Comportements hostiles au travail visant de manière continue et répétée à blesser, opprimer, maltraiter, ou encore exclure/isoler.

3. Selon le modèle de KARASEK.

4. Catégories Insee permettant de caractériser l'environnement urbain de l'établissement d'enseignement

www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/unite-urbaine.htm

5. Indicateur isolant les quartiles extrêmes du ratio « nombre d'élèves d'origine plutôt favorisée/nombre d'élèves d'origine plutôt défavorisée » (données ministérielles disponibles au niveau établissement).

Lecture : 31 % des enseignants de LEGT ont déjà exercé une autre profession. Ils sont 57 % parmi les enseignants de LP à l'avoir fait.

Champ : enseignants du second cycle du secondaire, France métropolitaine + DOM.

Source : enquête Qualité de vie des enseignants, Fondation MGEN, MENESR-DEPP.

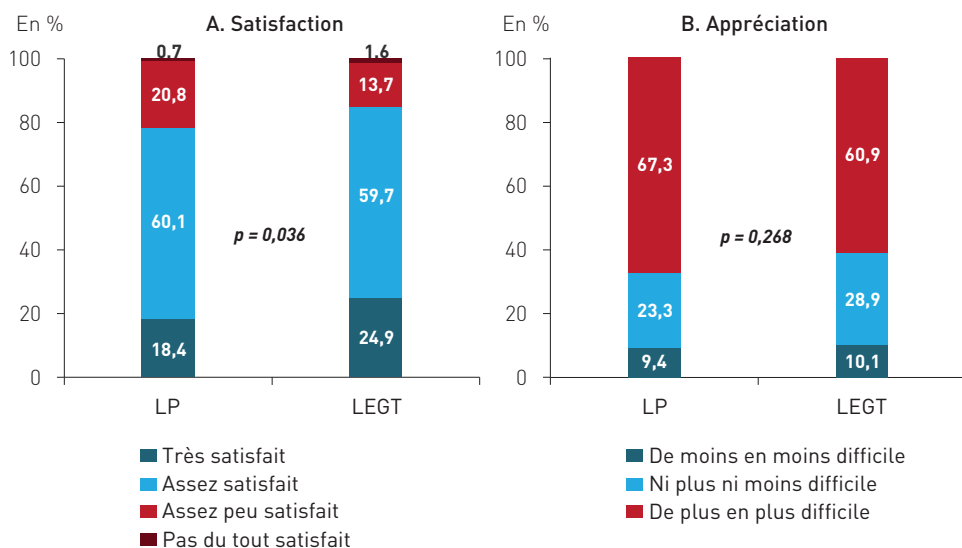
Enfin, la comparaison des caractéristiques des établissements des enseignants de LP et de LEGT met en évidence des différences importantes d'environnement professionnel. Ainsi, les professeurs de LP exercent un peu moins souvent dans le privé, plus souvent dans des zones rurales ou des villes isolées et se déclarent un peu moins satisfaits des possibilités de se détendre ou de se restaurer au sein de leur établissement. Le contraste le plus franc se joue au niveau de l'origine sociale des élèves. En effet, seuls 4 % des enseignants de LP exercent dans des lycées où les élèves sont issus d'un milieu social globalement favorisé (contre 41 % dans les LEGT), et à l'inverse 60 % enseignent dans des établissements où les élèves sont d'origine sociale plutôt défavorisée (contre 5 % des enseignants de LEGT). Autrement dit, le public des élèves est socialement segmenté au lycée : essentiellement d'origine moyenne/défavorisée en LP, d'origine moyenne/favorisée en LEGT. Ce constat explique pourquoi l'origine sociale des élèves n'a pas été considérée comme variable d'ajustement dans les modélisations des indicateurs de bien-être : l'origine sociale des élèves est une caractéristique inhérente au type de lycée.

Des indicateurs de bien-être professionnel un peu moins bons pour les enseignants de LP, mais des différences souvent non significatives

À la question « *Aujourd'hui, si vous deviez faire le bilan de votre expérience professionnelle d'enseignant, vous diriez vous... ?* », 18 % des enseignants de LP répondent « très satisfait » et 60 % « assez satisfait ». Ils sont respectivement 25 % et 60 % dans les LEGT ↘ **Figure 1**. La différence de satisfaction (78 % en LP contre 85 % en LEGT) est statistiquement significative, et cela reste vrai que l'on raisonne au niveau non ajusté (OR [95 % intervalle de confiance] = 0,66 [0,44 ; 0,99]) ou multi-ajusté (OR [95% IC] = 0,60 [0,39 ; 0,91] dans M1 ; OR [95% IC] = 0,52 [0,30 ; 0,88] dans M2) ↘ **Annexe 1** p. 84.

À la question « *Diriez-vous que depuis 5 ans, l'exercice du métier a été pour vous... ?* », 67 % des enseignants de LP répondent « de plus en plus difficile » contre 61 % dans les LEGT ↘ **Figure 1**. Cette différence d'appréciation vis-à-vis de l'évolution du métier est à la limite de la significativité. En ce qui concerne la symptomatologie d'épuisement professionnel, la comparaison « brute » ne révèle pas de tendance franche ↘ **Figure 2** et ↘ **Annexe 1** (M0). Cependant, lorsqu'on raisonne à facteurs sociodémographiques et professionnels comparables, le niveau d'épuisement émotionnel et d'accomplissement personnel apparaît moins favorable en LP ↘ **Annexe 1** (M2).

↘ **Figure 1** Satisfaction vis-à-vis du bilan professionnel et appréciation de l'évolution de l'exercice du métier des enseignants de LP et de LEGT



Éducation & formations n° 93 © DEPP

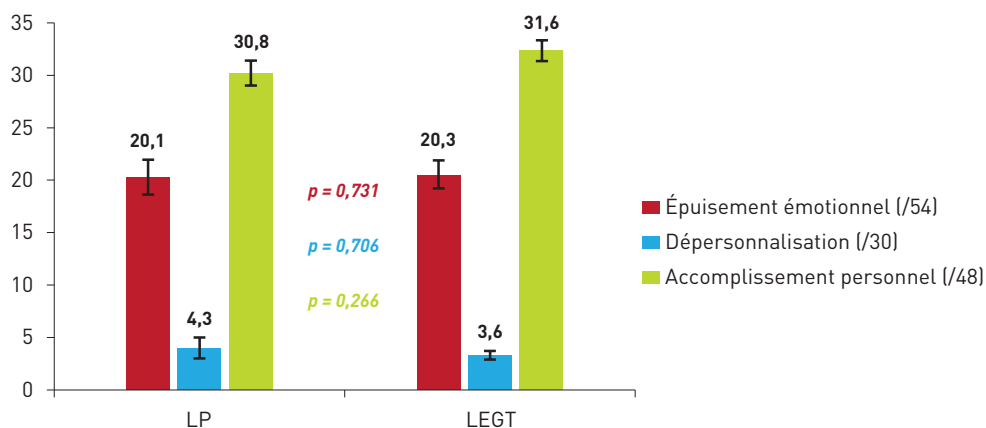
LEGT : lycée d'enseignement général et technologique ; **LP** : lycée professionnel.

Lecture : 18,4 % des enseignants de LP sont très satisfaits de leur expérience professionnelle, contre 24,9 % des enseignants de LEGT.

Champ : enseignants du second cycle du secondaire, France métropolitaine + DOM.

Source : enquête Qualité de vie des enseignants, Fondation MGEN, MENESR-DEPP.

📉 **Figure 2** Symptomatologie du burn-out évaluée par le MBI des enseignants de LP et de LEGT



Éducation & formations n° 93 © DEPP

LEGT : lycée d'enseignement général et technologique ; **LP** : lycée professionnel ; **MBI** : *Maslach Burnout Inventory*.

Lecture : les enseignants de LP ont un score moyen d'accomplissement personnel de 30,8 contre 31,6 pour les enseignants de LEGT, la différence n'étant pas significative (*p-value* du test de la médiane = 0,27).

Champ : enseignants du second cycle du secondaire, France métropolitaine + DOM.

Source : enquête Qualité de vie des enseignants, Fondation MGEN, MENESR-DEPP.

Des relations avec le public bonnes dans l'absolu... mais un niveau de satisfaction relatif un peu moindre en LP

Afin d'explorer le contexte sous-jacent aux différences de satisfaction professionnelle entre enseignants de LP et de LEGT, nous avons comparé leur appréciation des relations avec les différents acteurs de la communauté éducative : sur les onze types d'acteurs considérés, huit obtiennent une appréciation comparable de la part des enseignants de LP et de LEGT, et trois une appréciation moins positive de la part des enseignants de LP : les élèves, les délégués des élèves et les délégués des parents d'élèves 📉 **Figure 3**. En ce qui concerne la qualité de la relation avec les élèves, le niveau de satisfaction des enseignants de LP est globalement bon (90 % jugent positivement leurs relations avec les élèves), mais un peu moindre que ce qui est observé chez les enseignants de LEGT (96 % d'appréciation positive). C'est surtout la modalité « tout à fait bonne » qui est moins souvent choisie par les enseignants de LP pour qualifier leur relation aux élèves (24 % contre 36 % en LEGT). Ce constat met en lumière un élément d'explication des différences de satisfaction entre professeurs de LP et de LEGT, à savoir, des relations en LP un peu plus difficiles et/ou inexistantes avec le public (élèves et famille).

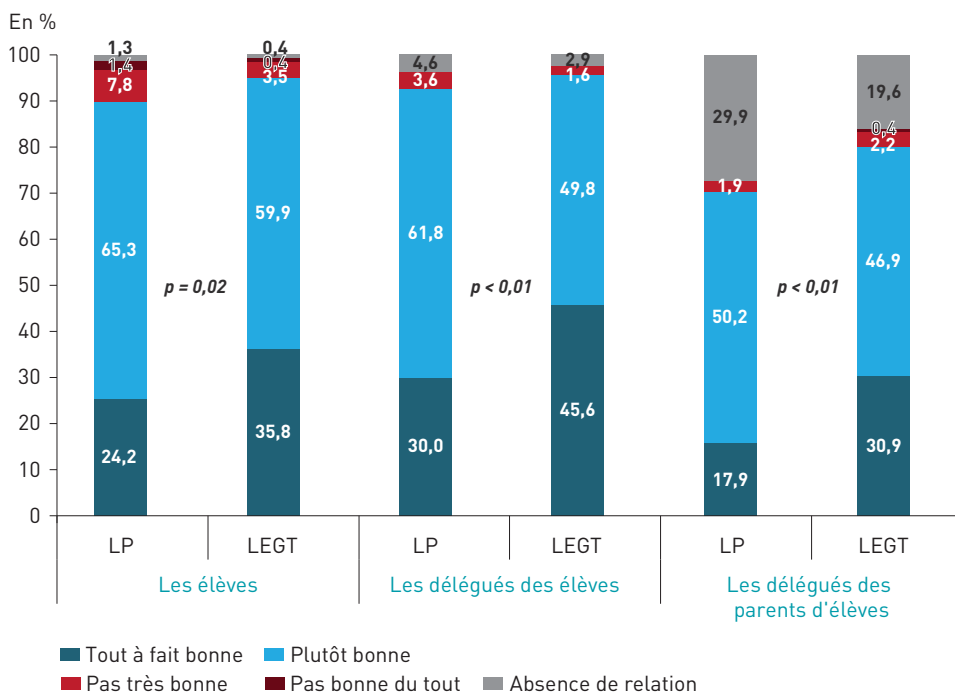
Pas de différences flagrantes de qualité de vie ou de santé ressentie entre enseignants de LP et enseignants de LEGT

Lorsqu'il s'agit d'évaluer globalement leur qualité de vie et leur santé, les enseignants de LP ne diffèrent pas sensiblement des enseignants de LEGT 📉 **Figure 4**. On note toutefois pour l'évaluation de la santé que le taux de « très satisfaits » est un peu moindre chez les enseignants de LP (9 % contre 14 % en LEGT), alors même que le taux de satisfaction (associant les « satisfaits » et les « très satisfaits ») reste tout à fait comparable (62 % contre 63 %).

Lorsque l'on affine l'analyse en distinguant les différentes composantes de la qualité de vie, les enseignants de LP présentent des scores moins favorables en moyenne sur le plan physique, psychologique et environnemental, la différence n'étant cependant significative que pour la dimension environnementale (différence brute = - 3,5 points ; différence estimée dans M2 = - 2,2 points) ↘ **Figure 5** p. 80 et **Annexe 2** p. 85. À l'inverse, les enseignants de LP sont plus satisfaits de leurs relations sociales (différence brute = + 3,0 points en moyenne), mais l'écart devient non significatif lorsque l'on raisonne à caractéristiques sociodémographiques et surtout professionnelles comparables.

En considérant isolément les items contribuant à la dimension de qualité de vie environnementale, des écarts significatifs apparaissent pour trois des huit items constitutifs : ainsi, par comparaison à leurs collègues de LEGT, les enseignants de LP ont un sentiment de sécurité dans la vie quotidienne moins bon (52 % se sentent en sécurité contre 69 % en LEGT), une moindre

↘ **Figure 3** **Appréciation des enseignants de LP et LEGT de la qualité des relations avec les différents acteurs de la communauté éducative**



Éducation & formations n° 93 © DEPP

LEGT : lycée d'enseignement général et technologique ; **LP** : lycée professionnel.

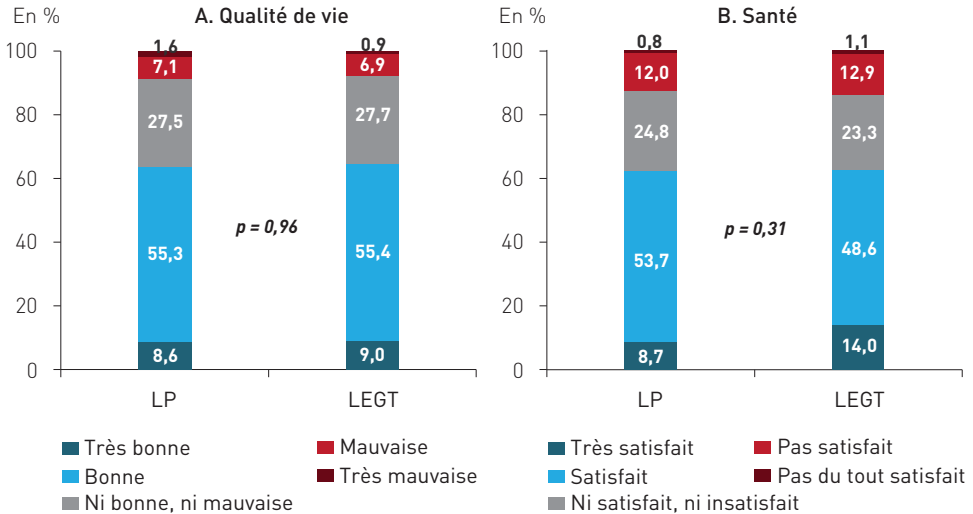
Lecture : 24,2 % des enseignants de LP déclarent avoir des relations tout à fait bonnes avec les élèves, contre 35,8 % des enseignants de LEGT.

Note : ne sont représentées sur le graphique que les distributions de satisfaction significativement différentes entre enseignant de LP et enseignant de LEGT. Pas de différence significative détectée en ce qui concerne l'appréciation des relations avec les huit autres types d'acteurs de la communauté éducative évoqués dans le questionnaire : les parents d'élèves rencontrés individuellement ; les collègues ; la direction de l'établissement ; l'inspection académique ; les inspecteurs ; le conseiller principal d'éducation ; les personnels de surveillance ; les personnels administratifs, ouvriers, de service.

Champ : enseignants du second cycle du secondaire, France métropolitaine + DOM.

Source : enquête Qualité de vie des enseignants, Fondation MGEN, MENESR-DEPP.

Figure 4 Qualité de vie et santé ressentie des enseignants de LP et LEGT



Éducation & formations n° 93 © DEPP

LEGT : lycée d'enseignement général et technologique ; **LP** : lycée professionnel.

Lecture : 8,7 % des enseignants de LP sont très satisfaits de leur santé, contre 14,0 % des enseignants de LEGT.

Champ : enseignants du second cycle du secondaire, France métropolitaine + DOM.

Source : enquête Qualité de vie des enseignants, Fondation MGEN, MENESR-DEPP.

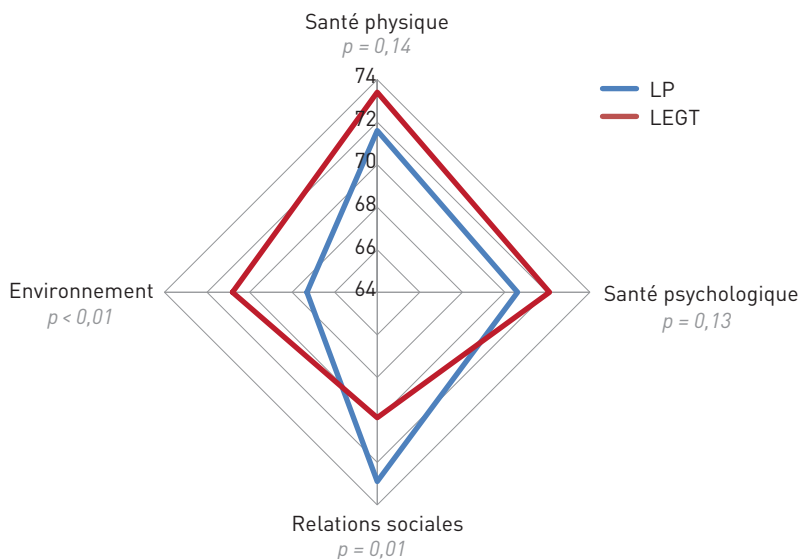
satisfaction vis-à-vis des ressources financières (52 % estiment avoir assez d'argent pour satisfaire leur besoin contre 58 % en LEGT) et vis-à-vis de l'accès à l'information (59 % se sentent assez informés pour faire face à la vie de tous les jours contre 72 % en LEGT) [Figure 6](#).

Dans les analyses stratifiées par sexe, et même si les grandes tendances étaient retrouvées, les différences LP/LEGT étaient plus tranchées chez les hommes. En effet, les enseignantes de LP et de LEGT rapportaient des niveaux très comparables de satisfaction professionnelle, au contraire des hommes, significativement moins positifs en LP. Cette observation pointe vers une hétérogénéité de ressenti entre hommes et femmes exerçant en LP, qui gagnerait à être approfondie dans un échantillon plus large.

DISCUSSION

Le profil et l'environnement de travail des enseignants de LP diffèrent nettement de ceux de leurs collègues de LEGT. En matière de bien-être professionnel, les professeurs de LP sont moins satisfaits de leur expérience d'enseignant et un peu plus pessimistes vis-à-vis de l'évolution de l'exercice du métier, mais sans que cela ne se traduise par une symptomatologie d'épuisement professionnel plus marquée. La qualité de vie et la santé ressentie des enseignants de LP et de LEGT sont de niveau comparable, sauf en ce qui concerne la satisfaction vis-à-vis de l'environnement, un peu moindre chez les professeurs de LP. D'une manière générale, et même si les écarts ne sont pas significatifs, les indicateurs de bien-être professionnel et de qualité de vie sont souvent moins favorables en LP, suggérant un état d'insatisfaction latent à questionner dans un échantillon plus large et à partir de données plus fines, notamment sur la relation aux élèves et les pratiques pédagogiques.

► **Figure 5** Comparaison des scores moyens des quatre dimensions de qualité de vie (évaluées par le WHOQOL-Bref) des enseignants de LP et de LEGT



Éducation & formations n° 93 © DEPP

LEGT : lycée d'enseignement général et technologique ; **LP** : lycée professionnel ; **WHOQOL-Bref** : questionnaire World Health Organisation – Quality of Life.

Lecture : les enseignants de LP ont un score moyen pour la dimension « qualité de vie environnementale » de 67,3 contre 70,8 pour les enseignants de LEGT, cette différence étant statistiquement significative ($p < 0,01$).

Champ : enseignants du second cycle du secondaire, France métropolitaine + DOM.

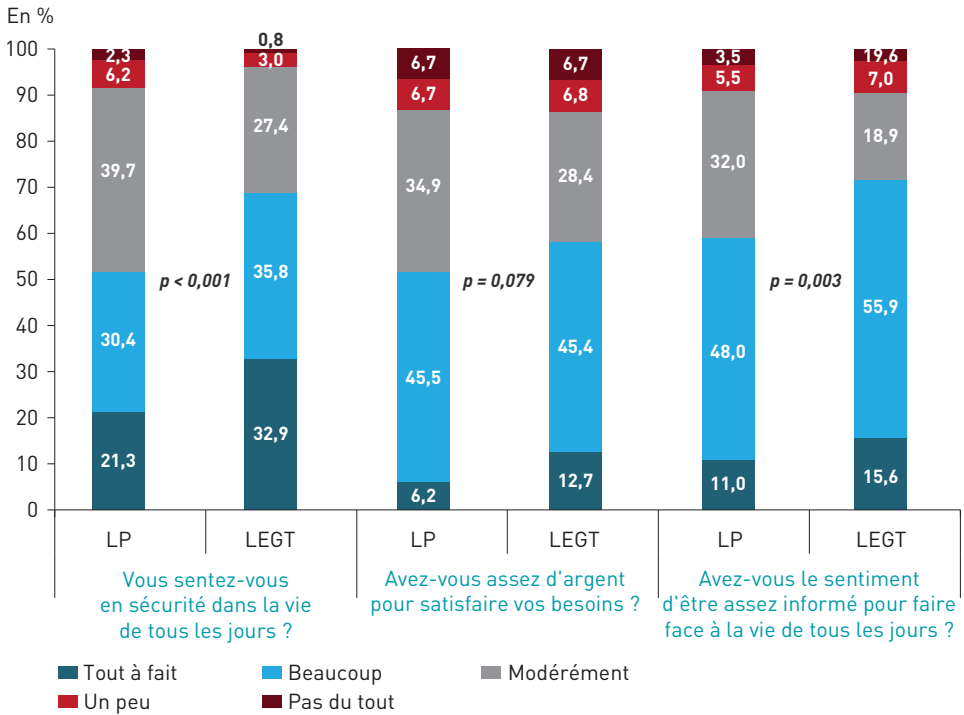
Source : enquête Qualité de vie des enseignants, Fondation MGEN, MENESR-DEPP.

L'ensemble de nos résultats doit être interprété en tenant compte des forces et limites méthodologiques de l'étude. Sa principale force tient au caractère représentatif de l'enquête QVE. En effet, le tirage stratifié de l'échantillon des enseignants couplé au redressement par pondération permet d'obtenir des chiffres extrapolables à l'ensemble de la population enseignante française. Pour autant, le redressement sur quelques variables ne garantit pas que l'échantillon d'enseignants du second cycle du secondaire ici considéré soit représentatif de l'ensemble des professeurs ciblés, notamment en ce qui concerne le bien-être et la santé, et ce, même si les effectifs attendus en fonction de l'âge et du sexe sont en cohérence avec les effectifs de référence : des effets de sélection subtils peuvent toujours jouer [VERCAMBRE et GILBERT, 2012]. Cependant, la probabilité que ces effets soient différentiels en fonction du type d'établissement d'enseignement (LP/LEGT) reste faible, conférant une certaine fiabilité à cette étude comparative. Par ailleurs, la taille de notre échantillon – de quelques centaines – peut sous-tendre un manque de puissance, motivant la réplication de la présente analyse dans un échantillon plus large. Cette limite méthodologique explique également pourquoi nous n'avons pas affiné la comparaison au sein même des groupes d'enseignants investigués, par exemple, pour les enseignants de LP, en fonction de l'ancienneté (« nouveaux » ou « anciens »), de la matière enseignée (générale ou professionnelle), du type de filière (industriel ou tertiaire) ou du niveau (CAP ou bac pro). Nous avons toutefois exploré l'hypothèse d'une hétérogénéité des résultats selon le sexe. Les analyses stratifiées ont suggéré des contrastes LP/LEGT plus marqués chez les hommes que chez les femmes, toujours au détriment des

enseignants de LP. Cet écart de satisfaction est peut-être lié au caractère fortement sexué des spécialités, qui fait que les enseignantes de LP ont des classes majoritairement féminines et sont moins souvent que leurs homologues masculins confrontées aux publics les plus difficiles constitués de garçons orientés par défaut dans des spécialités de production [PALHETA, 2012]. Cette hypothèse appelle de nouvelles analyses dans un échantillon plus large.

Nos résultats confirment certains faits bien établis en ce qui concerne les spécificités de profils et de conditions d'exercice des enseignants de LP [MEN-DEPP, 2007 ; MEN-DEPP, 2013]. En particulier, nous avons pu constater que près de six enseignants de LP sur dix ont déjà exercé un autre métier, deux fois plus souvent que pour les enseignants de LEGT. D'autres

📌 **Figure 6** Différences de satisfaction des enseignants de LP et LEGT vis-à-vis des items du score « qualité de vie environnementale » du WHOQOL-Bref



Éducation & formations n° 93 © DEPP

LEGT : lycée d'enseignement général et technologique ; **LP** : lycée professionnel ; **WHOQOL-Bref** : questionnaire World Health Organisation - Quality of Life.

Lecture : 21,3% des enseignants de LP déclarent se sentir tout à fait en sécurité dans la vie de tous les jours contre 32,9% des enseignants de LEGT.

Note : ne figurent ici que les items pour lesquels les distributions de réponses sont significativement différentes au sens $p < 0,10$ entre enseignant de LP et enseignant de LEGT. Pas de différence significative en ce qui concerne les cinq autres items contribuant au score :

Votre environnement est-il sain du point de vue de la pollution, du bruit, de la salubrité, etc. ?

Avez-vous la possibilité d'avoir des activités de loisirs ?

Êtes-vous satisfait de l'endroit où vous vivez ?

Avez-vous facilement accès aux soins (médicaux) dont vous avez besoin ?

Êtes-vous satisfait de vos moyens de transport ?

Champ : enseignants du second cycle du secondaire, France métropolitaine + DOM.

Source : enquête Qualité de vie des enseignants, Fondation MGEN, MENESR-DEPP.

études ont également rapporté une origine sociale moins favorisée et une plus grande diversité des parcours scolaires des enseignants de LP par rapport à ceux de LEGT [JELLAB, 2005 ; ESQUIEU, 2007], informations non disponibles cependant dans l'enquête QVE. Pour ce qui est des contextes d'enseignement, et en accord avec les chiffres de référence de l'enseignement du second cycle tant au niveau des élèves que des établissements ou des personnels [MEN-DEPP, 2013], nous avons pu observer des contrastes entre LP et LEGT, avec notamment en LP, une taille des classes plus petite en moyenne, mais une origine sociale des élèves nettement moins favorisée et une répartition du temps de travail en faveur du temps face aux élèves. Un résultat original de la présente étude a été de mettre en évidence une moindre satisfaction des enseignants de LP quant aux possibilités de se détendre ou de se restaurer au sein de leur établissement.

En ce qui concerne le bien-être professionnel, mais aussi général des enseignants de LP, nos analyses apportent de nouveaux éléments. En 2005, la satisfaction des professeurs de LP au regard de leur expérience professionnelle était légèrement inférieure à la moyenne de tous les corps enseignants, et notamment, des agrégés [ESQUIEU, 2007]. Par comparaison, en 2013, la satisfaction semble reculer à tous les niveaux d'enseignement et l'écart se creuser entre enseignants de LP et de LEGT. C'est à chaque fois la part des enseignants « très satisfaits » qui est moins forte chez les enseignants de LP, la part des « satisfaits » étant comparable à celles de leurs collègues du second cycle. L'aggravation de l'insatisfaction professionnelle mesurée chez les professeurs de LP ces dernières années est à mettre en lien avec la réforme du bac pro en trois ans et des nouvelles prescriptions de pluridisciplinarité et de méthode, prescriptions mettant plus l'accent sur la forme de l'activité que sur son contenu. Ces évolutions ont, de fait, impacté les conditions de travail et déstabilisé les repères identitaires des enseignants de LP [LANTHEAUME, BESSETTE-HOLLAND, COSTE, 2008 ; Céreq, 2015]. Une piste de travail intéressante serait de suivre des cohortes d'enseignants de LP afin d'avoir une vision dynamique de leur bien-être, en particulier en lien avec les réformes de la filière professionnelle.

Lorsqu'on ouvre le champ de l'étude et que l'on s'intéresse plus largement à la qualité de vie et à la santé ressentie, les différences sont plus ténues. Les enseignants de LP rapportent ainsi un état de santé globalement bon (62 %) tout à fait comparable à celui de leurs collègues de LEGT (63 %). Seuls certains aspects de leur environnement de vie sont jugés moins positivement, en particulier le sentiment de sécurité, les ressources financières et l'accès à l'information. Cette observation suggère une certaine fragilité de la confiance sociale des enseignants de LP et demanderait à être approfondie. D'une manière générale, et même si les écarts n'atteignent pas toujours le niveau de significativité, les indicateurs de bien-être tendent à être moins bons pour les enseignants de LP, en particulier chez les hommes, suggérant un ressenti un peu moins favorable.

Au final, l'ensemble des résultats met en lumière une situation des enseignants de LP nuancée, et même paradoxale à certains égards, faisant écho à l'avertissement du sociologue Aziz JELLAB : « *L'observateur extérieur peut, à l'écoute des PLP, déduire que leur travail au quotidien est empreint de misérabilisme et d'un certain défaitisme. Il peut effectuer le même constat à l'écoute des élèves qui sont globalement critiques vis-à-vis du LP. Mais ces impressions premières conduiraient à des interprétations hâtives et peu objectives s'il n'interroge pas l'expérience réelle des acteurs, s'il ne met pas en relief les démarches pédagogiques effectives et les stratégies mobilisées* » [JELLAB, 2005]. Il semble en effet que malgré certains « facteurs de risque », les enseignants de LP font face, avec une santé et une qualité de vie relativement préservées.

Un élément d'explication est peut-être à trouver du côté de l'homologie des enseignants de LP pour leurs élèves, une homologie qui « *ne se confond pas stricto sensu avec une ressemblance de type scolaire ou sociale [mais qui] renvoie à l'existence d'épreuves socialement proches, pouvant retentir sur les pratiques pédagogiques et sur les manières dont on tente de mobiliser les élèves* » [JELLAB, 2005]. Les enseignants de LP, qui souvent ont connus eux-mêmes un parcours scolaire puis professionnel non linéaire, exercent face à des jeunes en difficultés pour la plupart, mais avec lesquels ils peuvent établir une proximité et à qui ils vont offrir une seconde chance. D'ailleurs, les enseignants de LP expriment un peu moins fréquemment que leurs collègues de LEGT un désir de changer de profession (45 % contre 53 %, $p = 0,06$), suggérant qu'ils vivent plus souvent leur métier en tant qu'aboutissement. D'ailleurs, et comme souligné par différents auteurs, la disqualification scolaire et sociale qui pèse sur l'enseignement professionnel n'empêche pas que s'y déploient des « tactiques d'adaptation », tant de la part des jeunes et des familles [PALHETA, 2012] que de la part des enseignants [LANTHEAUME, BESSETTE-HOLLAND, COSTES, 2008 ; JELLAB, 2009]. Notamment, les enseignants de LP chercheraient à valoriser l'enseignement professionnel en tant que voie de rupture de la spirale d'échec des élèves, à ancrer leur pédagogie dans la pratique et à finaliser les enseignements pour leur donner du sens [JELLAB, 2009]. Une telle approche « positive » d'un métier réputé difficile viendrait contrebalancer les aspects plus pénibles de l'enseignement professionnel et expliquer ce tableau en clair-obscur du bien-être des enseignants de LP. Seul le croisement d'un regard ethnographique aux présentes données statistiques permettra d'en capter toutes les nuances.

Remerciements : les auteurs remercient l'équipe du bureau des études statistiques sur les personnels de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP-A2) pour leur investissement dans la mise en œuvre de l'enquête Qualité de vie des enseignants ainsi que Fabien Gilbert et Pascale Lapie-Legouis de la Fondation MGEN pour leur relecture avisée du présent manuscrit.

Annexe 1

RESSENTI PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS DE LP ET DE LEGT : ASSOCIATIONS BRUTES (M0) ET AJUSTÉES SUR LES CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES (M1) ET PROFESSIONNELLES (M2)

	N	M0		M1		M2	
		OR	[95 % IC]	OR	[95 % IC]	OR	[95 % IC]
Satisfait de son expérience professionnelle d'enseignant							
<i>contre « assez peu » ou « pas du tout » satisfait</i>	671						
LEGT	440	réf.		réf.		réf.	
LP	231	0,66**	[0,44 ; 0,99]	0,60**	[0,39 ; 0,91]	0,52**	[0,30 ; 0,88]
Trouver l'exercice du métier « ni plus ni moins » ou « de moins en moins » difficile							
<i>contre « de plus en plus difficile »</i>	670						
LEGT	441	réf.		réf.		réf.	
LP	231	0,76	[0,54 ; 1,07]	0,69*	[0,49 ; 1,00]	0,65*	[0,39 ; 1,06]
Épuisement émotionnel¹ fort (tertile supérieur)							
<i>contre tertiles inférieur et intermédiaire</i>	669						
LEGT	438	réf.		réf.		réf.	
LP	231	1,03	[0,72 ; 1,47]	1,11	[0,77 ; 1,60]	1,64**	[1,01 ; 2,65]
Dépersonnalisation¹ forte (tertile supérieur)							
<i>contre tertiles inférieur et intermédiaire</i>	653						
LEGT	428	réf.		réf.		réf.	
LP	225	1,13	[0,80 ; 1,61]	1,16	[0,81 ; 1,66]	1,04	[0,68 ; 1,60]
Accomplissement personnel¹ faible (tertile inférieur)							
<i>contre tertiles intermédiaire et supérieur</i>	656						
LEGT	429	réf.		réf.		réf.	
LP	227	1,31	[0,94 ; 1,82]	1,36*	[0,97 ; 1,90]	1,65**	[1,09 ; 2,48]

Éducation & formations n° 93 © DEPP

LEGT : lycée d'enseignement général et technologique ; **LP** : lycée professionnel.

Significativité : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %.

M0 : régression logistique sans ajustement.

M1 : régression logistique ajustée sur les caractéristiques sociodémographiques (listées en première partie du **tableau 1** p. 74-75).

M2 : M1 + ajustement sur les facteurs professionnels (listés en seconde partie du **tableau 1** p. 74-75 ; n'ont été considérés que les facteurs associés au type de lycée avec $p < 0,20$).

1. Score évalué à l'aide du *Maslach Burnout Inventory*.

Lecture : à situation individuelle et professionnelle comparables (M2), un enseignant de LP a significativement moins de chance (OR = 0,52) d'être satisfait de son expérience professionnelle d'enseignant qu'un enseignant de LEGT.

Champ : enseignants du second cycle du secondaire, France métropolitaine + DOM.

Source : enquête Qualité de vie des enseignants, Fondation MGEN, MENESR-DEPP.

Annexe 2

DIMENSIONS DE LA QUALITÉ DE VIE ÉVALUÉES PAR LE WHOQOL-BREF DES ENSEIGNANTS DE LP ET DE LEGT : ASSOCIATIONS BRUTES (M0) ET AJUSTÉES SUR LES CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES (M1) ET PROFESSIONNELLES (M2)

	N	M0		M1		M2	
		Coeff.	[95 % IC]	Coeff.	[95 % IC]	Coeff.	[95 % IC]
Dimension physique							
	673						
LEGT	441	réf.		réf.		réf.	
LP	232	- 1,74	[-4,16 ; 0,68]	- 2,36**	[- 4,69 ; - 0,02]	- 1,54	[- 4,19 ; 1,10]
Dimension psychologique							
	672						
LEGT	440	réf.		réf.		réf.	
LP	232	- 1,52	[- 3,84 ; 0,80]	- 1,91	[- 4,20 ; 0,39]	- 1,04	[- 3,68 ; 1,60]
Dimension sociale							
	670						
LEGT	438	réf.		réf.		réf.	
LP	232	3,01**	[0,29 ; 5,72]	2,35*	[- 0,33 ; 5,04]	0,19	[- 3,06 ; 3,43]
Dimension environnement							
	674						
LEGT	441	réf.		réf.		réf.	
LP	233	- 3,49***	[- 5,78 ; - 1,20]	- 3,68***	[- 5,96 ; - 1,39]	- 2,23*	[- 4,72 ; 0,26]

Éducation & formations n° 93 © DEPP

LEGT : lycée d'enseignement général et technologique ; **LP** : lycée professionnel ; **WHOQOL-Bref** : questionnaire World Health Organisation – Quality of Life.

Significativité : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %.

M0 : régression logistique sans ajustement.

M1 : régression logistique ajustée sur les caractéristiques sociodémographiques.

M2 : M1 + ajustement sur les facteurs professionnels.

Lecture : à situation individuelle et professionnelle comparables (M2), un enseignant de LP a en moyenne un score de dimension environnementale plus faible de 2,23 points.

Champ : enseignants du second cycle du secondaire, France métropolitaine + DOM.

Source : enquête Qualité de vie des enseignants, Fondation MGEN, MENESR-DEPP.

▾ BIBLIOGRAPHIE

- BAUMANN C., ERPELDING M.-L., RÉGAT S., COLLIN J.-F., BRIANÇON S., 2010, "The WHOQOL-BREF questionnaire: French adult population norms for the physical health, psychological health and social relationship dimensions", *Revue d'Épidémiologie et de Santé Publique*, vol. 58, n° 1, p. 33-39.
- BILLAudeau N., GILBERT F., LAPIE-LEGOUIS P., VERCAMBRE-JACQUOT M.-N., 2015, « Enquête Qualité de vie des enseignants : état des lieux », 16^e Colloque de l'ADEREST Lyon, *Archives des maladies professionnelles et de l'environnement*, vol. 76, n° 4, p. 391-392.
- BILLAudeau N., VERCAMBRE-JACQUOT M.-N., 2015, « Satisfaction professionnelle des enseignants du secondaire : quelles différences entre public et privé ? », *Éducation & formations*, n° 88-89, MENESR-DEPP, p. 201-220.
- Céreq, 2015, « Le Bac pro a 30 ans », *Formation Emploi*, Céreq.
- DAGENAIS-DESMARAIS V., 2010, *Du bien-être psychologique au travail, Fondements théoriques, conceptualisation et instrumentation du construit*, Thèse présentée à la Faculté des études supérieures et postdoctorales, Faculté des arts et des sciences, Montréal.
- DUBET F., 1991, *Les lycéens*, Le Seuil, Paris.
- ESQUIEU N., 2007, « Les professeurs des lycées professionnels », *Éducation & formations*, n° 75, MEN-DEPP, p. 97-107.
- JELLAB A., 2009, *Sociologie du lycée professionnel. L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*, Presses universitaires du Mirail, Toulouse.
- JELLAB A., 2005, « Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves », *Revue française de sociologie*, n° 46, p. 295-323.
- KARASEK R., 1979, "Job Demands, Job Decision Latitude, and Mental Strain. Implications for Job Redesign", *Administrative Science Quarterly*, n° 24, p. 286-308.
- LANTHEAUME F. (dir.), BESSETTE-HOLLAND F., COSTE S., 2008, *Les enseignants de lycée professionnel face aux réformes. Tensions et ajustements dans le travail*, Documents et travaux de recherche en éducation, INRP, Lyon.
- LEPLEGE A., 1999, *Les mesures de la qualité de vie*, PUF, Que sais-je ? Paris.
- MASLACH C., JACKSON S. E., LEITER M. P., 1996, *Maslach Burnout Inventory Manual*, Consulting Psychologist Press, Palo Alto.
- MEN-DEPP, 2007, « L'enseignement professionnel. Les conditions de vie des étudiants », *Éducation & formations*, n° 75.
- MENESR-DEPP, 2013, *Repères et références statistiques*, Paris.
- MENESR-DEPP, 2015, *Repères et références statistiques*, Paris.
- NIEDHAMMER I., DAVID S., DEGIOANNI S., 2006, « La version française du questionnaire de Leymann sur la violence psychologique au travail : le "Leymann Inventory of Psychological Terror" (LIPT) », *Revue d'Épidémiologie et de Santé Publique*, vol. 54, n° 3, p. 245-262.
- PALHETA U., 2012, *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*, coll. « Le lien social », PUF, Paris.
- PÉRIER P., 2003, « Le métier d'enseignant dans les collèges et lycées au début des années 2000 », *Les Dossiers*, MJENR-DEPP, n° 145, p. 98.
- RYFF C. D., KEYES C. L., 1995, "The structure of psychological well-being revisited", *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 69, n° 4, p. 719-727.
- STIGLITZ E., SEN A., FITOUSSI J.-P., 2015, *Rapport de la Commission sur la mesure des performances économiques et du progrès social*, Ministère de l'Économie, de l'Industrie et de l'Emploi.
- VERCAMBRE M.-N., GILBERT F., 2012, "Respondents in an epidemiologic survey had fewer psychotropic prescriptions than nonrespondents: an insight into health-related selection bias using routine health insurance data", *Journal of Clinical Epidemiology*, vol. 65, n° 11, p. 1181-1189.
- WHOQOL GROUP, 1993, "Study protocol for the World Health Organization project to develop a Quality of Life assessment instrument (WHOQOL)", *Quality of Life Research*, vol. 2, n° 2, p. 153-159.

► **Hors-thème**

S'ORIENTER EN LICENCE APRÈS UN BAC TECHNOLOGIQUE

Entre logiques individuelles
et mécanismes institutionnels

LA MOTIVATION DES ÉLÈVES À RÉPONDRE À UN TEST STANDARDISÉ

Résultats d'une étude dans le cadre de Cedre
compétences langagières et littératie



S'ORIENTER EN LICENCE APRÈS UN BAC TECHNOLOGIQUE

Entre logiques individuelles et mécanismes institutionnels

Nadine Théophile

OFIPE, université Paris-Est Marne-la-Vallée

Les bacheliers technologiques représentent une part de plus en plus importante des inscrits en licence, et, en raison de leur moindre réussite, invitent les universités à s'adapter. Leur orientation en licence n'est pas forcément une orientation par défaut, c'est-à-dire faute d'avoir été recruté dans une formation sélective. Ainsi, dans l'académie de Créteil, près d'un quart des lycéens technologiques ont placé une licence en tête de leur classement dans l'application Admission post-bac (APB). Ces lycéens sont majoritairement issus de quatre séries de bac et leurs choix d'orientation sont concentrés sur quelques licences. Ces choix peuvent s'expliquer par leur appétence personnelle et la représentation qu'ils ont d'un prolongement de leurs études secondaires. Leurs choix peuvent se trouver confortés par les informations délivrées par l'Onisep : en raison de l'accès de droit à la licence pour tous les bacheliers, ces informations jouent sur le registre des recommandations. Ces recommandations reposent sur des arguments collectifs, contrebalancés par les qualités et talents personnels. Les universités, quant à elles, n'ont que des leviers d'action limités pour réguler les flux : elles utilisent les plaquettes de présentation des formations pour cibler leur public et développent des actions en direction des lycéens afin de mieux les orienter.

Depuis quelques années, les effectifs de bacheliers technologiques s'inscrivant en licence immédiatement après le lycée suivent une tendance à la hausse : + 15 % entre les rentrées 2008 et 2013¹ contre 11 % pour les bacheliers généraux. Au total, les bacheliers technologiques représentent 14 % des inscrits en première année de licence ; ils sont principalement issus des filières Sciences et technologies du management et de la gestion et Sciences et technologies de la santé et du social. Un tiers des bacheliers technologiques se sont inscrits en licence « par défaut » [c'est-à-dire faute d'avoir été acceptés dans une autre formation] contre un quart pour les bacheliers généraux [JAGGERS, 2012]. Ainsi, pour

1. Source : MENESR-DGESIP-DGRI-SIES, Base centrale de pilotage (BCP).

les deux tiers des bacheliers technologiques, il s'agit d'une orientation positive, c'est-à-dire soit la licence dans laquelle ils sont inscrits représente leur premier choix d'orientation (49 %) soit leur candidature dans une formation sélective a été retenue, mais ils ont préféré s'inscrire en licence (17 %). Le terme d'orientation positive, défini ici par opposition à une orientation par défaut est à nuancer puisqu'à bien des égards il s'agit d'une orientation sous influence. En effet, les aspirations des lycéens ne sont pas indépendantes ni de leur milieu social d'origine – en raison de degrés d'information et de connaissances du système éducatif variables selon les milieux sociaux – [LANDRIER et NAKHILI, 2010], ni du contexte de scolarisation [NAKHILI, 2005 ; VAN ZANTEN, 2015]. Elles sont également contraintes par les ressources financières, notamment si la décohabitation familiale est nécessaire [LEMAIRE, 2004]. Enfin, dans la mesure où les familles et les camarades jouent un rôle crucial dans l'élaboration des projets d'études, les choix d'orientation ne reflètent pas forcément les propres aspirations des lycéens, mais la résultante de comportements d'autocensure ou de conformisme au groupe de pairs [FROUILLOU, 2015].

Pour les universités, conduire les bacheliers technologiques vers la réussite est un véritable défi : ils ont trois fois moins de chances de passer en deuxième année de licence que les bacheliers généraux ↘ **Tableau 1**. En effet, les réorientations sont nombreuses et les abandons en cours d'année, bien que difficiles à évaluer, semblent intervenir précocement (avant Noël). Plusieurs raisons expliquent la moindre réussite des bacheliers technologiques. D'une part, ces bacheliers seraient moins motivés que les bacheliers généraux : ils s'inscrivent plus fréquemment en licence par défaut, ils envisagent moins souvent de poursuivre jusqu'en master [JAGGERS, 2012]. Et la motivation est un facteur primordial sur le devenir après une première année de licence [LEMAIRE, 2011]. D'autre part, A. COULON [2005], dans son ouvrage *Le métier d'étudiant*, démontre que les études universitaires entraînent pour les étudiants des modifications du rapport au temps, à l'espace et aux savoirs par rapport aux études secondaires. En effet, pour réussir la transition lycée-université, l'étudiant doit se repérer dans cette nouvelle organisation, tant dans l'espace que dans ces règles de fonctionnement, apprendre à gérer son temps libre et comprendre ce qui est attendu d'un travail universitaire. Les deux premiers points relèvent d'une affiliation à l'institution ; le dernier point relève d'une affiliation intellectuelle. Or, d'après lui, le bagage scolaire des bacheliers technologiques est en décalage, et de fait éloigné, de ce qui est requis à l'université.

Si les observateurs attribuent souvent l'échec en première année de licence à une mauvaise orientation, et notamment à un choix de filière inadapté au profil des étudiants, nous verrons que du point de vue lycéen, l'orientation préférentielle en licence participe à une logique de continuité de parcours (1) et que le premier pourvoyeur d'informations sur l'orientation contribue à confirmer leur choix (2). Enfin, nous verrons les moyens dont disposent les

↘ **Tableau 1** Devenir des néo-bacheliers après une première année de licence

	Bac général	Bac technologique	Bac professionnel
Passage en 2 ^e année de licence	59 %	21 %	18 %
Réinscription en 1 ^{re} année de licence	21 %	30 %	36 %
Réorientation dans une autre formation	16 %	38 %	22 %
Arrêt des études	4 %	11 %	24 %

Éducation & Formations n° 93 © DEPP

Source : LEMAIRE S., 2011, « Les bacheliers 2008. Où en sont-ils à la rentrée 2009 », *Note d'information*, n° 11.08, MESR-SIES, 2011.

universités pour réguler les flux d'étudiants et leur relative efficacité (3). Pour cela nous exploiterons les données issues de l'application Admission post-bac (APB), en nous focalisant sur les lycéens de séries technologiques de l'académie de Créteil ayant formulé une inscription en licence comme premier vœu d'affectation ↘ **Encadrés 1 et 2**. Dans cette académie, les nouveaux bacheliers technologiques représentent plus d'un étudiant sur cinq en première année de licence. De plus, ils sont proportionnellement plus nombreux dans les licences de sciences (29 % contre 12 % au niveau national) et notamment en licence de sciences de la vie, de la Terre et de l'Univers (60 % contre 16 %). Nous analyserons également les informations mises en ligne par l'Onisep (Office national d'information sur les enseignements et les professions) et les plaquettes de formations diffusées par les universités.

Encadré 1

ADMISSION POST-BAC

L'application Admission post-bac (APB) est un service du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR), disponible sur Internet. Elle permet d'une part aux lycéens de formuler et de classer leurs vœux d'orientation et d'autre part aux établissements d'exprimer des propositions d'admission. La plupart des formations de l'enseignement supérieur sont référencées dans APB : formations universitaires (licences, DUT, PACES, etc.), BTS, CPGE, formations en arts,

en architecture, formations du secteur social, etc. Cette application permet ainsi de gérer l'affectation des lycéens dans les principales formations de l'enseignement supérieur. Puisqu'aucune sélection ne régit l'accès à la première année de licence, un lycéen classant une licence en première position y est automatiquement affecté (aux capacités d'accueil près). Les vœux d'orientation classés après une licence ne sont pas examinés.

Encadré 2

SOURCES

Cette étude s'intéresse aux lycéens de série technologique dans l'académie de Créteil ayant formulé une orientation en licence comme premier choix d'orientation. Les données sont issues de la base APB 2015 : il s'agit des lycéens inscrits en 2014-2015 dans un lycée de l'académie de Créteil, émettant des vœux pour une affectation en 2015-2016, quelle que soit la localisation de l'établissement.

En 2014-2015, un peu moins de 10 000 lycéens étaient inscrits en terminale technologique dans l'académie de Créteil. Parmi eux, 91 % ont utilisé l'application APB, dont 23 % (1 990 lycéens) ont classé une licence en tête de leurs vœux d'orientation. Les formations dont l'affectation n'est pas gérée par APB constituent un angle

mort et conduisent à légèrement surestimer la part des lycéens souhaitant s'orienter prioritairement en licence.

Les ressources mises en ligne par l'Onisep ont été exploitées pour analyser les discours des professionnels de l'orientation. En particulier, nous nous sommes intéressés au dossier « que faire après un bac... », aux rubriques « poursuites d'études » des fiches éditées par série du bac et aux descriptifs des licences les plus souvent choisies par les lycéens de séries technologiques. Nous avons également consulté les informations disponibles sur les sites des universités pour confronter le discours de l'Onisep et celui des établissements d'accueil ↘ **Annexe 2**, p. 102.

UNE LICENCE DANS LA CONTINUITÉ DE LA TERMINALE

Quasiment tous les lycéens de série technologique de l'académie de Créteil ont utilisé l'application APB pour s'orienter après le bac (91 %). En cela, leur comportement est très proche de celui des élèves de terminale générale (92 %). En revanche, ils se démarquent quant à leur premier vœu d'orientation : un peu moins de la moitié envisage une orientation en STS (section de technicien supérieur) alors que moins de 10 % des lycéens généraux formulent ce souhait ↘ **Tableau 2**. Ils se distinguent également des élèves de terminale de séries professionnelles, qui d'une part sont moins nombreux à utiliser APB (60 %), et d'autre part souhaitent plus fréquemment intégrer une STS (les trois quarts). En ce qui concerne l'orientation privilégiée en licence, un peu moins du quart des élèves en terminale technologique l'envisagent ; comparativement, ce vœu est placé en tête pour un peu moins de la moitié des élèves de série générale et un élève de série professionnelle sur sept.

La quasi-totalité des élèves de terminale technologique souhaitant intégrer une licence (98 %) sont issus de quatre séries du bac :

- sciences et technologies de l'industrie et du développement durable (STI2D) ;
- sciences et technologies du management et de la gestion (STMG) ;
- sciences et technologies de la santé et du social (ST2S) ;
- sciences et technologies de laboratoire (STL).

Dans ces quatre séries, 23 % des élèves ont classé une licence en première position de leurs vœux (contre 18 % pour les autres séries technologiques). En série ST2S, la moitié des élèves souhaitent intégrer une licence ↘ **Tableau 3**. La suite de l'analyse portera sur ces quatre séries du bac, pour lesquelles la préférence d'une poursuite d'études en licence constitue les effectifs les plus nombreux.

Un choix guidé par le contenu pédagogique et les débouchés de la licence

L'intérêt pour le contenu des études et la correspondance avec le projet professionnel sont les deux principales raisons évoquées pour expliquer le choix d'une filière [JAGGERS, 2012]. Plus spécifiquement, le choix s'opère par l'interprétation de la proximité entre les contenus pédagogiques d'une filière et le cursus dans le secondaire [LEMAIRE, *op. cit.*]. La concentration des vœux d'orientation, pour chaque série du bac, sur trois licences le confirme ↘ **Tableau 4**. Ainsi, pour les lycéens en série STL, trois filières regroupent 65 % des premiers vœux d'orientation en licence (Staps, sciences de la vie et de la Terre ou sciences de la vie, sciences sanitaires et sociales). Pour les lycéens de série ST2S, la licence sciences sanitaires et sociales attire 48 % des premiers vœux de licence.

C'est bien la continuité avec des études qui semble recherchée. Par exemple, la série STI2D se compose de quatre spécialités, dont systèmes d'information et numérique pour laquelle l'orientation en licence d'informatique apparaît comme une suite logique ↘ **Annexe 1** p. 100-101. La série STMG est organisée en trois pôles, communs aux quatre spécialités optionnelles, dont un pôle économie-droit et management des organisations. Or, les licences de droit et d'économie-gestion font partie des licences les plus choisies par les élèves de cette série. En ajoutant la licence d'AES (licence administration, économique et sociale), ces trois licences regroupent un tiers des vœux de licence. Le bac STL, quant à lui, comprend des matières scientifiques (mathématiques, physique-chimie, chimie, biochimie, sciences du vivant) accentuées selon la spécialité

Tableau 2 Premier vœu d'orientation dans APB selon la série du bac, pour les BTS, DUT et licence

	Séries générales	Séries technologiques	Séries professionnelles
BTS	8 %	44 %	75 %
DUT	15 %	23 %	4 %
Licence	44 %	23 %	15 %

Éducation & formations n° 93 © DEPP

Lecture : parmi les élèves de terminale technologique ayant formulé un vœu dans APB, 44 % ont classé un BTS (par voie scolaire ou en apprentissage) en première position.

Champ : lycéens de l'académie de Créteil ayant utilisé APB.

Source : APB, 2015.

Tableau 3 Premier vœu d'orientation en licence dans APB selon la série de terminale

	Effectifs	En %
Hôtellerie	7	8 %
Sciences et technologies de laboratoire	87	22 %
Sciences et technologies de la santé et du social	716	51 %
Sciences et technologies de l'agronomie et du vivant	16	32 %
Sciences et technologies de l'industrie et du développement durable	159	10 %
Sciences et technologies du management et de la gestion	967	19 %
Sciences technologiques du design et des arts appliquées	32	15 %
Techniques de la musique et de la danse	6	n.c.
Ensemble	1 990	23 %

Éducation & formations n° 93 © DEPP

n.c : résultats non calculés.

Lecture : parmi les élèves ayant utilisé APB, 7 inscrits en terminale hôtellerie ont classé une licence en premier vœu d'orientation, soit 8 % des élèves de cette série.

Champ : lycéens de terminale technologique de l'académie de Créteil ayant utilisé APB.

Source : APB, 2015.

Tableau 4 Licences sélectionnées en premier vœu par les lycéens technologiques, selon leur popularité

	Licence 1	Licence 2	Licence 3	Total
Sciences et technologies de laboratoire	Staps (28 %)	Sciences de la vie et de la Terre/Sciences de la vie (24 %)	Sciences sanitaires et sociales (13 %)	65 %
Sciences et technologies de la santé et du social	Sciences sanitaires et sociales (48 %)	Staps (12 %)	Sciences de l'éducation (10 %)	70 %
Sciences et technologies de l'industrie et du développement durable	Staps (36 %)	Informatique (14 %)	n.s	40 %
Sciences et technologies du management et de la gestion	Staps (21 %)	Droit (18 %)	Économie et gestion (9 %)	48 %

Éducation & formations n° 93 © DEPP

n.s : résultats non significatifs.

Lecture : parmi les élèves de terminale STL ayant classé une licence en première position dans APB, 28 % ont choisi une licence de Staps, 24 % une licence Sciences de la vie et de la Terre / Sciences de la vie, et 13 % une licence sciences sanitaires et sociales.

Champ : lycéens de terminale technologique de l'académie de Créteil ayant classé une licence en première position dans APB.

Source : APB, 2015.

choisie. Cela peut expliquer que les licences sciences de la vie aient les faveurs du quart des lycéens ayant opté pour une licence. Enfin, le cas de la licence sciences sanitaires et sociales est particulier puisque la première année est présentée par l'université comme une préparation aux concours d'entrée en Institut de formation aux soins infirmiers (IFSI). De plus, les débouchés de cette licence sont orientés vers le secteur social. Or, d'après l'Onisep, les secteurs social et paramédical correspondent aux perspectives professionnelles des bacheliers de série ST2S. C'est également la correspondance avec le projet professionnel qui conduit à choisir une licence de Staps [JAGGERS, *op. cit.*]. C'est certainement pour cette raison que ces licences suscitent les préférences des lycéens de chaque série du bac.

L'influence de l'offre de formation

Finalement, le choix d'une licence est le point de convergence entre intérêts personnels, séries et spécialités du bac, contenu des études et débouchés à l'issue de la formation. De plus, plusieurs travaux ont déjà montré l'influence de l'offre de formation dans les poursuites d'études post-bac [BERNET, 2009 ; FELOUZIS, 2001]. Ici aussi, bien qu'elle soit difficilement mesurable avec les données à disposition, la répartition de l'offre de formation universitaire sur le territoire semble également jouer un rôle ► **Encadré 3**. En effet, la moitié des lycéens envisagent une licence dans le même département que leur lycée. Les lycéens Seine-et-Marnais sont un peu moins nombreux dans ce cas (30 %) en raison d'une offre de formation de licence moins étoffée dans ce département [GAUSSON, 2015]. Le cas de la licence sciences sanitaires et sociales est significatif : dans l'académie, elle n'est possible que dans un établissement, sur le site de Bobigny (en Seine-Saint-Denis). Elle est sélectionnée par 62 % des lycéens de série ST2S de ce département contre 32 % de ceux du Val-Marne et 46 % de ceux de Seine-et-Marne. Dans ce département à dominante périurbaine, le temps de trajet et les possibilités de transport collectif pour accéder aux différents pôles universitaires sont très variables selon la commune de résidence. Et les lycéens dont le lycée se situe dans l'unité

Encadré 3

L'OFFRE DE FORMATION UNIVERSITAIRE DANS L'ACADÉMIE DE CRÉTEIL

L'académie de Créteil regroupe trois départements : la Seine-et-Marne, la Seine-Saint-Denis et le Val-de-Marne. Ce territoire compte quatre universités :

- l'université Paris-Est Marne-la-Vallée (UPEM) est exclusivement implantée en Seine-et-Marne ; les premières années de licence sont dispensées sur la cité Descartes, à Champs-sur-Marne ;
- l'université Paris-Est Créteil Val-de-Marne (UPEC) compte plusieurs sites d'enseignement, principalement dans le Val-de-Marne ; elle est implantée sur les trois départements de l'académie ; en première année de licence, les études se suivent à Créteil, et secondairement à Sénart, en Seine-et-Marne ;

- l'université Paris 8 Vincennes – Saint-Denis est ancrée dans son département, la Seine-Saint-Denis ; les licences sont enseignées à Saint-Denis ; l'université Paris 8 se caractérise par une offre de formation centrée sur les lettres, les langues et les humanités ;
 - également située en Seine-Saint-Denis, l'université Paris 13 est présente sur cinq sites, dont un à Argenteuil, dans le Val-d'Oise ; les licences sont dispensées sur les campus de Villetaneuse et de Bobigny.
- À cette offre de formation universitaire s'ajoute un site délocalisé de l'université Paris 2 Assas, situé à Melun. Les étudiants de première année peuvent y suivre une licence de droit, d'AES ou d'économie-gestion.

urbaine de Paris, et donc bénéficiant d'un réseau de transport en commun plus dense, sont plus enclins à choisir cette licence (55 % contre 37 %).

DES INFORMATIONS AMBIGÜES ÉMANANT DES PROFESSIONNELS DE L'ORIENTATION

L'Onisep a pour mission la production et la diffusion d'informations sur les formations et les métiers, notamment dans l'objectif de guider les jeunes dans leur choix d'orientation². Il constitue la principale source d'information professionnelle des lycéens pour préparer leur avenir, d'autant plus qu'ils ne rencontrent que rarement les professionnels de l'orientation pour éclairer leur réflexion [L'Observatoire national de la vie étudiante, 2009]. Dans le cadre de poursuites d'études après un bac technologique, les formations courtes et sélectives (DUT et BTS) sont prioritairement mises en avant. Mais les filières universitaires sont également présentées, en deuxième ou troisième position selon les séries du bac, en précisant que les bacheliers technologiques peuvent s'y inscrire. Le fait que l'admission en licence ne soit pas assujettie à une sélection – comme peut l'être l'entrée en STS et en IUT – peut leur laisser penser que ces études sont plus faciles. D'ailleurs, quand la poursuite d'études en licence n'est pas négligeable, l'Onisep rappelle la proportion de bacheliers technologiques ayant précédemment choisi cette voie. Ce qui peut fonctionner comme une preuve sociale : puisque les autres s'y sont inscrits, « *je peux y aller également* ». Pour les bacheliers professionnels, le taux de poursuite d'études en licence est également annoncé (5 %) possiblement pour que les individus concernés y voient un signe dissuasif. Autre élément en faveur d'une orientation en licence pour les bacheliers technologiques : dans les licences où ils sont proportionnellement nombreux, la répartition par série du bac est affichée en réponse à la question « pour qui et pour quel niveau ? ». Il est ainsi indiqué pour la licence de Staps : « *Les bacheliers S représentent plus de 40 % des effectifs en L1, devant les bacheliers ES (24 %) et technologiques (22 %)* », ou encore pour la licence AES : « *En 2012-2013, parmi les nouveaux inscrits en L1, 35,8 % avaient un bac ES, 22,6 % détenaient un bac STMG et 25,5 % un bac pro. C'est la licence qui accueille la plus grande diversité de profils* ».

Pour chaque série du bac, les licences les plus souvent choisies sont décrites. Certaines sont recommandées et quasi systématiquement opposées à d'autres licences dans lesquelles, selon l'Onisep, les bacheliers généraux sont les plus à l'aise. Ainsi, la licence AES serait « *la plus adaptée aux bacheliers STMG* », contrairement à la licence d'économie où « *la modélisation mathématique des phénomènes économiques en déroute plus d'un* ». De même pour les lycéens de la série ST2S : les licences de sciences sanitaires et sociales « *sont les plus adaptées* » comparativement à celles de sciences humaines qui « *requièrent une solide culture générale, une aisance à l'écrit et des capacités d'analyse* ». Pour les bacheliers de série STI2D et STL, la poursuite d'études en licence est présentée comme une voie longue, permettant une ouverture vers un diplôme de niveau bac + 5, explicitement un master ou un diplôme d'ingénieur, voire un doctorat. Certaines filières sont recommandées, par exemple les licences de sciences pour l'ingénieur ou mécanique pour les lycéens issus de STI2D, ou en génie des procédés ou matériaux pour ceux issus de série STL. À l'inverse, certaines filières sont déconseillées, comme les licences de mathématiques ou de physique, en raison du bagage scientifique requis. Celles-ci s'adressent « *de préférence aux bacheliers S* ».

2. www.onisep.fr/Qui-sommes-nous

Plusieurs mises en garde alertent également les lycéens de séries technologiques sur les difficultés qu'ils peuvent rencontrer à l'université. Pour les licences scientifiques et de sciences économiques, l'Onisep précise que détenir un solide bagage scientifique est nécessaire pour suivre ces formations, puisque les enseignements prolongent ceux dispensés en terminale. Toutefois, il souligne que pour pallier un déficit, certaines universités proposent des remises à niveau scientifiques ou des parcours aménagés. Les lycéens sont donc avertis que le parcours sera difficile, mais *a priori* pas impossible. Pour les autres licences, les mises en garde portent autant sur l'affiliation intellectuelle (les études sont jugées théoriques ; elles requièrent de bonnes capacités d'abstraction, de conceptualisation) que sur l'affiliation à l'institution (en insistant sur l'autonomie nécessaire couplée à une organisation du travail personnel méthodique). L'Onisep insiste sur l'opposition des modes d'enseignement à l'université et au lycée.

Ces avertissements sont développés par un argumentaire collectif : les bacheliers des séries technologiques sont considérés comme un ensemble cohérent. Or, ces alertes sont contrebalancées par un vocabulaire dont le registre est fondé sur les qualités personnelles du lycéen. La curiosité, la motivation et l'investissement personnel y tiennent une place prépondérante. Il est ainsi mentionné pour la licence AES : « *Pour réussir, il faut être curieux de politique et d'économie* », ou encore pour la licence de Staps : « *Les licences de Staps exigent un bon niveau sportif, mais aussi scientifique... Un profil polyvalent et une forte implication personnelle sont requis* ».

Un deuxième champ lexical mobilisé repose sur le niveau du bachelier, niveau dans certaines matières, en culture générale, comme par exemple en licence de droit : « *Les titulaires du bac STMG avec un bon niveau peuvent envisager cette mention* », ou en licence du domaine des sciences humaines et sociales : « *Une bonne culture générale et une très bonne maîtrise de la langue française sont des atouts essentiels* ».

Ainsi, les bacheliers technologiques peuvent penser que le décalage entre les apprentissages en lycée et les attendus à l'université sera surmonté grâce à leurs qualités personnelles : « *Les bacheliers STMG peuvent envisager d'autres filières, à condition d'avoir les qualités requises (goût pour la théorie, bon niveau en langues, etc.)* ». Finalement, le message envoyé peut sembler ambigu pour les lycéens lorsque les informations sont contradictoires et notamment en raison de l'usage d'arguments collectifs, contrebalancés par ceux se plaçant d'un point de vue individuel. Et pour peu que leur décision soit prise, les informations collectées ici ou là peuvent les conforter dans leur choix plus qu'éveiller leurs doutes.

LES UNIVERSITÉS : DES TENTATIVES POUR RÉGULER LES FLUX

Les plaquettes de formation : des voix discordantes

Les universités présentent leurs formations de licence sur leur site internet. Pour cela, elles utilisent le même canevas : présentation de la formation et de ses objectifs, compétences visées, organisation et contenu de la formation, poursuites d'études et débouchés professionnels, conditions d'admission et modalités pour candidater. L'exercice est délicat puisqu'une inscription en licence ne peut être refusée au motif de la série du bac. Aussi les universités rappellent-elles la condition nécessaire et suffisante, être titulaire d'un bac pour accéder en première année de licence, et les modalités de candidature (*via* l'application APB). Toutefois, afin de réguler les flux en licences scientifiques, elles affichent leur préférence pour les bacheliers

des séries S, ou signalent qu'elles s'adressent « en priorité » à ces bacheliers. De même pour les licences en sciences économiques, à l'unisson de l'Onisep, elles précisent la nécessité d'un bagage scientifique, dont disposent les bacheliers S et ES option mathématiques.

Toutefois, les informations diffusées par les universités peuvent être dissonantes entre elles, voire contradictoires avec celles de l'Onisep. Par exemple, en ce qui concerne la poursuite d'études en licence de droit, une université tient un discours désincitatif, en recommandant un bac général en raison de la faiblesse des taux de réussite pour les autres séries du bac, alors que deux autres universités ne font aucune mention de la série du bac. Et l'Onisep, pour sa part, invite les bacheliers STMG « avec un bon niveau » à envisager cette orientation. De même, une université déconseille l'inscription en licence de sciences économiques aux bacheliers technologiques (et professionnels), en raison de chances de succès extrêmement faibles alors qu'une autre université propose un parcours aménagé, avec remise à niveau, pour ce public ne disposant pas des prérequis nécessaires. Ainsi les universités oscillent entre déconseiller, voire décourager, les bacheliers technologiques à opter pour un parcours académique et accompagner vers la réussite ceux choisissant cette voie. Cela contribue à brouiller le message envoyé aux lycéens technologiques, même si la signification quant à la réalité des difficultés est identique. À l'inverse, certaines universités affichent que les licences de Staps et la licence sciences sanitaires et sociales sont adaptées pour les bacheliers généraux et technologiques. En creux, le message s'adresse aux bacheliers professionnels, invités à passer leur chemin.

Orientation active et rapprochement avec le secondaire

Les universités disposent d'autres leviers d'action pour réguler les flux de bacheliers technologiques en première année de licence. Le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche a adopté en 2007 le plan réussite en licence ; son objectif principal était de diviser par deux le taux d'échec en première année. Il est articulé autour de six axes dont l'orientation des étudiants ↘ **Encadré 4**. Une des mesures phares est l'orientation active : par ce dispositif, l'université est sollicitée pour émettre un conseil individualisé aux lycéens quant à l'opportunité – eu égard à leur projet professionnel et à leurs chances de réussite – de s'engager dans une filière qu'ils ont présélectionnée. Les établissements définissent pour chaque

Encadré 4

LE PLAN POUR LA RÉUSSITE EN LICENCE

Le plan pour la réussite en licence, adopté en 2007 par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche vise principalement deux objectifs : diviser par deux le taux d'échec en première année de licence et conduire 50 % d'une classe d'âge à un diplôme de l'enseignement supérieur. Ses modalités d'application sont organisées autour de six axes : l'orientation des étudiants, les dispositifs d'accueil, le renforcement de l'encadrement pédagogique, le repérage des étudiants en difficulté et les actions de soutien, la spécialisation progressive et les possibilités de réorientation,

la professionnalisation.

Si le cadrage est national, les universités ont toutes libertés pour choisir les actions qu'elles souhaitent mettre en œuvre. Néanmoins, dans un rapport de 2012, la Cour des comptes souligne que la plupart des universités n'avaient pas attendu le plan réussite en licence pour développer des dispositifs en faveur de la réussite ; les crédits du plan réussite en licence ont permis de les consolider voire de les généraliser. Tel est le cas par exemple du tutorat, institué par l'arrêté du 18 mars 1998 ou de la désignation d'enseignants référents.

formation les modalités de l'orientation active : soit un avis est donné aux seuls lycéens en faisant la demande (« orientation active sollicitée »), soit un avis est formulé systématiquement pour chaque dossier reçu (« orientation active pour tous »). Toutefois les lycéens gardent la liberté de s'inscrire dans la filière de leur choix, quel que soit l'avis reçu. Cependant, dans un rapport de 2012 évaluant le plan réussite en licence, la Cour des comptes note que les bacheliers technologiques et professionnels ne sollicitent guère de conseils de la part des universités quand ceux-ci sont optionnels.

Les universités sont également impliquées depuis de nombreuses années dans différentes actions pour promouvoir leur offre de formation (présence dans des salons et forums dédiés à l'orientation, organisation de journées portes ouvertes). Ces événements sont souvent portés par les services d'information et d'orientation des universités, qui en profitent pour conseiller et guider les lycéens dans leur choix de filière. En 2013, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche publie une circulaire³ dont l'objectif est de renforcer le continuum entre enseignement secondaire et enseignement supérieur. Parmi les différents dispositifs prévus, ceux préparant à l'orientation tiennent une place importante. Les universités s'en sont saisies pour consolider le lien avec les lycées, et développer la sensibilisation à l'enseignement universitaire. Outre des interventions auprès des lycéens sur leur lieu d'études, des journées d'immersion dans l'enseignement supérieur sont mises en place afin qu'ils se familiarisent avec l'enseignement universitaire, notamment en suivant des cours en amphithéâtre. Cela permet ainsi aux lycéens de réviser leurs représentations de l'université et, soit d'être confortés dans leur choix, soit d'envisager une autre orientation.

CONCLUSION

Depuis quelques années, les universités accueillent dans leur rang un nombre croissant de bacheliers technologiques. Le choix d'une filière est guidé par l'intérêt pour le contenu pédagogique, la correspondance avec le projet professionnel et la continuité avec les enseignements reçus dans le secondaire. Toutefois, ces bacheliers ont une connaissance approximative des études universitaires [LEMAIRE, *op. cit.*]. D'ailleurs, les informations accessibles sur le site internet de l'Onisep peuvent les conforter dans leur orientation, en délivrant un message ambigu et parfois contradictoire. Les universités, quant à elles, n'ont pas un discours homogène. Elles utilisent les plaquettes de présentation de leurs formations pour réguler les flux d'entrée en première année. L'étude des objectifs poursuivis par les universités pour attirer les meilleurs étudiants mériterait d'être développée, dans la continuité des travaux de L. FROUILLOU [*op. cit.*].

Les bacheliers technologiques s'inscrivant en licence invitent sans cesse les universités à s'interroger sur leurs pratiques pédagogiques, et à les renouveler. En effet, si l'inscription en licence ne représente pas forcément une inscription par défaut pour les bacheliers technologiques, ils n'en restent pas moins un public peu préparé aux études universitaires, qui a des difficultés à décoder les attentes de l'institution. Ainsi les universités mettent-elles en place des actions pour les accompagner et les aider dans l'apprentissage de leur métier d'étudiant. Pour favoriser la réussite, on peut citer, entre autres, la désignation d'enseignant référent, le développement du tutorat d'accueil et d'accompagnement, la mise en place de

3. Circulaire n° 2013-0012 du 18-6-2013, NOR : ESR51315717C.

soutien pédagogique inscrit dans les plannings de première année de licence, la création de parcours aménagés, des cours de remise à niveau, etc.

Le plan pour la réussite en licence a également permis aux universités de réinvestir leur mission d'orientation, d'une part en renforçant leur lien avec le secondaire et, d'autre part en accompagnant les étudiants qui en manifestent le besoin, à trouver une voie qui leur correspond mieux. Les solutions alternatives se construisent durant l'année universitaire, avec l'aide des services universitaires dédiés et du temps nécessaire à la maturation d'un projet. Ainsi, pour ces étudiants, l'université est une étape dans un parcours, qui permet d'accéder à d'autres formations, dans lesquelles ils peuvent valoriser les acquis de leur passage en licence. Toutefois, les réorientations contribuent à écarter les étudiants du cursus de licence et donc, mécaniquement, à maintenir à un niveau faible les indicateurs de réussite en licence. La licence sciences sanitaires et sociales est à ce titre exemplaire : un des objectifs affichés est la réussite au concours d'entrée en Institut de formations aux soins infirmiers. Alors, la réussite n'est pas forcément le passage en deuxième année de licence, mais la réussite à un concours ; ce que ne prend pas en compte l'indicateur de réussite en première année de licence.

Ainsi, les acquis d'un passage en licence sont multiformes, et pas nécessairement académiques. En effet, pour les étudiants, l'objectif n'est pas forcément l'obtention d'un diplôme. L'entrée à l'université peut également représenter pour certains d'entre eux un « *passage progressif dans l'âge adulte* » [DAVID et MELNIK-OLIVE, 2014] : avec l'accès au statut d'étudiant, ce sont la quête de l'autonomie et l'émancipation par rapport au milieu familial qui sont recherchées. Pour autant, leurs attentes vis-à-vis de l'institution sont fortes dans la mesure où ils expriment un besoin d'accompagnement et d'encadrement pour apprendre à devenir autonomes. Ainsi, il existe un décalage entre les attentes individuelles, centrées sur la recherche et la réalisation de soi, et les attentes de l'institution, basées sur l'acquisition de savoirs académiques. De plus, les étudiants portent majoritairement un regard positif sur leur passage à l'université, qu'ils prennent comme une expérience. L'enjeu pour l'université est de valoriser formellement les acquis de cette expérience. Et de faire accepter que le passage en université puisse être une étape transitoire.

Annexe 1

LES BACCALAURÉATS TECHNOLOGIQUES ET LEURS SPÉCIALITÉS

La filière technologique du baccalauréat comporte huit séries ; pour quatre d'entre elles, les lycéens choisissent une spécialité parmi celles proposées :

- Hôtellerie
- Sciences et technologies de laboratoire (STL)
 - Biotechnologies
 - Sciences physiques et chimiques en laboratoire
- Sciences et technologies de la santé et du social (ST2S)
- Sciences et technologies de l'agronomie et du vivant (STAV)
 - Agronomie
 - Alimentation
 - Environnement
 - Territoires
- Sciences et technologies de l'industrie et du développement durable (STI2D)
 - Architecture et construction
 - Énergies et environnement
 - Innovation technologique et éco-conception
 - Systèmes d'information et numérique
- Sciences et technologies du management et de la gestion (STMG)
 - Gestion et finance
 - Mercatique (marketing)
 - Ressources humaines et communication
 - Systèmes d'information et de gestion
- Sciences technologiques du design et des arts appliquées (STD2A)
- Techniques de la musique et de la danse (TMD) se décline en deux options :
 - Option instrument
 - Option danse

Les lycéens sont concentrés dans trois séries. La série STMG regroupe la moitié des inscrits. La série STI2D accueille un lycéen sur cinq et la série ST2S attire un lycéen sur six. L'académie de Créteil se distingue par un plus grand nombre d'inscrits en série STMG ➤ **Tableau 5.**

↳ **Tableau 5 Répartition des lycéens technologiques par série**

	France entière		Académie de Créteil	
	Effectifs	Répartition	Effectifs	Répartition
Hôtellerie	2 563	2 %	111	1 %
Sciences et technologies de laboratoire	8 082	6 %	450	5 %
Sciences et technologies de la santé et du social	22 459	16 %	1 655	17 %
Sciences et technologies de l'agronomie et du vivant	5 309	4 %	89	1 %
Sciences et technologies de l'industrie et du développement durable	29 177	21 %	1 733	18 %
Sciences et technologies du management et de la gestion	67 178	49 %	5 554	56 %
Sciences technologiques du design et des arts appliquées	2 898	2 %	253	3 %
Techniques de la musique et de la danse	312	0 %	12	0 %
Total	137 978	100 %	9 857	100 %

Éducation & Formations n° 93 © DEPP

Note de lecture : parmi les candidats au bac à la session en 2015, 2 563 personnes relevaient de la série hôtellerie, soit 2 % des candidats au bac technologique. Dans l'académie de Créteil, ils étaient 111 inscrits dans cette série, soit 1 % des candidats de l'académie.

Champ : inscrits au baccalauréat technologique à la session 2015.

Source : MENESR-DGSIP-DGRI-SIES, BCP, 2016.

Annexe 2

FICHES LICENCE EXPLOITÉES

- Sur le site de l'Onisep :
 - Licence AES
 - Licence droit
 - Licence économie-gestion
 - Licence informatique
 - Licence sciences de l'éducation
 - Licence sciences de la vie
 - Licence sciences de la vie et de la Terre
 - Licence sciences sanitaires et sociales
 - Licence Staps

- Sur le site de l'université Paris-Est Marne-la-Vallée (UPEM) :
 - Licence économie
 - Licence gestion des entreprises
 - Licence informatique
 - Licence Staps

- Sur le site de l'université Paris-Est Créteil Val-de-Marne (UPEC) :
 - Licence administration et échanges Internationaux
 - Licence droit
 - Licence économie-gestion
 - Licence informatique
 - Licence sciences de la vie et de la Terre
 - Licence Staps

- Sur le site de l'université Paris 8 – Vincennes Saint-Denis :
 - Licence AES
 - Licence droit
 - Licence économie et gestion
 - Licence informatique
 - Licence science de l'éducation

- Sur le site de l'université Paris 13 :
 - Licence AES
 - Licence droit
 - Licence économie et gestion
 - Licence informatique
 - Licence sciences de l'éducation
 - Licence sciences de la vie
 - Licence sciences sanitaire et sociales
 - Licence Staps

▾ BIBLIOGRAPHIE

BERNET E., 2009, « Antennes universitaires : quels effets sur les parcours étudiants ? Le cas de la filière AES au Creusot », *Carrefours de l'éducation*, n° 27, Armand Colin, p. 131-152.

COULON A., 2005, *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire* (2^e édition), Paris, Economica-Anthropos, coll. « Éducation ».

Cour des comptes, 2012, *La réussite en licence : le plan du ministère et l'action des universités*, Cour des comptes, Rapport public annuel 2012.

DAVID S. et MELNIK-OLIVE E., 2014, « Le décrochage à l'université, un processus d'ajustement progressif ? », *Formation-emploi*, n° 128, Céreq, p. 81-100.

FÉLOUZIS G., 2001, « Les délocalisations universitaires et la démocratisation de l'enseignement supérieur », *Revue française de pédagogie*, n° 136, p. 53-63.

FROUILLOU L., 2015, *Les mécanismes d'une ségrégation universitaire francilienne : carte universitaire et sens du placement étudiant*, Thèse de doctorat en Géographie, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne.

GAUSSON L., 2015, « Les bacheliers Seine-et-Marnais et l'université », *Ofipe résultats*, n° 139, Université Paris-Est Marne-la-Vallée.

JAGGERS C., 2012, « Les nouveaux bacheliers inscrits en licence à la rentrée 2011 », *Note d'information*, n° 12.07, MESR-SIES.

LANDRIER S., NAKHILI N., 2010, « Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France », *Formation Emploi*, n° 109, Céreq, p. 23-36.

LEMAIRE S., 2011, « Les bacheliers 2008. Où en sont-ils à la rentrée 2009 ? », *Note d'information*, n° 11.08, MESR-SIES.

LEMAIRE S., 2004, « Les bacheliers technologiques dans l'enseignement supérieur », *Éducation & formations*, n° 67, MEN-DEPP, p. 33-49.

NAKHILI N., 2005, « Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminale », *Éducation & formations*, n° 72, MEN-DEPP, p. 155-167.

Observatoire national de la vie étudiante (OVE), 2009, *Sortir sans diplôme de l'Université. Comprendre les parcours d'étudiants « décrocheurs »*, Paris, La Documentation Française.

VAN ZANTEN A., 2015, « Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur. Quel rôle joue le lycée d'origine des futurs étudiants ? » *Regards croisés sur l'économie*, n° 16, La Découverte, p. 80-92.



LA MOTIVATION DES ÉLÈVES À RÉPONDRE À UN TEST STANDARDISÉ

Résultats d'une étude dans le cadre de Cedre compétences langagières et littératie

Sylvie Fumel et
Saskia Keskaik,

MENESR-DEPP, bureau de l'évaluation des élèves

Les évaluations standardisées des élèves, telles que Cedre ou PISA, renvoient à des enjeux politiques croissants alors qu'elles restent à faible enjeu pour les élèves y participant. Dans le système éducatif français où la notation tient une place prépondérante, la question de la motivation des élèves face à ces évaluations mérite d'être posée. Une étude expérimentale a été effectuée en 2015, visant à comparer les performances de deux groupes d'élèves : un groupe expérimental qui participe à l'évaluation ayant au préalable reçu l'information que l'épreuve sera notée et un groupe témoin qui passe le test dans les conditions habituelles d'une épreuve standardisée non notée. L'analyse des résultats dégage une tendance pour un plus grand investissement dans une évaluation aux enjeux élevés, mais les résultats restent à confirmer à plus grande échelle.


A lors que les évaluations standardisées des élèves sont des outils essentiels du pilotage des systèmes éducatifs, ces tests standardisés peuvent être considérés comme sans enjeux par les élèves évalués. Ils sont sans conséquence directe sur leurs résultats scolaires, ce qui pose régulièrement et de façon redondante la question de la motivation et de l'implication des élèves qui participent à ce type d'évaluation, d'autant plus que, dans le système éducatif français, la notation joue un rôle prépondérant et génère de l'anxiété.

La motivation est une construction complexe et multidimensionnelle. Elle constitue une variable latente qu'on ne peut évaluer qu'indirectement à travers des variables qui semblent l'engendrer et qui semblent être affectées par elle [O'NEIL, SUGRUE *et alii*, 1997]. Ces variables, dont la littérature sur le sujet est abondante [*ibid*], incluent entre autres les buts motivationnels [NICHOLLS, 1984], l'effort [BUTLER et ADAMS, 2007] et la performance [UGUROGLU et WALBERG, 1979]. La note obtenue à la fin du test peut être considérée comme un facteur motivationnel important qui, à travers de l'effort ou l'implication de l'élève, peut influencer sa performance.

Plusieurs études ont été menées depuis 2011, par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche sur la question de la motivation des élèves à répondre à des

tests standardisés [BOBINEAU, 2013 ; KESKPAIK et ROCHER, 2012, 2015]. Les limites de la présente étude ne nous permettant pas de traiter les différents aspects de la notion de motivation dans toute leur complexité. Notre objectif est d'étudier le degré d'application de l'élève évalué. Pour le mesurer, un instrument a été adapté à partir du « thermomètre d'effort » utilisé dans le Programme international pour le suivi des acquis des élèves [PISA ; KESKPAIK et ROCHER, 2015]. Il s'agit d'échelles chiffrées unidimensionnelles, proposées aux élèves à la fin de leur cahier d'évaluation. Cet instrument de mesure est ajouté dans presque toutes les évaluations nationales menées par la DEPP depuis 2011.

Les données quantitatives recueillies à l'aide de l'instrument de mesure de la motivation, même si elles sont très informatives, ont aussi quelques inconvénients. Tout d'abord, il s'agit de déclaration des élèves, à la fin de l'évaluation, et ce jugement sur la motivation n'est pas indépendant de la difficulté du test [KESKPAIK et ROCHER, 2015]. Les élèves peuvent se déclarer plus ou moins motivés à passer le test selon qu'ils ont trouvé le test facile ou plutôt difficile. Déclarer des degrés de motivation relativement peu élevés peut constituer, pour certains élèves, une façon de « légitimer » leur réussite ou leur échec. Un élève qui se sent en difficulté pendant le test peut se déclarer peu motivé à la fin de la passation afin d'anticiper et d'expliquer, en partie, son faible score attendu.

Afin d'éviter les désavantages de données déclaratives sur la motivation *a posteriori*, nous avons souhaité étudier la motivation dans des conditions plus expérimentales. Ainsi, une étude a été organisée par la DEPP en 2014 dans le contexte de l'étude Cedre mathématiques  **Encadré 1**. Les résultats, relativement modestes en ce qui concerne la généralisation statistique à cause du faible effectif de l'échantillon, mettent cependant en évidence une plus grande motivation des élèves face à une épreuve notée qu'une épreuve sans enjeux. Afin de vérifier si les tendances observées dans cette étude se confirment à plus grande échelle et dans d'autres domaines disciplinaires, cette expérimentation a été reconduite au printemps 2015.

MISE EN PLACE DE L'ÉTUDE, ÉCHANTILLON ET MÉTHODOLOGIE

La DEPP a mis en place un dispositif national d'évaluation, le Cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillons (Cedre), pour accompagner et suivre les changements du système éducatif. Ces évaluations suivent, au plus près, les évolutions du système scolaire et informent les décideurs des effets de ces changements. Elles s'inscrivent dans la durée et permettent de dresser un état de l'ensemble des compétences attendues par rapport aux programmes et d'analyser les facteurs d'efficacité des contextes dans lesquels se passent les enseignements. Ces évaluations concernent des échantillons représentatifs d'élèves de collèges publics et privés sous contrat. Un protocole d'évaluation Cedre compétences langagières et littératie motivation vise à comparer les performances de deux groupes d'élèves : un groupe expérimental qui reçoit au préalable l'information que l'épreuve sera notée et comptera dans la moyenne trimestrielle de français et un groupe témoin qui passe le test dans les conditions habituelles des évaluations standardisées réalisées par la DEPP.

Sous l'autorité pédagogique de l'inspection générale de Lettres et en coordination avec deux inspecteurs académiques-inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR) des académies de Grenoble et de Toulouse, la DEPP a mis en œuvre cette expérimentation. Afin de préparer la passation, les établissements ont reçu un courrier pour prendre connaissance du protocole.

EXPÉRIMENTATION DE MOTIVATION DANS LE CADRE DE CEDRE MATHÉMATIQUES 2014

Une étude expérimentale a été effectuée en 2014, visant à comparer les performances de deux groupes d'élèves : un groupe expérimental qui participe à l'évaluation ayant au préalable reçu l'information que l'épreuve sera notée et un groupe témoin qui passe le test dans des conditions habituelles d'une épreuve standardisée non notée. 14 classes de troisième dans 9 établissements publics ont participé à cette étude, divisées en deux groupes à profil similaire en termes d'indice social et de taux d'élèves en retard scolaire. Le choix des classes est facilité par le réseau personnel et s'est fait à partir du volontariat des professeurs de mathématiques de ces classes.

Afin de préparer la passation, le groupe d'enseignants s'est réuni à la DEPP pour prendre connaissance du protocole. Les enseignants ont également reçu des consignes sur quelques points à observer lors de la passation de l'épreuve (comportement des élèves, utilisation du temps, etc.). L'épreuve s'est déroulée au cours du mois d'avril lors d'une séquence de travail de 45 minutes. Il s'agit d'une partie des épreuves Cedre mathématiques qui contient 33 items dont 4 ouverts. La correction des cahiers s'est faite lors d'une seconde journée à la DEPP. Chaque enseignant a corrigé les cahiers d'une classe autre que la sienne (mais similaire en termes du profil socio-économique) avec des consignes identiques à celles données lors de l'évaluation Cedre mathématiques.

Les observations effectuées par les professeurs montrent que la mise au travail des élèves n'a pas posé de difficultés. Les deux groupes ont été motivés par cette expérimentation. En moyenne, le groupe expérimental a utilisé les 45 minutes prévues pour l'épreuve alors que le groupe témoin a été nettement plus rapide (25 minutes en moyenne)¹.

Les élèves du groupe expérimental semblent ainsi prendre le test plus au sérieux, en parcourant le cahier plusieurs fois et relisant leurs productions.

Le taux de participation est plus élevé dans le groupe témoin : 89 % absents pour l'ensemble des élèves, 85 % dans groupe expérimental, 92 % dans groupe témoin. Les absents sont plus souvent les garçons (58 % contre 53 % parmi les élèves participants), issus des milieux socio-économiques moins favorisés (indice moyen - 0,14 contre 0,03) et en difficulté scolaire (24 % d'élèves en retard parmi les absents contre 12 % parmi les participants, note au diplôme national du brevet moyenne 16,5 sur 40 contre 18,9).

Le score est plus élevé et moins dispersé dans le groupe expérimental. Après avoir contrôlé les caractéristiques individuelles et celles des classes (sexe, retard, indice de position sociale individuel et de classe, note au diplôme national du brevet), on observe un effet positif mais non significatif de l'expérimentation sur la performance des élèves. Ainsi, selon cette étude, les élèves semblent plus investis dans une évaluation aux enjeux élevés, mais on ne peut pas en conclure qu'ils réussissent significativement mieux lorsque l'évaluation « compte ». La taille insuffisante de l'échantillon rend difficile la généralisation des résultats. En outre, la sélection basée sur le volontariat suppose que les professeurs participants sont souvent plus impliqués dans le sujet d'étude et adoptent une approche particulière de la notation, ce qui peut être source de potentiels biais dans les résultats (certains des enseignants volontaires pratiquent uniquement une évaluation par compétences dans leur classe).

¹. Temps mesuré lorsque les deux-tiers de la classe ont fini l'épreuve.

Les enseignants de français étaient destinataires d'un questionnaire d'observation lors de la passation de l'épreuve sur le comportement des élèves et l'utilisation du temps. Tous les élèves ont été évalués entre le 18 et le 29 mai 2015 lors d'une séquence de travail de quarante-cinq minutes, placée sur une heure de français de l'emploi du temps des élèves. Les élèves étaient en situation de devoir sur table avec leur professeur de français, ce qui n'est pas le cadre d'organisation des évaluations nationales (Cedre) ou internationales (PISA).

Le cahier de l'élève comprend deux épreuves issues de l'évaluation Cedre compétences langagières et littératie (CLL) 2015 : la première épreuve, 25 minutes de production écrite sur l'argumentation, et la seconde, 20 minutes de compréhension de l'écrit. Dans cette évaluation, quatre grands domaines de compétences sont évalués en compréhension de l'écrit (prélever une information, traiter et intégrer des informations, réfléchir et évaluer, expliquer et raisonner), et trois autres en production écrite (élaborer des contenus adaptés à la situation de communication, assurer l'organisation et la cohérence du texte et maîtriser les outils de la langue).

Suivant l'appartenance au groupe témoin ou au groupe expérimental, les élèves ont reçu les consignes suivantes avant de commencer la passation :

Consignes pour le groupe témoin

« Au cours des 45 prochaines minutes, vous allez répondre à un test. Vous êtes sollicités pour participer à une évaluation qui permettra de connaître les performances des élèves de troisième. Ce travail ne donnera pas lieu à une note pour votre carnet scolaire et les résultats resteront anonymes. Mais il est très important que vous fassiez de votre mieux. Ce cahier est constitué d'une séquence d'écriture et d'une séquence de compréhension de l'écrit. »

Consignes pour le groupe expérimental

« Au cours des 45 prochaines minutes, vous allez répondre à un test. Vous êtes sollicités pour participer à une évaluation qui permettra de connaître les performances des élèves de troisième. Ce travail donnera lieu à une note pour votre carnet scolaire et les résultats seront pris en compte pour le DNB (diplôme national du brevet). Vous avez devant vous un CAHIER. Ce cahier est constitué d'une séquence d'écriture et d'une séquence de compréhension de l'écrit. »

La correction des cahiers de l'académie de Grenoble s'est faite à Grenoble, lors d'une journée organisée par la DEPP et l'IA-IPR de Grenoble. Les correcteurs de Grenoble ont ensuite corrigé à domicile les cahiers de l'académie de Toulouse. Chaque enseignant a corrigé les cahiers d'une ou plusieurs autres classes que la sienne avec des consignes de codage identiques à celles de l'évaluation Cedre CLL. Il n'a pas été possible d'organiser la correction des cahiers de l'académie de Toulouse par les enseignants de cette académie pour des contraintes financières.

En tout, 42 classes ont été sélectionnées pour participer à cette expérimentation, soit au total environ 1 040 élèves. Les classes ont été divisées en deux groupes, expérimental et témoin, par un tirage aléatoire mais assurant l'équilibre dans la « composition » des deux groupes (niveau socio-économique et part des élèves redoublants). 40 classes parmi ces 42 ont participé

à l'étude. Deux classes parmi ces 40 ont passé l'évaluation en tant que membre du groupe témoin alors qu'elles étaient sélectionnées pour le groupe expérimental. Afin de conserver l'équilibre des groupes en termes des caractéristiques de contrôle (indice social moyen et pourcentage d'élèves en retard), elles ont été écartées de la plupart de nos analyses. L'échantillon participant retenu est ainsi composé de 38 classes dans 35 établissements.

Différentes méthodes d'analyse statistique ont été employées pour exploiter les données de cette étude expérimentale : statistiques descriptives, modèles de régression, analyse multi-niveau et méthode d'appariement ↘ **Encadré 2**. Un score global a été calculé pour chaque élève en comptant toutes ses réponses correctes. Ce score a ensuite été standardisé sur la moyenne du groupe témoin.

Encadré 2

MÉTHODES D'ANALYSE

La méthode de régression quantile consiste à diviser la distribution de la performance des élèves en sous-groupes et à étudier l'effet de l'expérimentation sur ces groupes. Au lieu de procurer une estimation moyenne des paramètres pour l'ensemble de la distribution de scores, le modèle de régression quantile permet ainsi de calculer ces estimations séparément dans chaque subdivision de la distribution du score. Dans notre cas, la distribution du score est divisée en 10 intervalles ou parties selon les quantiles, chaque intervalle contenant le nombre égal d'élèves.

L'analyse multiniveau prend en compte la structure hiérarchique des données, en l'occurrence organisée sur deux niveaux : élève et établissement (la classe). L'emploi des modèles multiniveaux permet d'évaluer la variabilité des résultats à l'intérieur des établissements (entre les élèves) ainsi qu'entre les établissements. Dans l'analyse multiniveau, on peut distinguer entre les effets fixes du modèle, qui sont les coefficients de régression, et les effets aléatoires du modèle, c'est-à-dire les estimations de variance. Le coefficient de corrélation intraclasse montre la part de la variance totale du score qui peut être expliquée par les différences entre les établissements².

La méthode d'appariement (*matching*) analyse l'effet moyen de l'expérimentation. Cette méthode permet de réduire les différences

entre les groupes qu'on compare et de limiter le biais dû au fait que le groupe témoin et le groupe expérimental ne sont pas complètement identiques en termes de composition. Cette méthode consiste à comparer, par paire, les scores des élèves de chacun de groupes qui sont similaires au regard des caractéristiques observables dont on dispose et dont on sait qu'ils influencent la performance (sexe, retard, indice de position sociale). Cette méthode permet de comparer ce qui est comparable – c'est-à-dire, comparer la performance de deux élèves ayant des profils similaires et dont la seule différence est l'appartenance au groupe expérimental ou au groupe témoin. Nous avons effectué l'appariement avec remise : la performance d'un élève du groupe témoin peut être comparée à celle de plusieurs élèves dans le groupe expérimental. L'analyse se fait en deux étapes : nous calculons d'abord le score de propension en utilisant un modèle logistique pour ensuite effectuer l'appariement sur ce score. En contrôlant les caractéristiques des élèves (sexe, retard scolaire, indice de position sociale), nous calculons la différence moyenne entre les deux groupes.

². Voir l'encadré sur les modèles multiniveaux dans KESKPAIK et ROCHER [2015]. Pour en savoir plus sur l'analyse multiniveau, le lecteur est invité à consulter l'ouvrage de GOLDSTEIN [2003].

NOTATION ET PERFORMANCE

Quelques statistiques descriptives

L'épreuve proposée aux élèves peut être considérée comme plutôt facile puisqu'un élève sur cinq a réussi 18 items ou plus sur un total de 20 items. La **figure 1** montre la répartition des scores bruts des élèves (*i.e.* le nombre de réponses correctes) et met en évidence l'asymétrie « positive » de cette distribution.

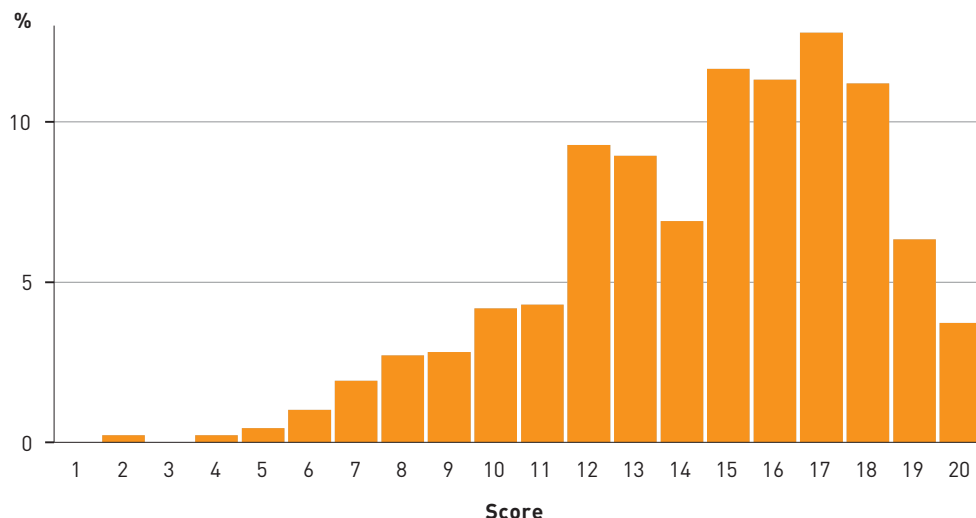
Avant de commencer à analyser en détail les effets possibles de l'expérimentation, la comparabilité des deux groupes a été étudiée. Ainsi, l'équilibre de ces groupes selon la répartition filles-garçons, le pourcentage des élèves redoublants, et le niveau socio-économique des élèves, a été analysé pour voir si l'équilibre visé lors du tirage de l'échantillon était maintenu. Le **tableau 1** présente les résultats de cette analyse pour les 42 classes échantillonnées (échantillon initial) et les 38 classes qui ont répondu et sont retenues dans les analyses. Les scores moyens, le nombre moyen de réponses manquantes et le nombre moyen des réponses manquantes aux questions ouvertes sont également présentés pour ces populations d'élèves.

Le **tableau 1** met en évidence que le groupe expérimental est dès le départ légèrement plus favorisé et cette tendance s'accroît dans l'échantillon participant. On note une moindre part des élèves en retard parmi les participants que dans l'échantillon initial tiré. Les garçons sont également relativement moins présents parmi les participants, surtout dans le groupe témoin. Les élèves en retard et les garçons ont été ainsi plus souvent absents lors de la passation des tests de cette étude. En comparant l'indice de position sociale des élèves [ROCHER, 2016] et la répartition filles-garçons selon les groupes, on note que le léger déséquilibre initial s'amplifie. Les garçons et les élèves plus défavorisés socialement sont davantage absents dans le groupe témoin que dans le groupe expérimental. Ces élèves – plus souvent en difficulté en lecture [DAUSSIN, KESKPAIK, ROCHER, 2011] – semblent ainsi plus enclins à participer à un test à « forts enjeux » qu'à une épreuve qui n'a pas de conséquence directe sur leurs résultats scolaires.

Les élèves du groupe expérimental ont obtenu un score moyen plus élevé que les élèves du groupe témoin ↘ **Tableau 1**. De plus, on observe un taux de non-réponse et plus spécifiquement un taux de non-réponse aux questions ouvertes moins élevé. On peut supposer qu'être noté amène les élèves à donner davantage de réponses. Cependant, lorsque nous étudions la non-réponse en prenant en compte les différences dans la composition des groupes, notamment du fait que le groupe expérimental est légèrement plus favorisé, nous observons que cette différence entre les deux groupes n'est pas statistiquement significative.

Différentes études internationales et nationales (PISA, Cedre, etc.) ont montré que les filles sont en moyenne plus performantes en lecture que les garçons. Notre expérimentation confirme ces résultats généraux. Néanmoins, la différence de scores entre les filles et les garçons est moins importante dans le groupe expérimental que dans le groupe témoin ↘ **Tableau 2**. Lorsqu'ils sont notés, les garçons feraient-ils relativement plus d'efforts ? On observe que la différence de scores entre les élèves « à l'heure » et ceux qui sont en retard par rapport à leur parcours scolaire tend à se renforcer dans le groupe expérimental. L'augmentation de l'enjeu du test semble ainsi impacter davantage les élèves « à l'heure » que les élèves en retard (les plus en difficulté). Nous allons, par la suite, employer des méthodes statistiques plus complexes qui permettent de tester ces hypothèses.

Figure 1 Distribution du score



Lecture : 113 élèves, soit 12,8 % ont eu 17 réponses correctes sur 20.

Éducation & formations n° 93 © DEPP

Note : les données présentées sur cette figure portent sur l'ensemble de 884 élèves participants (y compris les élèves des deux classes ayant changé de groupe, puis qui sont écartés des analyses suivantes).

Tableau 1 Statistiques descriptives

	Effectif	% en retard	% garçons	Indice de position sociale		Score brut		Score standardisé (sur groupe témoin)		Nombre de non-réponses		Nombre de non-réponses aux questions ouvertes	
				Moyen	Écart-type	Moyen	Écart-type	Moyen	Écart-type	Moyen	Écart-type	Moyen	Écart-type
Échantillon : ensemble	1 042	17,0	50,1	108	34								
Échantillon : groupe expérimental	530	17,7	52,5	110	36								
Échantillon : groupe témoin	512	16,2	47,7	107	32								
Répondants : ensemble	844	13,0	49,2	111	34	14,6	3,4	0,09	0,97	1,14	1,94	0,55	0,88
Répondants : groupe expérimental	415	13,0	53,3	115	35	14,9	3,3	0,19	0,93	0,94	1,77	0,47	0,79
Répondants : groupe témoin	429	13,1	45,2	107	33	14,3	3,5	0,00	1,00	1,34	2,06	0,62	0,95

Éducation & formations n° 93 © DEPP

Lecture : 17 % d'élèves sont en retard dans l'échantillon tiré contre 13 % parmi les répondants.

Parmi les répondants, les élèves du groupe expérimental ont eu, en moyenne, 14,9 et ceux du groupe témoin 14,3 réponses correctes (sur 20).

Note : indice de position sociale défini par ROCHER [2016].

Tableau 2 Score moyen selon le sexe et le retard scolaire

	Garçon	Fille	« À l'heure »	En retard
Ensemble	14,3	14,9	15,0	11,9
Groupe expérimental	14,9	15,0	15,4	12,0
Groupe témoin	13,7	14,7	14,6	11,9

Éducation & formations n° 93 © DEPP

Lecture : les garçons du groupe expérimental ont obtenu un score moyen de 14,9 (sur 20).

Analyses « toutes choses égales par ailleurs »

Afin de pouvoir séparer l'éventuel impact de l'expérimentation sur la performance des « effets de structure », nous avons employé différentes méthodes de régression³ (encadré 2 p. 109). Ces méthodes permettent d'isoler le lien entre la performance et une variable d'intérêt donnée (l'expérimentation de notation dans notre cas) et d'étudier ce lien « toutes choses égales par ailleurs », *i.e.* en maintenant constantes toutes les autres relations ajoutées dans le modèle⁴. À titre d'exemple, nous avons vu que les élèves issus des milieux socio-économiques défavorisés tendent à être davantage absents dans le groupe expérimental pour la passation de l'épreuve. On sait que ces élèves obtiennent des scores moins élevés [DAUSSIN, KESKPAIK, ROCHER, 2011]. Ainsi, le score moyen plus élevé observé dans le groupe expérimental peut potentiellement être dû au fait que les élèves de niveau socio-économique défavorisé, avec des performances moyennes moins élevées, sont relativement moins représentés. Les méthodes « toutes choses égales par ailleurs » permettent d'éviter ce type de biais dus à la composition des populations. Dans notre exemple, nous pourrions vérifier à l'aide de ces méthodes si à un niveau socio-économique donné, le fait d'appartenir au groupe expérimental entraîne des scores plus élevés.

La **méthode de régression quantile** permet de découper la distribution du score en 10 groupes et d'étudier la relation entre l'enjeu du test et la performance selon différents niveaux de performance (encadré 2 p. 109). Autrement dit, l'application de cette méthode permet d'analyser si le fait d'appartenir au groupe expérimental joue un rôle plus important parmi les élèves faibles, parmi les élèves forts, ou parmi ceux qui se situent au milieu de la distribution du score. On construit un modèle en régressant le score sur la variable de l'expérimentation, en contrôlant le sexe, le retard scolaire et l'indice de position sociale.

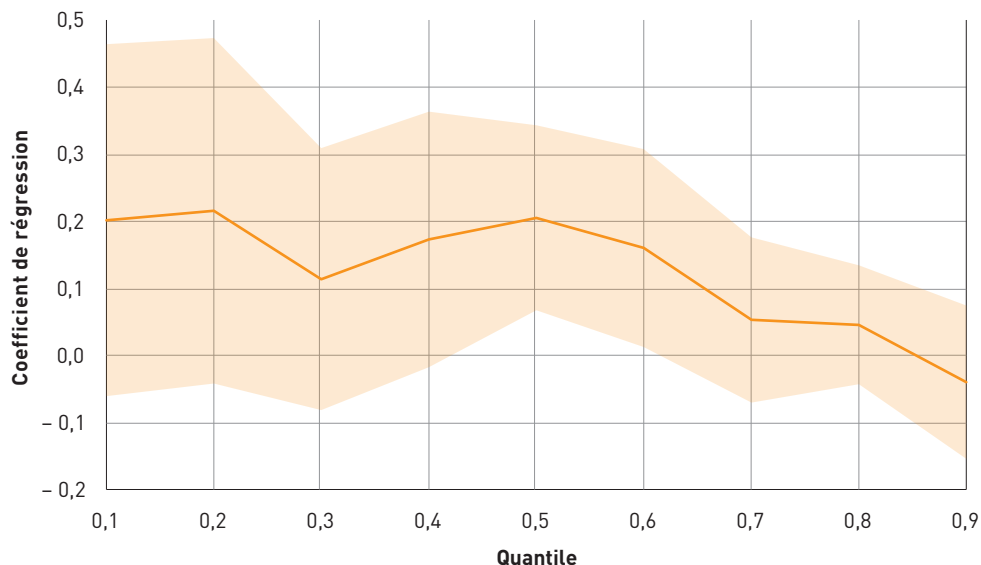
Les résultats de cette analyse montrent que l'effet de l'enjeu du test semble plus prononcé parmi les élèves moyens ↘ **Figure 2**. Cet effet est significatif dans les groupes de performance 4, 5 et 6, dans lesquels son ampleur s'étend de 0,16 à 0,20 écart-type de score. Les élèves moyens seraient ainsi plus sensibles aux enjeux du test, s'investissant davantage lorsque celui-ci a des conséquences directes sur leurs résultats scolaires.

Nous avons ensuite employé la **méthode d'appariement** (*matching*) qui permet de « corriger » le déséquilibre entre les deux groupes, témoin et expérimental, en termes de répartition filles-garçons, de pourcentage d'élèves en retard et de distribution de l'indice de position sociale, puis de comparer ainsi ce qui est comparable (encadré 2 p. 109). Les résultats mettent

3. Les analyses qui suivent sont effectuées sur l'échantillon de 38 classes, soit 844 élèves répondants. Les deux classes qui ont changé de groupe ont été écartées, ainsi que 16 élèves ayant trop de valeurs manquantes. 415 de ces élèves (49 %) sont dans le groupe expérimental et 429 sont dans le groupe témoin.

4. « Toutes choses » incluent uniquement les variables de contrôle ajoutées dans le modèle.

↘ **Figure 2** Coefficient de régression selon les quantiles de score



Éducation & formations n° 93 © DEPP

Lecture : parmi les élèves dont le score se situe dans le groupe 4 (i.e. la distribution d'élèves entre les quantiles 0,3 et 0,4), ceux appartenant au groupe expérimental obtiennent un score plus élevé de 0,17 écart-type par rapport à ceux faisant partie du groupe témoin.

en évidence un effet de 0,17 écart-type de score et cet effet est significatif au seuil de 0,01. En tenant compte des différences dans la composition des groupes, les élèves du groupe expérimental ont ainsi tendance à obtenir des scores légèrement supérieurs à ceux du groupe témoin.

Enfin, nous avons affiné nos analyses en construisant des **modèles multiniveaux**. Cette méthode permet de prendre en compte la structure « imbriquée » des données (les élèves qui sont regroupés dans des classes) et de distinguer l'influence des variables du niveau classe de celle des caractéristiques individuelles (du niveau élève) (**encadré 2** p. 109). On construit d'abord un modèle sans variables explicatives (un modèle vide) et on calcule le coefficient de corrélation intraclasse qui montre la part de la variance totale du score qui peut être expliquée par les différences entre les établissements. Ce coefficient vaut 0,13, ce qui veut dire que 13 % de la variabilité du score sont dus aux différences entre les classes. La part majeure de la variance du score est ainsi expliquée par des différences au sein de classes, c'est-à-dire entre les élèves.

Le groupe, témoin ou expérimental, a ensuite été ajouté au modèle en tant que variable explicative pour observer si cet ajout amène à une réduction de la variance du score entre classes

↘ **Tableau 3** p. 115, modèle 2. Autrement dit, le fait d'appartenir au groupe expérimental ou témoin explique-t-il une partie de la variation du score d'un établissement à l'autre ? L'ajout de cette variable dans le modèle ne conduit pas à une réduction de la variabilité des scores aux niveaux classe et élève (la variance inter-classes passe de 0,14 à 0,13 et la variance inter-élèves passe de 0,86 à 0,87). Les indices de sélection de modèle (AIC, BIC) ne changent pas, ce qui indique que le pouvoir explicatif du modèle reste le même. Le modèle 2 ne rend ainsi pas mieux compte de la structure des données que le modèle 1. On observe un effet de 0,162 écart-type de score de cette variable, mais cet effet n'est pas statistiquement significatif.

Le modèle 3 inclut des caractéristiques sociodémographiques et scolaires des élèves telles que le sexe, le retard scolaire et l'indice de position sociale. On observe que les indices AIC et le BIC diminuent, ce qui indique une augmentation du pouvoir explicatif du modèle. Enfin, le modèle 4 intègre également quelques variables de classe – le pourcentage des élèves en retard et l'indice social moyen de la classe. On observe que les indices AIC et le BIC continuent à diminuer. Par rapport au modèle vide, le modèle complet (modèle 4) amène à une réduction de la variance inter-classes de 85 % (de 0,14 à 0,02) et de la variance inter-élèves de 10 % (de 0,86 à 0,77).

« Toutes choses égales par ailleurs », un garçon obtient un score de 0,141 écart-type moins élevé qu'une fille et un élève en retard un score de 0,614 écart-type moins élevé qu'un élève « à l'heure ». Une unité supplémentaire sur l'échelle de l'indice de position sociale amène à une augmentation de score de 0,006 écart-type. Le score varie également en fonction des caractéristiques d'établissements, le pourcentage d'élèves en retard et l'indice social moyen de la classe jouant un rôle sur le score. Les élèves provenant des classes où il y a relativement plus d'élèves en retard obtiennent des scores moins élevés, toutes choses égales par ailleurs. L'augmentation d'une unité de cet indicateur est associée à une perte de score de 0,011 écart-type. Plus l'indice de position sociale moyen de la classe est élevé, meilleure est la performance. Un gain de score de 0,006 écart-type est associé à l'augmentation d'une unité sur l'indice.

Les résultats de ces différents modèles statistiques mettent en évidence un rôle relativement modeste, mais non négligeable, de l'enjeu du test sur la performance. Notons aussi que l'ordre de grandeur de cet effet de l'expérimentation est comparable à celui observé lors de l'étude expérimentale en mathématiques (de 0,15 à 0,20 écart-type de score selon la méthode utilisée).

Qu'en est-il de la motivation des élèves ? Les élèves du groupe expérimental qui ont reçu les consignes expliquant que le test serait noté et compterait pour leurs résultats scolaires seraient-ils plus motivés ? Nous allons ensuite analyser le degré de motivation déclaré par les élèves ayant participé à l'étude.

MOTIVATION DIFFÉRENCIÉE SELON LE GROUPE ?

Motivation initiale

Après avoir reçu les consignes spécifiques à leur groupe et avant de commencer à répondre aux items cognitifs, les élèves étaient interrogés sur leur degré de motivation à passer le test. Une question a été intégrée au début de chaque cahier d'évaluation afin de mesurer la motivation initiale à l'aide d'une échelle à quatre positions. Les résultats de cet instrument sont présentés dans le **tableau 4**.

Les élèves du groupe expérimental se placent plus souvent que les élèves du groupe témoin, sur les positions extrêmes de l'échelle. Ils se déclarent plus souvent à la fois « très motivé(e)s » (14,2 % d'entre eux contre 10,2 % dans le groupe témoin) et « pas du tout motivé(e)s » (8,7 % contre 5,6 %). On ne peut ainsi pas conclure que l'expérimentation de la notation a un effet net et clair sur la motivation des élèves à répondre au test, telle que déclarée au début de l'évaluation.

Tableau 3 Modèles multiniveaux

Paramètres	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4
Effets fixes				
Constante	- 0,023 (0,068)	- 0,1 (0,092)	- 0,715*** (0,13)	- 1,135** (0,381)
Groupe expérimental		0,162 (0,133)	0,137 (0,098)	0,114 (0,081)
Garçon			- 0,131** (0,062)	- 0,141** (0,061)
Retard scolaire			- 0,648*** (0,094)	- 0,614*** (0,095)
Indice de position sociale			0,007*** (0,001)	0,006*** (0,001)
Pourcentage de retard scolaire, moyenne par classe				- 0,011** (0,005)
Indice de position sociale, moyenne par classe				0,006* (0,003)
Effets aléatoires				
Niveau 2 (classe) : variance des constantes	0,135*** (0,04)	0,127*** (0,039)	0,055** (0,022)	0,024** (0,014)
Niveau 1 : variance inter-élèves	0,865*** (0,043)	0,865*** (0,043)	0,767*** (0,038)	0,766*** (0,038)
AIC	2335,3	2335,9	2221,8	2208,3
BIC	2340,2	2342,4	2233,3	2223,1

Éducation & formations n° 93 © DEPP

Significativité : * au seuil critique de 10 % ; ** au seuil critique de 5 % ; *** au seuil critique de 1 %.

Lecture : toutes les autres variables comprises dans le modèle 4 tenues constantes, un garçon obtient un score de 0,141 écart-type moins élevé qu'une fille.

Note : les indicateurs de position sociale sont exprimés en points et le pourcentage de retard par classe en points de pourcentage. Les autres variables explicatives n'ont pas d'unité de mesure, mais une catégorie de référence (les élèves du groupe expérimental par rapport aux élèves du groupe témoin, les garçons par rapport aux filles, etc.). Les erreurs standards associées aux effets sont présentées entre parenthèses.

Tableau 4 Répartition et score moyen selon la motivation initiale

Réponse des élèves à la question « Quel est votre degré de motivation pour faire cette évaluation ? »	Groupe expérimental			Groupe témoin		
	En %	Score moyen	Score moyen standardisé sur le groupe témoin	En %	Score moyen	Score moyen standardisé sur le groupe témoin
Je suis très motivé(e)	14,2	15,7	0,40	10,2	14,9	0,18
Je suis motivé(e)	49,3	15,0	0,20	54,5	14,7	0,11
Je suis peu motivé(e)	27,9	14,5	0,07	29,7	13,8	- 0,14
Je ne suis pas du tout motivé(e)	8,7	15,4	0,33	5,6	13,4	- 0,24

Éducation & formations n° 93 © DEPP

Lecture : 14,2 % des élèves du groupe expérimental se sont déclarés très motivés au début du test. Ces élèves ont obtenu un score moyen de 15,7 (sur 20).

En observant le score moyen par rapport au degré de motivation initiale, on note que, de manière générale, le score est d'autant moins élevé que la motivation initiale déclarée par élève est faible. Néanmoins, les élèves du groupe expérimental qui se déclarent « *pas du tout motivés* », ont obtenu un score comparable à celui des élèves de ce groupe ayant déclaré qu'ils sont très motivés.

Difficulté perçue du test et implication

Outre la question concernant la motivation initiale, quelques questions portant sur le test (sur la perception de la difficulté du test et sur la motivation au test) étaient posées aux élèves à la fin de l'évaluation⁵. Lorsqu'on compare les réponses à ces questions dans les deux groupes, on observe que les élèves du groupe expérimental se déclarent, en moyenne, plus impliqués ↘ **Tableau 5**.

Les élèves du groupe expérimental ont trouvé le test légèrement plus difficile que ceux du groupe témoin. Les résultats d'une régression linéaire sur la difficulté et l'implication (standardisés sur le groupe témoin) montrent que la difficulté perçue est liée à l'enjeu du test ↘ **Tableau 6**. Ceci reste vrai après avoir contrôlé les caractéristiques sociodémographiques et scolaires des élèves. Les élèves du groupe expérimental jugent ainsi le test plus difficile que ceux du groupe témoin, en maintenant constant le sexe, l'indice de position sociale et le retard scolaire. En revanche, l'implication n'a pas de lien significatif avec l'expérimentation lorsqu'on contrôle les variables de contexte.

GRUPE TÉMOIN *VERSUS* ÉCHANTILLON CEDRE COMPÉTENCES LANGAGIÈRES ET LITTÉRATIE

Afin de vérifier si les conditions de passation ont eu un effet sur les résultats, la méthode d'appariement a été utilisée pour comparer le groupe témoin de l'étude aux élèves ayant participé à l'évaluation Cedre CLL. Si les premiers ont passé l'épreuve dans les conditions habituelles du travail en classe pendant un cours de français, ces derniers ont participé à une évaluation standardisée dans des conditions particulières (épreuve plus longue que les contrôles habituels en classe, avec un superviseur autre que leur professeur de français, etc.).

En comparant les élèves du groupe témoin et ceux de l'évaluation Cedre CLL à propos du taux de non-réponse et du niveau d'implication (tel que déclaré à la fin du test), nous observons des différences significatives. D'une part, les élèves du groupe témoin laissent plus de questions sans réponse (différence de 0,32 écart-type de l'indicateur standardisé sur l'échantillon Cedre CLL, significatif au seuil de 0,01) ; d'autre part, ils se placent plus haut sur l'échelle d'implication (un effet de 0,15 écart-type de l'indicateur standardisé sur l'échantillon Cedre CLL, significatif au seuil de 0,10). Les élèves du groupe témoin de l'expérimentation se déclarent ainsi plus impliqués que ceux ayant passé l'évaluation Cedre CLL « habituelle » tout en accusant un taux de non-réponse plus élevé.

En revanche, aucune différence n'a été constatée dans les performances de ces deux groupes d'élèves.

5. « Sur une échelle de difficulté allant de 1 à 10, comment avez-vous trouvé les exercices de cette évaluation ? », « Comment vous êtes-vous appliqué(e) pour faire cette évaluation ? Indiquez votre niveau d'application sur une échelle allant de 1 à 10 ».

Tableau 5 Difficulté perçue du test par les élèves et implication déclarée

		Moyenne	Écart-type
Groupe expérimental	Difficulté perçue	5,0	1,9
	Implication	7,1	2,0
Groupe témoin	Difficulté perçue	4,7	1,8
	Implication	6,9	1,9

Éducation & formations n° 93 © DEPP

Lecture : en moyenne, les élèves du groupe expérimental ont jugé le test de difficulté 5 (sur 10).

Tableau 6 Difficulté perçue du test et implication selon l'appartenance au groupe expérimental ou témoin et selon caractéristiques d'élèves

Variable	Coefficient de régression	
	Difficulté perçue	Implication
Constante	0,112	- 0,321**
Groupe expérimental	0,193**	0,129
Groupe témoin	réf.	réf.
Fille	0,110	0,329***
Garçon	réf.	réf.
En retard	0,113	- 0,186
« À l'heure »	réf.	réf.
Indice de position sociale	- 0,002	0,002*

Éducation & formations n° 93 © DEPP

Significativité : * au seuil critique de 10 % ; ** au seuil critique de 5 % ; *** au seuil critique de 1 %.

Lecture : les autres variables tenues constantes, un élève du groupe expérimental juge le test de 0,193 écart-type plus difficile qu'un élève du groupe témoin.

ÉLÉMENTS QUALITATIFS DE CONTEXTE

Les enseignants de français responsables de passation ont complété un questionnaire d'observation de passation, noté leurs commentaires sur l'épreuve et relevé les remarques de leurs élèves à la fin de la passation. Il apparaît que les deux groupes ont travaillé avec sérieux, qu'ils ont posé de nombreuses questions avant de commencer sur la façon d'écrire sur le cahier, de raturer ou pas, parce que l'aspect imprimé du cahier les « intimidait ».

Pour la première partie du cahier, la production écrite, les enseignants des deux groupes relèvent la même gestion du temps par les élèves : ils se mettent rapidement au travail. Le sujet proposé est un bon déclencheur d'écriture déjà testé auparavant. La moitié des élèves n'utilise que 15 minutes sur les 25 prévues. Les professeurs observent que les élèves écrivent au fil de la plume, sans révision du texte et, même s'il leur reste du temps, très peu relisent.

Les conditions de mise en œuvre et de passation spécifiques à cette évaluation ont favorisé, à chaque étape, l'implication et la motivation des adultes (inspectrices, chefs d'établissements, professeurs de français responsables de passation et correcteurs) et des élèves des deux groupes. En effet, à tous les échelons de la mise en œuvre, les liens entre la DEPP et les

intervenants entre eux ont été beaucoup plus fréquents, directs et suivis, par téléphone, courriel et réunions que lors de la mise en œuvre des évaluations Cedre avec échantillon national. Autres différences importantes à noter, le responsable de la passation était le professeur de français de la classe et l'épreuve était passée pendant une heure de cours de français de l'emploi du temps des élèves, soit les conditions d'un « devoir sur table », ce qui ne correspond pas aux conditions de passation d'une évaluation standardisée.

Il est à noter qu'à la fin de la passation certains enseignants ont souhaité prolonger le travail en engageant une discussion avec leurs élèves sur la question de la notation, « *une réflexion autour de la note et de son usage* » dit l'un d'eux.

CONCLUSION

Cette étude confirme les tendances et les ordres de grandeur de l'effet de notation observé lors de l'expérimentation Cedre mathématiques motivation, mais celui-ci n'est pas toujours significatif. On constate une différence de performance entre groupe expérimental et témoin d'environ 15 % et 20 % d'écart-type de score selon les méthodes, ce qui correspond à 7 à 8 points sur l'échelle de Cedre.

Les résultats restent à confirmer puisque les deux études Cedre motivation 2014 et 2015 rencontrent les mêmes limites d'ordre méthodologique et de taille insuffisante de l'échantillon.

Cette étude incite à la prudence dans les analyses et l'interprétation des tendances à la hausse ou à la baisse des résultats dans les comparaisons temporelles des évaluations Cedre. Il est important de tenir compte de la motivation des élèves et de contrôler si la mesure de la motivation reste stable ou varie afin de relativiser les constats.

L'évolution programmée de Cedre, avec le passage d'une évaluation papier à une évaluation numérique, permet de penser que le facteur motivation ne sera pas sans conséquence sur la performance des élèves, en distinguant les effets sur les filles et sur les garçons. Il sera important de le mesurer.

Afin de sensibiliser les élèves aux enjeux de ce type d'enquête, une information plus complète sur l'importance à accorder aux résultats des évaluations nationales (Cedre) et internationales (PISA) et à leur retentissement, leur permettrait d'en prendre toute la mesure. Au lieu de vivre ces évaluations comme une charge de travail supplémentaire, voire « une punition injuste » (pourquoi moi ?), les élèves de l'échantillon se sentiraient ainsi valorisés d'être sélectionnés dans un échantillon représentatif des élèves français en de fin de troisième.

▾ BIBLIOGRAPHIE

BOBINEAU M., 2013, *Évaluations dites « à faibles enjeux » : quelle perception et implication de la part des élèves ? Étude qualitative à partir de Cedre sciences 2013*, Rapport de stage, MEN-DEPP.

BUTLER J., ADAMS R. J., 2007, "The Impact of Differential Investment of Student Effort on the Outcomes of International Studies", *Journal of Applied Measurement*, vol. 8, n° 3, p. 279-304.

DAUSSIN J.-M., KESKPAIK S., ROCHER T., 2011, « L'évolution du nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit depuis une dizaine d'années », *France, portrait social*, Insee, p. 137-152.

GOLDSTEIN H., 2003, *Multilevel Statistical Models*, Third Edition, London, Arnold.

KESKPAIK S., ROCHER T., 2012, « Les évaluations à faibles enjeux : quel rôle joue la motivation ? Une expérience à partir de PISA », Communication dans le cadre du 24^e colloque de l'Admée-Europe, Luxembourg.

KESKPAIK S., ROCHER T., 2015, « La motivation des élèves français face à des évaluations à faibles enjeux – Comment la mesurer ? Son impact sur les réponses », *Éducation & formations*, n° 86-87, MENESR-DEPP, p. 119-139.

NICHOLLS J. G., 1984, "Achievement motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance", *Psychological Review*, n° 91, p. 328-346.

O'NEIL H. F., SUGRUE B., ABEDI J., BAKER E. L., GOLAN S., 1997, *Final Report of Experimental Studies on Motivation and NAEP Test Performance*, CSE Technical Report 427, Los Angeles, University of California.

ROCHER T., 2016, « Construction d'un indice de position sociale des élèves », *Éducation & formations*, n° 90, MENESR-DEPP, p. 5-27.

UGUROGLU M. E., WALBERG H. J., 1979, "Motivation and achievement: A Quantitative Synthesis", *American Educational Research Journal*, n° 16, p. 375-389.



COMITÉ DE LECTURE

La revue *Éducation & formations*, s'est dotée depuis la réalisation de son numéro 84 sur « *Le décrochage scolaire : un défi à relever plutôt qu'une fatalité* », d'un comité de lecture. Chaque article est ainsi soumis à une double expertise menée par des chercheurs, des statisticiens, ou par toute personnalité jugée compétente sur le champ de l'article considéré.

Les personnalités ci-dessous ont expertisé les articles parus en 2016 dans les numéros 90 à 92 de la revue *Éducation & formations*. Les affiliations institutionnelles indiquées sont les leurs au moment de la réalisation des expertises.

Jean-Michel Alfandari	MENESR, inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche
Marc Bablet	MENESR, direction générale de l'enseignement scolaire
Pierre-Yves Bernard	Université de Nantes
Marceline Bodier	Insee
Gérard Boudesseul	Université de Caen Basse-Normandie, Céreq
Martine Caraglio	MENESR, inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche
Cécile Carra	Université d'Artois
Olivier Cosnefroy	Université Grenoble Alpes
Renaud d'Enfert	Université de Picardie Jules Verne
Arnaud Dupray	Céreq
Denis Fougère	Sciences Po, observatoire sociologique du changement
Yann Fournier	MENESR, direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
Jean-Christophe François	Université Paris-7 Diderot
Manon Garrouste	Université Lille 1 Sciences et Technologies
Christophe Génolini	Université de Paris X-Nanterre
Jean-François Giret	Université de Bourgogne
Yvette Grelet	Université de Caen Basse-Normandie, Céreq
Julien Grenet	PSE-École d'économie de Paris
Marianne Juillard	MENESR, direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
Saskia Kesckpaik	MENESR, direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
Noémie Le Donné	OCDE
Eric Loustau	Rectorat de Clermont-Ferrand, division statistique et évaluation
Régis Malet	Université de Bordeaux

Hélène Michaudon	MENESR, direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
Fabrice Murat	MENESR, direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
Marco Oberti	Sciences Po, observatoire sociologique du changement
Claudine Perreti	MENESR, inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche
Claudine Pirus	MENESR, direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
Corinne Prost	Insee
Isabelle Robert-Bobée	Insee
Claire Steinmetz	MENESR, direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
Claude Thélot	Conseiller-maître honoraire à la Cour des comptes
Eric Vaillant	Rectorat de Reims, service prospective et statistiques
Marie-Noël Vercambre	Fondation d'entreprise MGEN pour la santé publique
Ronan Vourc'h	MENESR, sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques

LES STATISTIQUES DU MINISTÈRE



Vous recherchez des données publiques couvrant tous les aspects structurels de l'éducation et de la recherche ?

Rendez-vous sur :

education.gouv.fr/statistiques
enseignementsup-recherche.gouv.fr/statistiques

Vous y trouverez :

- ✓ les derniers résultats d'enquêtes
- ✓ les publications et rapports de référence
- ✓ des données détaillées et actualisées
- ✓ des répertoires, nomenclatures et documentation



Vous recherchez une information statistique ?

Contactez le centre de documentation

au 61-65, rue Dutot – 75732 Paris cedex 15

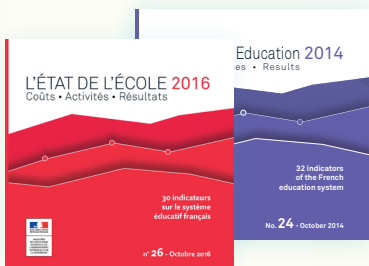
par téléphone au : 01 55 55 73 58,

les **lundis**, **mercredis** et **jeudis** de 14 h à 16 h 30

ou par courriel : depp.documentation@education.gouv.fr

LES PUBLICATIONS DE LA DEPP

Le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche participe au débat public général sur le système de formation français. Il assure l'accès aux informations statistiques qu'il élabore. Il rédige des analyses. Il publie des ouvrages qui actualisent les connaissances sur le fonctionnement et les résultats de notre École.



L'ÉTAT DE L'ÉCOLE (2016) Panorama de l'évolution des activités, des résultats et des coûts du système éducatif français, éclairé par les comparaisons internationales. *The state of Education, l'état de l'École* en langue anglaise.
↳ *Ouvrages feuilletables et téléchargeables en ligne*
↳ *Mise à disposition des tableaux de données au format Excel.*
📅 Nouvelles éditions annuelles.
📖 Ouvrages brochés, 80 pages, 16 €.



REPÈRES & RÉFÉRENCES STATISTIQUES SUR LES ENSEIGNEMENTS, LA FORMATION ET LA RECHERCHE (2016) Toute l'information statistique disponible sur le système éducatif et de recherche français déclinée en plus de 180 thématiques.
↳ *Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.*
↳ *Mise à disposition des tableaux de données au format Excel.*
📅 Nouvelle édition annuelle.
📖 Ouvrage relié, 424 pages, 26 €.



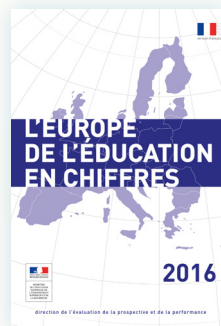
L'ÉDUCATION NATIONALE EN CHIFFRES (2015)

Les caractéristiques et les tendances du système éducatif français en quelques chiffres-clés.
↳ *Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.*
📅 Actualisation annuelle.



L'EUROPE DE L'ÉDUCATION EN CHIFFRES

propose une grande variété d'indicateurs permettant de confronter les multiples dimensions en jeu dans la réussite éducative, et ce pour chacun des pays de l'Union européenne face à des objectifs communs désormais portés par des cibles chiffrées.
↳ *Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.*
📅 Ouvrage relié, 80 pages, 16 €.



ÉDUCATION & FORMATIONS Analyses et études statistiques originales sur les grands enjeux de l'éducation, de la formation ou de la recherche.
↳ *Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.*
📅 Revue scientifique, deux à trois numéros par an, 13 € le numéro.



BILAN SOCIAL (2017) Un panorama de l'ensemble des personnels enseignants et non enseignants qui réunit les indicateurs utiles au pilotage des ressources humaines du ministère.

📄 *Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.*
Mise à disposition des tableaux de données au format Excel.

📅 Nouvelle édition annuelle.
📖 Ouvrage broché, 204 pages.



FILLES ET GARÇONS SUR LE CHEMIN DE L'ÉGALITÉ (2017)

Les principales données statistiques sur les résultats et parcours scolaires comparés des filles et des garçons.

📅 Actualisation annuelle.



GÉOGRAPHIE DE L'ÉCOLE (2017) Analyse de la variété des contextes éducatifs et des disparités territoriales en matière d'éducation, illustrée de cartes et graphiques, accompagnée de données détaillées au niveau local.

📄 *Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.*

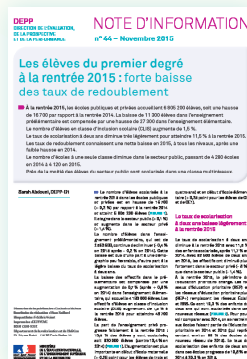
📅 Nouvelle édition trisannuelle.
📖 Ouvrage broché, 144 pages, 20 €.



NOTE D'INFORMATION

Les résultats les plus récents issus des exploitations d'enquêtes et d'études statistiques : mise au point sur des données périodiques (constat de rentrée, résultats du bac) ou conjoncturelles (évaluation des acquis des élèves), sur les conclusions d'analyses plus structurales (mobilité des enseignants) et les comparaisons internationales (rapport Eurydice sur l'enseignement des langues en Europe).

📄 *Feuilletable et téléchargeable en ligne.*
Mise à disposition des tableaux de données au format Excel.
📅 40 à 50 notes par an.



ATLAS DES RISQUES SOCIAUX D'ÉCHEC SCOLAIRE : L'EXEMPLE DU DÉCROCHAGE Analyse des facteurs plus ou moins propices à la réussite scolaire et au risque d'abandon précoce des études qui met en évidence les spécificités de chaque académie. Précédé d'une note méthodologique, illustré de cartes et de graphiques.

📄 *Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.*
📖 Ouvrage broché, 160 pages, 26 €.

RESTEZ INFORMÉ




Restez informé sur : www.education.gouv.fr/statistiques

- ✓ Consultez l'actualité des publications statistiques
- ✓ Abonnez-vous à la liste d'information pour recevoir les avis de parution

LES DERNIERS NUMÉROS

- n° 92 - déc. 2016 *Les enseignants : professionnalisation, carrières et conditions de travail* (978-2-11-151367-9)
- n° 91 - sept. 2016 *Massification scolaire et mixité sociale* (978-2-11-151355-6)
- n° 90 - avril 2016 *Inégalités sociales, motivation scolaire, offre de formation...* (978-2-11-139160-4)
- n° 88-89 - déc. 2015 *Climat scolaire et bien-être à l'école* (978-2-11-138952-6)
- n° 86-87 - mai 2015 *Évaluation des acquis : principes, méthodologie, résultats* (978-2-11-138951-9)
- n° 85 - nov. 2014 *Transformation des parcours des élèves. Implication des parents. Performance des établissements* (978-2-11-138625-9)
- n° 84 - déc. 2013 *Le décrochage scolaire : un défi à relever plutôt qu'une fatalité* (978-2-11-099371-7)
- n° 83 - juin 2013 *Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire* (978-2-11-099380-9)
- n° 82 - déc. 2012 *Conditions de scolarisation et facteurs de réussite scolaire* (978-2-11-099380-0)
- n° 81 - mars 2012 *Expérimentations : innovation, méthodologie, évaluation* (978-2-11-099366-3)
- n° 80 - déc. 2011 *Méthodes internationales pour comparer l'éducation et l'équité* (978-2-11-097816-5)
- n° 79 - déc. 2010 *Les élèves : connaissances, compétences et parcours* (978-2-11-097802-8)
- n° 78 - nov. 2008 *Comparaisons internationales* (978-2-11-095437-4)
- n° 77 - nov. 2008 *L'orientation* (978-2-11-097801-1)
- n° 76 - déc. 2007 *L'histoire-géographie, l'éducation civique, aujourd'hui* (978-2-11-095428-2)
- n° 75 - oct. 2007 *L'enseignement professionnel. Les conditions de vie des étudiants* (978-2-11-095422-0)
- n° 74 - avril 2007 *Mesurer les inégalités sociales de scolarisation : méthodes et résultats. Projections à l'horizon 2015* (978-2-11-095417-6)
- n° 73 - août 2006 *Biotechnologies* (978-2-11-095397-7)

Téléchargez le bon de commande sur www.education.gouv.fr/statistiques



Achévé d'imprimer en mai 2017
sur les presses des Ateliers Modernes d'Impressions
92 404 Courbevoie Cedex

ÉDUCATION & FORMATIONS n° 93

VOIE PROFESSIONNELLE : CHOIX D'AFFECTATION, CONDITIONS DE VIE, CONDITIONS DE TRAVAIL

Filles et garçons de lycée professionnel

Diversité et complexité des expériences de vie et de formation

(P. Kergoat, V. Capdevielle-Mougnibas, A. Courtinat-Camps, J. Jarty,
B. Saccomanno)

Bien-être en lycée professionnel et avenir envisagé

Le cas des élèves préparant le bac professionnel

(P. Lemistre)

L'orientation en CAP métiers de l'automobile et coiffure

Entre élaboration d'aspirations et conditions d'affectation

(S. Denave, F. Renard)

Les enseignants de lycée professionnel

Conditions de travail, bien-être... quelles spécificités ?

(M.-N. Vercambre-Jacquot, N. Billaudeau)

HORS-THÈME

S'orienter en licence après un bac technologique

Entre logiques individuelles et mécanismes institutionnels

(N. Théophile)

La motivation des élèves à répondre à un test standardisé

Résultats d'une étude dans le cadre de Cedre compétences langagières
et littératie

(S. Fumel, S. Keskaik)

IMPRIM'VERT®


13 €

↓ Téléchargeable sur
education.gouv.fr

ISSN 0294-0868

ISBN 978-2-11-151750-9



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE

direction de l'évaluation
de la prospective
et de la performance

