



**HAL**  
open science

# Inégalités scolaires et effets de genre : réflexions sur des choix d'orientation “ atypiques ”

Pauline Delafosse

► **To cite this version:**

Pauline Delafosse. Inégalités scolaires et effets de genre : réflexions sur des choix d'orientation “ atypiques ”. Education. 2013. dumas-00945654

**HAL Id: dumas-00945654**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00945654>**

Submitted on 12 Feb 2014

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

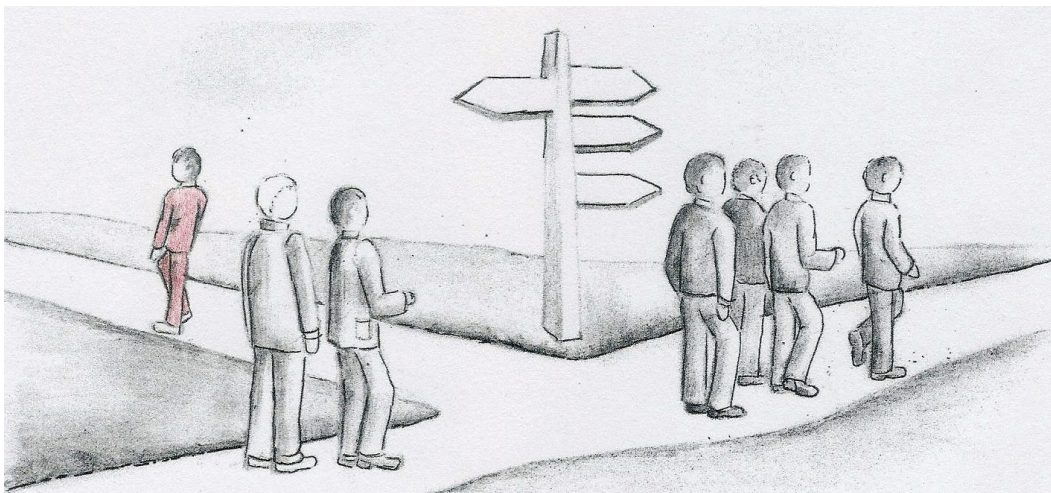
*Mémoire pour l'obtention du Master "Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation"*

*Spécialité "Métiers de l'Education et de l'Encadrement Educatif"*

# **Inégalités scolaires et effets de genre : Réflexions sur des choix d'orientation "atypiques".**

Pauline DELAFOSSE

Sous la direction de Vincent TROGER



Année 2012-2013



# **Sommaire :**

<b>Introduction</b> .....	p.4
<b>PARTIE 1 : CADRE THÉORIQUE</b>	
I.L'orientation en France .....	p.9
I.1. Evolution du concept d'orientation et de ses objectifs .....	p.9
I.1.1.Aspect historique de l'orientation en France .....	p.9
I.1.2.L'état actuel de la conception de l'orientation .....	p.12
I.2.Le fonctionnement de l'orientation dans le système scolaire français .....	p.13
I.2.1.Une organisation en cycles .....	p.13
I.2.2. Les procédures d'orientation .....	p.14
I.2.3.Les acteurs de l'orientation .....	p.14
I.2.3.1. Les familles .....	p.15
I.2.3.2.Les acteurs de l'établissement d'enseignement secondaire .....	p.16
I.2.3.3.Les partenaires extérieurs de l'établissement scolaire .....	p.18
II. La dimension sociale des inégalités dans les décisions d'orientation .....	p.19
II.1.Des biais liés au niveau social, économique et culturel .....	p.19
II.1.1.Origine sociale et réussite scolaire .....	p.20
II.1.2.Origine sociale et choix d'orientation .....	p.22
II.2.Des différences de genre .....	p.27
II.2.1.Réussite scolaire et genre .....	p.27
II.2.2.Projets d'orientation et anticipation des rôles sociaux futurs .....	p.29
II.3.L'influence du contexte .....	p.30
II.3.1.L'effet de l'offre locale de formation .....	p.30
II.3.2.L'effet du contexte de scolarisation : "Effet établissement" et "effet classe" .....	p.31
II.3.3.Le poids des stratégies familiales dans la production des inégalités de contextes .....	p.36
III.Les modèles psycho-développementaux explicatifs des choix d'orientation .....	p.39
III.1.L'adolescence, une période propice aux projets d'avenir .....	p.39
III.2.Le poids des représentations mentales dans l'élaboration des préférences professionnelles .....	p.39
III.3.La théorie de la circonscription et du compromis .....	p.40
III.4.L'importance des facteurs familiaux, sociaux et scolaires .....	p.42

## **PARTIE 2 : RECHERCHE**

I. Questions et hypothèses de recherche .....	p.45
II. Méthodologie .....	p.46
II.1. Procédure suivie .....	p.46
II.2. Population, données du terrain .....	p.46
II.2.1. Critères de choix de la population .....	p.46
II.2.2. Description de l'établissement .....	p.47
II.2.3. Méthode de sélection de l'échantillon et difficulté rencontrée .....	p.48
III. Présentation et analyse des résultats .....	p.49
III.1. Maintien des stéréotypes de genre .....	p.49
III.2. Le rôle du contexte social .....	p.49
III.2.1. Le rôle de l'environnement familial .....	p.49
III.2.1.1. Un contexte familial stable et structuré .....	p.50
III.2.1.2. Le rôle de la mère .....	p.52
III.2.2. Le rang dans la fratrie .....	p.53
III.2.3. Sociabilité juvénile .....	p.53
III.2.4. Un exemple d'identification à des adultes de référence .....	p.55
III.3. Le rôle des personnels de l'institution .....	p.55
III.4. Un projet professionnel motivant, déterminé très tôt .....	p.56
<b>Conclusion</b> .....	p.57
<b>Bibliographie</b> .....	p.61
<b>Annexes</b> .....	p.63
Annexe 1 : La carte cognitive des professions de L. Gottfredson .....	p.63
Annexe 2 : Guide d'entretien .....	p.64
Annexe 3 : Entretien n°1 : Sarah, CPES profil scientifique .....	p.66
Annexe 4 : Entretien n°2 : Mickaël, CPES profil scientifique .....	p.76
Annexe 5 : Entretien n°3 : Stéphanie, CPES profil scientifique .....	p.87
Annexe 6 : Entretien n°4 : Quentin, 1ère année de classe préparatoire littéraire .....	p.99
Annexe 7 : Entretien n°5 : Anaïs, 1ère année de classe préparatoire littéraire .....	p.107
Annexe 8 : Entretien n°6 : Marc, 1ère année de classe préparatoire littéraire .....	p.115
Annexe 9 : Caractéristiques sociales de la population du lycée .....	p.127
Annexe 10 : Factors and Influences on High School Students' Career Choices (Dick & Rallis, 1991) - Traduction française et Version anglaise .....	p.128

## **Introduction :**

Mon intérêt pour la question de l'orientation est lié à mon investissement auprès de mon frère, dans la recherche de son projet de formation post-baccalauréat. J'ai pu remarquer qu'il avait intégré un certain nombre de préjugés au sujet des différentes professions, des possibilités de formation qui s'offraient à lui et de ses chances d'y accéder. J'ai ainsi pu saisir l'importance pour lui - et pour un grand nombre d'élèves du secondaire qui se trouvent certainement dans cette situation - d'être davantage informé et accompagné dans ses démarches.

Il me semble qu'en matière d'accompagnement des élèves dans l'élaboration de leur projet d'orientation, le Conseiller Principal d'Education joue un rôle important. J'ai pu constater lors de différents stages ou grâce à mon activité professionnelle en établissement, que cette question de l'orientation se pose relativement fréquemment dans l'activité quotidienne du Conseiller Principal d'Education. Lorsqu'il exerce sa mission de suivi d'élèves par exemple (et particulièrement lorsque ces élèves sont en difficulté ou en voie de décrochage scolaire) le Conseiller Principal d'Education est régulièrement amené à aborder avec eux la question de leur projet d'orientation, afin de les remobiliser en redonnant du sens, un objectif à leurs apprentissages.

En songeant à cette question de l'orientation, j'ai repensé à ce que sont devenus mes camarades de lycée. Les parcours de deux d'entre-eux m'ont particulièrement marqué. Une de mes amies a récemment été reçue au concours du barreau. Cette amie, qui obtenait péniblement la moyenne lorsque nous étions au lycée et malgré un échec en première année de Droit, n'a jamais remis en question son projet de devenir avocate. J'ai parallèlement appris qu'une seconde camarade de classe, élève brillante au lycée, avait abandonné son projet de devenir traductrice et s'était réorientée vers un CAP d'esthétique après une première année de Licence en Langues Etrangères Appliquées. Pour ces deux camarades, leur niveau scolaire au sortir du lycée ne permettait pas de prédire leur trajectoire post-baccalauréat.

Le système éducatif français est fondé sur un certain nombre de principes, dont celui de l'égalité des chances. Il doit en effet garantir à tous les élèves les mêmes chances de réussir et d'accéder aux différentes places dans la société, quelles que soient leurs appartenances catégorielles (sociales, ethniques, genre, etc). La compétition scolaire pour l'obtention des meilleures places dans la société doit donc, en principe, être équitable. Notre système ne considère comme justes, que les inégalités qui résultent de différences de capacités intellectuelles ou bien celles qui sont liées à des différences d'effort fourni, autrement dit, celles qui sont liées au mérite. L'égalité des chances en matière d'orientation suppose donc que chaque élève puisse suivre une trajectoire scolaire

correspondant à son projet personnel, établi en fonction de ses intérêts et de son niveau. Dans le cas de mes camarades de lycée, leurs différences de parcours post-baccalauréat ne sont pas liées à des différences de capacités intellectuelles. L'explication qui me vient spontanément à l'esprit réside dans le fait qu'elles évoluent dans des milieux sociaux différents (la première est fille de cadre et d'enseignante, la seconde est fille d'ouvrier et d'employée), leur offrant par exemple un soutien moral et financier plus ou moins important, ou bien des conseils plus ou moins avisés et pertinents.

De nombreux reproches sont faits au système éducatif, jugé incapable de garantir l'égalité des chances, parfois accusé de reproduire certaines inégalités, notamment sociales ou de genre. La question de l'orientation est souvent au coeur de ces reproches. Il semble en effet qu'au-delà de la question des différences de réussite scolaire, certaines inégalités se forment spécifiquement au moment des choix d'orientation.

Quels sont alors les obstacles à l'égalité des chances en matière d'orientation? Quels facteurs influencent les choix des élèves? On peut, sans prendre trop de risque, faire l'hypothèse d'une influence du milieu social sur le niveau d'ambition des élèves. Le genre est également probablement une variable notable, puisqu'il existe des métiers dits "masculins" et d'autres "féminins" (comme maçon ou sage-femme pour lesquels il n'existe d'ailleurs pas de variante). On peut également soulever l'hypothèse d'une influence du lieu de résidence, qui permet à l'élève d'augmenter plus ou moins le nombre et la diversité des formations envisageables.

Et à un niveau individuel, comment se construisent les choix d'orientation? Quels sont les mécanismes psychologiques à l'oeuvre et comment interviennent les différents facteurs sur ces mécanismes? Faire un choix d'orientation fait appel à la question de l'image de soi : du soi présent mais également du soi futur et du soi en tant que professionnel. Il met également à l'oeuvre un certain nombre de représentations sur les professions, qui peuvent par ailleurs s'avérer plus ou moins erronées. Quel est le poids de ces représentations sur les choix des adolescents?

Comment ces facteurs agissent-ils sur les choix d'orientation des élèves? Jusqu'à quel point les élèves sont-ils influencés par leurs appartenances catégorielles? Peut-on parler de déterminisme? Autrement dit, ces variables privent-elles les élèves de leur liberté de choix?

Comment alors expliquer les parcours dits "atypiques" de certains élèves? : les itinéraires scolaires et professionnels prestigieux d'élèves issus de milieux populaires ou bien les carrières scientifiques féminines par exemple.

C'est particulièrement à cette dernière question que ce travail tentera d'apporter une réponse.

Dans la première partie de ce travail, nous tenterons tout d'abord de mieux cerner la notion d'orientation au travers d'un aperçu de l'évolution historique de la conception de l'orientation et des pratiques qui lui sont liées. Nous verrons que l'école s'est progressivement emparée de cette question de l'orientation et joue aujourd'hui un rôle majeur dans l'élaboration des choix et des procédures en matière d'orientation, orientation conçue avant tout comme scolaire. Nous verrons également que la place des familles n'a cessé de grandir au fil des décennies. Les élèves et leurs familles ont acquis une plus grande liberté de choix et leur demande est aujourd'hui prédominante dans le processus de décision du devenir scolaire des jeunes. Mais ce gain de liberté s'accompagne d'une influence plus importante d'un certain nombre de caractéristiques personnelles de l'élève et de son environnement familial.

Par la suite, nous distinguerons les déterminants sociologiques des choix d'orientation. Nous analyserons l'effet de trois facteurs majeurs : l'origine sociale, le genre et le contexte (l'offre locale de formation et le contexte de scolarisation). Nous verrons que ces facteurs, au-delà des différences de réussite scolaire, et par le biais de différents mécanismes, agissent spécifiquement au moment des choix d'orientation.

Nous examinerons enfin, à la lumière de la recherche en psychologie cognitive et du développement, la façon dont se forment les intentions d'avenir des adolescents et la façon dont ces facteurs interviennent, au niveau individuel, dans le processus d'élaboration des choix d'orientation.

Dans la deuxième partie de ce travail, nous nous pencherons sur l'étude des choix d'orientation dits "atypiques", ceux qui se posent en contre-exemples des régularités statistiques exposées dans la première partie de ce mémoire. Nous allons essayer de comprendre ce qui, dans l'itinéraire de vie de ces élèves, a contribué à les orienter vers une voie différente de celle la majorité de leurs semblables. Nous tenterons ainsi de mettre en lumière les principaux leviers sur lesquels il est possible de s'appuyer pour favoriser l'égalité des chances en matière d'orientation. Nous exposerons tout d'abord plus en détail les questions et hypothèses retenues pour cette recherche.

Puis nous présenterons la méthode utilisée pour atteindre cet objectif. Elle repose essentiellement sur la mise en oeuvre d'entretiens semi-directifs proposés à des étudiants, nouveaux bacheliers, ayant fait le choix de s'inscrire dans un parcours de formation prestigieux (classes préparatoires). Parmi ces étudiants, se trouvaient notamment des filles inscrites dans une filière plutôt connotée masculine (Classe Préparatoire aux études supérieures, profil scientifique), et à l'inverse, des garçons inscrits dans une filière plutôt connotée féminine (Lettres Supérieures).



Nous procéderons enfin à la présentation et à l'analyse de ces entretiens. Cette analyse s'articulera autour du maintien des stéréotypes de genre, du rôle du contexte social, de celui des personnels de l'Education Nationale, et enfin, de l'effet d'un projet professionnel ambitieux et déterminé très tôt. En dernier lieu, nous exposerons les conclusions de notre analyse et les améliorations à apporter à cette expérimentation.

# **PARTIE 1 :**

# **CADRE THÉORIQUE**

## **I.L'orientation en France**

### **I.1.Evolution du concept d'orientation et de ses objectifs**

#### **I.1.1.Aspect historique de l'orientation en France**

La question de l'orientation apparaît au début du XXe siècle. Au lendemain de la première guerre mondiale, la nécessité de reconstruire le pays fait naître des besoins accrus de main d'oeuvre qualifiée et efficace sur le marché de l'emploi. Avec la loi Astier du 25 juillet 1919, l'état commence à s'emparer de la question de l'enseignement technique, et de celle de l'orientation. On raisonne à cette époque en termes "d'aptitude", de "disposition naturelle", et selon une conception "mécaniste" : pour orienter les jeunes qui se destinent à entrer dans la vie active, on associe les aptitudes dont ils disposent avec les exigences des différentes professions. Les pratiques d'orientation sont plutôt contraignantes : la part accordée aux aspirations du jeune est très faible, l'objectif reste avant tout de sélectionner les individus dont les aptitudes permettront de servir les besoins de l'économie (Andreani & Lartigue, 2006).

La recherche en psychologie se développe particulièrement à cette période. Des méthodes et des outils psychotechniques sont mis au point pour évaluer scientifiquement, mesurer objectivement les aptitudes des jeunes. A partir de 1938<sup>1</sup>, chaque élève entrant en apprentissage doit obligatoirement être soumis à un examen d'orientation professionnelle élaboré dans des centres d'orientation professionnelle qui utilisent ces nouvelles méthodes. Cet examen détermine les professions qui correspondent le mieux aux dispositions physiques et intellectuelles naturelles du jeune, et celles qui lui sont contre-indiquées. L'orientation est jusqu'ici uniquement professionnelle, et reste l'affaire d'experts (l'Institut National d'Orientation Professionnelle qui délivre le diplôme de conseiller d'orientation est créé en 1928).

La première définition de l'orientation professionnelle apparaît avec le décret du 26 septembre 1922. Elle illustre tout à fait cette conception "mécaniste" et "arbitraire" de l'époque. Ce décret "définit l'orientation professionnelle" comme étant l'ensemble des actions "qui précèdent le placement des adolescents dans le commerce et dans l'industrie et qui ont pour but de révéler leurs aptitudes physiques, morales et intellectuelles."

---

<sup>1</sup> Décret-loi du 24 mai 1938 modifié par le décret du 21 décembre 1938

La question de l'orientation prend un nouveau tournant à partir de la fin des années 1950. La période d'après-guerre est marquée par de profonds changements du paysage scolaire. Une croissance économique génère de nouveaux besoins en matière de formation, une explosion de la natalité apporte une masse d'élèves à scolariser au sein du système éducatif, la scolarité obligatoire est prolongée de 14 à 16 ans en 1959 et une série de réformes vont progressivement unifier les structures de l'enseignement secondaire au cours des années 1960-1970. L'orientation devient alors un outil qui permet de répondre au défi auquel est confrontée la France à cette période : maîtriser des flux d'élèves de plus en plus nombreux, scolarisés plus longtemps, au sein de structures unifiées (Andreani & Lartigue, 2006).

L'orientation acquiert une dimension scolaire avec la réforme Berthoin en 1959<sup>2</sup>, pour la première fois, un temps est accordé à la question de l'orientation au cours de la scolarité. Cette réforme crée un cycle "d'observation" au sein des collèges et des lycées (correspondant aux classes de 6e et de 5e) afin de permettre aux élèves de préparer leur orientation. A l'issue de ce cycle, ils sont soumis à un entretien réalisé par un conseiller d'orientation afin de les diriger vers les enseignements ou les professions qui correspondent le mieux à leurs aptitudes.

Bien qu'elle fasse l'objet d'une préparation, l'orientation reste une action contraignante pour l'élève (Andreani & Lartigue, 2006). La tâche des conseillers d'orientation à cette époque consiste avant tout à trouver la solution la mieux adaptée aux élèves dont les résultats ne permettent pas d'envisager la poursuite des études au sein du collège et à la lui faire accepter, ainsi qu'à sa famille. Les familles ne disposent pas ou peu de moyens de contestation des décisions d'orientation prises par les établissements.

Cet aspect contraignant de l'orientation s'estompe progressivement avec la montée d'un mouvement de contestation du dirigisme ambiant à la fin des années 1960. La forme arbitraire des décisions d'orientation ne correspond plus à l'évolution des moeurs de la société (Andreani & Lartigue, 2006). En 1973, de nouvelles procédures d'orientation sont créées<sup>3</sup> (ce sont celles qui sont toujours appliquées à l'heure actuelle). Elles accordent pour la première fois un droit à la parole aux élèves et à leurs parents et les impliquent davantage dans les décisions d'orientation : elles leur permettent de faire part de leurs aspirations en formulant des vœux et il leur est désormais possible de faire appel de la décision du conseil de classe. Ces nouvelles procédures ont permis d'amener les

---

<sup>2</sup> Décret n° 59-57 et ordonnance n° 59-45 du 6 janvier 1959

<sup>3</sup> Décret n°73-129 du 12 février 1973

enseignants à argumenter leurs positions et leurs décisions en conseil de classe et ont permis aux élèves et à leurs parents de mieux les comprendre (Andreani & Lartigue, 2006).

1973 est également l'année du premier choc pétrolier qui marque le début d'une crise économique et la fin des trente glorieuses. Les relations entre la formation et le marché de l'emploi deviennent plus compliquées, moins prévisibles. La conception mécaniste de l'orientation se révèle alors inadaptée à l'instabilité des besoins de l'économie, la probabilité d'exercer le même métier tout au long de sa carrière devient plus faible. Commence alors à germer l'idée qu'il faut former les élèves à élaborer des stratégies autonomes et efficaces afin de s'adapter aux évolutions du marché de l'emploi (Andreani & Lartigue, 2006).

Dans les années 1970, différents travaux en psychologie, et notamment la théorie du développement vocationnel de R. Super<sup>4</sup> amènent à concevoir le choix d'orientation comme un processus. Selon ces théories, les choix d'orientation sont le résultat d'un développement, d'une construction progressive liée à une suite d'expériences et de prises de décisions. Des étapes successives peuvent être distinguées dans la maturation des choix d'orientation. Les chercheurs Bujold, Noiseux & Pelletier<sup>5</sup> mettent au point une méthode "d'activation du développement vocationnel et personnel" qui consiste à activer l'apparition des différentes étapes dans le développement des choix d'orientation par des interventions régulières auprès des individus.

Cette évolution de la recherche et le poids grandissant des élèves et de leurs familles dans les décisions d'orientation font apparaître une dimension éducative dans les pratiques d'orientation à partir des années 1980 (Andreani & Lartigue, 2006). La loi d'orientation sur l'éducation de 1989 met l'accent sur l'accompagnement dans le projet personnel d'orientation de l'élève, que ce dernier élabore "avec l'aide des parents, des enseignants, des personnels d'orientation et des professionnels compétents."<sup>6</sup> En 1996, le gouvernement instaure une "éducation à l'orientation" dans les collèges (à titre expérimental) et dans les lycées. Cette éducation à l'orientation vise à "favoriser l'acquisition des compétences requises pour former des stratégies appropriées"<sup>7</sup>. Il s'agit d'éduquer les élèves à effectuer leurs choix d'orientation de façon éclairée et autonome par l'acquisition d'une meilleure connaissance d'eux-mêmes, de leur environnement socio-économique, des différentes

---

<sup>4</sup> Super, D.E. (1969). Vocational Development Theory. *Counseling Psychologist*, vol. 1, n°2, pp. 2-30

<sup>5</sup> Pelletier, D., Noiseux, G. & Bujold, C.E. (1974). *Développement vocationnel et croissance personnelle: approche opératoire*. Montréal : McGraw-Hill.

<sup>6</sup> Loi n°89-486 du 10 juillet 1989

<sup>7</sup> Circulaire n°96-204 du 31 juillet 1996

professions, et des différentes structures et filières de formation. En 2005<sup>8</sup>, des enseignements spécifiques d'éducation à l'orientation, intégrés à l'emploi du temps des élèves sont créés (Option et Module de Découverte Professionnelle).

### **I.1.2.L'état actuel de la conception de l'orientation**

La tendance actuelle est à l'individualisation des parcours scolaires et à la personnalisation de la prise en charge des élèves (Andreani & Lartigue, 2006).

L'idée que l'élaboration du projet d'orientation scolaire et professionnelle de l'élève est un processus progressif est institutionnalisée à la rentrée 2009 par la mise en place du Parcours de Découvertes des Métiers et des Formations<sup>9</sup> (ce programme d'actions d'éducation à l'orientation s'étend sur toute la scolarité de l'élève dans le second degré).

Les parcours scolaires sont aujourd'hui plus diversifiés et les élèves et leurs familles disposent d'un grand choix d'options et d'établissements (depuis l'assouplissement de la carte scolaire en 2007<sup>10</sup>). La réforme du lycée de 2010<sup>11</sup> tente de faciliter les changements d'orientation en créant des "stages passerelles". L'accent est aujourd'hui mis sur la liberté de choix et le caractère personnel du projet d'orientation de l'élève.

Le suivi des élèves dans l'élaboration de leur projet personnel de formation est également davantage personnalisé. Depuis 2006<sup>12</sup>, chaque élève de 3e doit pouvoir bénéficier d'un entretien personnalisé d'orientation, et la réforme du lycée de 2010 instaure un temps "d'accompagnement personnalisé" intégré à l'emploi du temps et propose aux élèves un tutorat, dont l'objectif est notamment de les guider et de les former à l'élaboration de leur projet personnel d'orientation.

L'objectif de respect de la liberté de choix de l'élève, de ses aspirations et du caractère personnel de son projet scolaire et professionnel entre en tension avec d'autres missions du système éducatif.

En effet, l'orientation a pour objectif de réguler les flux d'élèves et de garantir l'insertion professionnelle des jeunes en respectant les besoins du marché de l'emploi. L'affectation finale

---

<sup>8</sup> Arrêté du 14 février 2005

<sup>9</sup> Circulaire n° 2008-092 du 11 juillet 2008

<sup>10</sup> Note ministérielle du 4 juin 2007

<sup>11</sup> Bulletin officiel spécial n° 1 du 4 février 2010

<sup>12</sup> Circulaire n°2006-213 du 14 décembre 2006

n'est pas toujours conforme à la demande de l'élève car elle doit tenir compte des capacités d'accueil des différentes options, filières et établissements visés.

De plus, l'école possède un rôle de distribution des places dans la société. Les procédures d'orientation permettent d'effectuer un tri, une sélection, et une répartition des élèves au sein d'un système de formation hiérarchisé. Cette répartition est plus largement effectuée sur la base des résultats scolaires, du mérite, que sur la base de la motivation de l'élève.

Bien que l'importance de la demande des élèves ait pris une part grandissante dans les procédures d'orientation, l'affectation finale, lorsqu'elle n'est pas conforme à leurs vœux, continue de générer chez certains élèves un sentiment d'exclusion et de frustration (Andreani & Lartigue, 2006).

## **I.2.Le fonctionnement de l'orientation dans le système scolaire français**

### **I.2.1.Une organisation en cycles**

L'enseignement secondaire est organisé en 5 cycles. Tout au long de sa scolarité, l'élève va construire, préciser son projet d'orientation, étape par étape. A partir de la classe de troisième, chaque fin de cycle correspond à un palier d'orientation. A chacun de ces paliers, on attend de l'élève qu'il exprime des vœux d'orientation.

La classe de 6e correspond au cycle d'observation. Il s'agit pour l'élève qui entre au collège de s'adapter à son nouvel environnement scolaire, de découvrir de nouvelles matières, de nouveaux lieux (comme le centre de documentation et d'information), de nouveaux personnels (de multiples professeurs, le professeur-documentaliste, le conseiller principal d'éducation, etc.) et une nouvelle organisation de son travail scolaire. Les classes de 5e et de 4e constituent le cycle central, au cours duquel est mis en oeuvre le parcours de découverte des métiers et des formations. Pour l'élève, il s'agit de commencer à prendre connaissance des différents systèmes de formation, des différentes professions, de ses propres capacités et de ses propres intérêts. Le collège s'achève par le cycle d'orientation auquel correspond la classe de 3e. A la fin de ce cycle, les élèves sont amenés à effectuer un choix de formation parmi trois voies différentes : la seconde générale et technologique, la seconde professionnelle et la première année de certificat d'aptitude professionnelle. Un entretien d'orientation doit être proposé à chaque collégien au cours de l'année de 3e afin de l'aider à déterminer ce choix.

Au sein du lycée général et technologique, la classe de seconde constitue le cycle de détermination. Au cours de cette année, l'élève a la possibilité de tester son attrait pour les différentes matières et d'évaluer ses capacités en vue d'effectuer le choix de la série dans laquelle il poursuivra sa scolarité. Un temps d'accompagnement personnalisé est intégré à l'emploi du temps et permet à l'élève de bénéficier de conseils et d'un soutien dans l'élaboration de son projet scolaire et professionnel. Les classes de première et de terminale forment le cycle terminal. C'est au sein de ce cycle que s'affine le projet de formation et le projet professionnel de l'élève. Au cours de l'année de terminale, l'élève est amené à formuler des vœux d'orientation post-baccalauréat.

### **I.2.2. Les procédures d'orientation**

A l'issue de chaque cycle, l'élève et sa famille sont amenés à faire part de leurs vœux d'orientation pour l'année suivante. Ces vœux sont soumis à l'examen du conseil de classe au cours des trois trimestres de la dernière année de chaque cycle.

Le premier trimestre correspond à une phase de préparation du choix d'orientation. Il s'agit d'informer les élèves et leurs familles sur les différentes possibilités qui s'offrent à eux et sur les différentes démarches et procédures à respecter. Il se poursuit par une phase de dialogue au second trimestre. L'élève et sa famille formulent des vœux d'orientation provisoires. Après avoir examiné ces vœux, le conseil de classe fait part de son avis et effectue des propositions d'orientation tenant compte du projet de l'élève et de sa pertinence au regard de ses compétences scolaires. A l'issue du dernier trimestre a lieu une phase d'affectation. L'élève et sa famille émettent des vœux d'orientation définitifs. Après avoir entendu l'avis du conseil de classe, le chef d'établissement émet une décision d'orientation finale pour chaque élève. En cas de désaccord, les familles peuvent faire appel de cette décision. La situation de l'élève et les motivations de la décision prise lors du conseil de classe sont alors examinées par une commission d'appel présidée par l'Inspecteur d'Académie<sup>13</sup>.

### **I.2.3. Les acteurs de l'orientation**

Afin d'élaborer leur projet d'orientation, les élèves peuvent disposer des conseils de nombreux acteurs. Selon la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 "Les élèves et les étudiants élaborent leur projet d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle en fonction de leurs aspirations et de leurs capacités avec l'aide des parents, des enseignants, des personnels

---

<sup>13</sup> Décret n°73-129 du 12 février 1973



d'orientation et des professionnels compétents. Les administrations concernées, les collectivités territoriales, les entreprises et les associations y contribuent<sup>14</sup>. L'orientation des élèves est donc bien l'affaire de tous.

Selon une enquête réalisée en mars 2002 par l'ONISEP<sup>14</sup>, les personnes privilégiées par les collégiens pour parler orientation sont en premier lieu la famille (pour 84% d'entre eux). Viennent ensuite les pairs (56% des élèves interrogés), puis le professeur principal (23%) et enfin le conseiller d'orientation-psychologue (22%).

### **I.2.3.1. Les familles**

Les parents jouent un rôle essentiel dans l'orientation de leurs enfants. Depuis le milieu du XXe siècle, ils ont acquis davantage de pouvoir dans les décisions d'orientation et sont davantage impliqués dans les différentes procédures d'orientation tout au long du parcours scolaire de leurs enfants. Les familles ont aujourd'hui la tâche de formuler une demande auprès du conseil de classe. La loi d'orientation sur l'éducation de 1989 précise que "le choix de l'orientation est de la responsabilité de la famille ou de l'élève lorsque celui-ci est majeur"<sup>15</sup>. L'information aux familles prend dès lors une importance capitale afin qu'elles puissent élaborer des stratégies d'orientation efficaces pour leurs enfants. Elles ne possèdent en effet pas toutes une connaissance égale du fonctionnement du système et des différentes formations existantes (Duru-Bellat, 2002).

Face aux choix d'orientation, les familles manifestent des attitudes différentes. Elles sont plus ou moins ambitieuses en ce qui concerne l'avenir de leur enfant. Elles s'impliquent de façon plus ou moins importante dans l'accompagnement de leur enfant à l'élaboration de son projet d'orientation. On trouve à un extrême des familles qui estiment que l'orientation est l'affaire de l'école, qui estiment que celle-ci possède une meilleure connaissance du fonctionnement du système et des compétences scolaires de leur enfant, et qui laissent le soin de guider ce dernier dans la construction de son projet d'orientation aux acteurs des établissements scolaires. A l'autre extrême, on trouve des familles qui agissent en véritables stratèges, qui planifient, anticipent les choix à venir et mobilisent toutes les ressources dont elles disposent (notamment leur droit de recourir à une commission d'appel) pour atteindre l'objectif qu'elles ont fixé pour, ou avec leur enfant (Andreani, & Lartigue, 2006).

---

<sup>14</sup> Enquête citée par Andreani & Lartigue (2006)

<sup>15</sup> Loi n°89-486 du 10 juillet 1989

### I.2.3.2. Les acteurs de l'établissement d'enseignement secondaire

L'orientation a acquis une dimension scolaire de plus en plus importante à partir de la seconde moitié du XXe siècle. L'orientation dans l'enseignement secondaire consiste souvent en un choix de structure ou de filière de formation, et les résultats scolaires ont pris une large part dans les décisions d'orientation (Duru-Bellat, 2002). Les acteurs des établissements scolaires ont alors un rôle majeur à jouer. La loi d'orientation sur l'éducation de 1989 affirme le rôle de ces derniers. Elle déclare que "l'élève élabore son projet d'orientation scolaire et professionnelle avec l'aide de l'établissement et de la communauté éducative, notamment des conseillers d'orientation, qui en facilitent la réalisation tant au cours de la scolarité qu'à l'issue de celle-ci."<sup>16</sup>

Le rôle des professeurs en matière d'orientation est double. Il consiste tout d'abord en une activité d'évaluation. Les décisions d'orientation prises au sein du conseil de classe s'appuient sur une observation continue de l'élève, tout au long de l'année et de sa scolarité. Les professeurs, qui sont amenés à évaluer régulièrement les élèves au long de leur parcours scolaire, possèdent une solide connaissance de leurs compétences scolaires et apportent leur éclairage lors des conseils de classes. La notation et les appréciations émises par les professeurs influencent aussi l'image que l'élève a de lui-même, de ses capacités et le niveau d'ambition auquel il aspire (Duru-Bellat, 2002). Le rôle des professeurs est également composé d'une action d'information et de conseil auprès des élèves dans l'élaboration de leur choix d'orientation.<sup>17</sup>

Le professeur principal possède un rôle particulier en matière d'orientation des élèves. Il rassemble les observations effectuées par les différents professeurs. Il dispose alors d'une vision globale des compétences et du comportement des élèves de la classe dont il a la charge et constitue ainsi une personne-ressource pour les familles. L'élève et sa famille peuvent obtenir auprès de lui un entretien au cours duquel leur seront apportés des conseils personnalisés d'orientation. Au-delà du suivi individuel, le professeur principal mène également des actions collectives, auprès de l'ensemble de la classe. En collaboration avec les autres acteurs de l'établissement, et notamment le conseiller d'orientation-psychologue, il coordonne les actions d'éducation à l'orientation à destination des élèves dont il est responsable<sup>18</sup>.

---

<sup>16</sup> Loi n°89-486 du 10 juillet 1989

<sup>17</sup> Circulaire n°96-204 du 31 juillet 1996

<sup>18</sup> Circulaire n°93-087 du 21 janvier 1993

Le conseiller d'orientation-psychologue est un acteur essentiel de l'éducation à l'orientation. C'est un expert en matière d'orientation. Les élèves et leurs familles ont la possibilité de demander à être reçus en entretien pour bénéficier d'informations et de conseils concernant les différents systèmes de formation, les procédures d'affectation, les professions et le marché de l'emploi. L'objectif de cet entretien est également d'amener l'élève à mieux se connaître, savoir quels sont ses atouts, ses intérêts, ses motivations. Le conseiller d'orientation-psychologue est aussi un conseiller technique auprès de l'ensemble des acteurs de l'établissement. Il initie et anime les programmes d'éducation à l'orientation menés au sein de l'établissement.<sup>19</sup>

Le professeur-documentaliste peut également être un acteur important de l'orientation des élèves. L'élaboration du projet d'orientation nécessite pour l'élève de posséder une certaine connaissance des différents systèmes de formation et des différentes professions envisageables. Le centre de documentation et d'information de l'établissement est le lieu qui accueille les documents d'information concernant l'orientation scolaire et professionnelle élaborés par l'ONISEP. Le rôle du professeur documentaliste consiste à former les élèves à la recherche et à l'utilisation de ces informations.<sup>20</sup>

Le chef d'établissement est le responsable de l'ensemble des actions liées à l'orientation menées au sein de l'établissement. Il dirige l'élaboration du projet d'établissement qui inclut un volet relatif à la politique de l'établissement en matière d'orientation, ainsi que la mise en oeuvre du programme d'actions d'éducation à l'orientation destinées aux élèves. Il a la charge d'arrêter les décisions d'orientation et de garantir le respect des procédures et des textes réglementaires en vigueur concernant l'orientation. Il reste également responsable de l'insertion des élèves pendant l'année suivant leur sortie de l'établissement.<sup>21</sup>

Le conseiller principal d'éducation est un interlocuteur privilégié des élèves et de leurs familles. Il est alors à même d'entendre leurs aspirations, leurs attentes, leurs interrogations et leurs besoins en matière d'orientation. Sa collaboration avec l'ensemble de l'équipe éducative permet au conseiller principal d'éducation d'acquérir une connaissance globale de l'élève, de ses performances scolaires, de son comportement, mais également de son environnement social et

---

<sup>19</sup> Circulaire n°96-204 du 31 juillet 1996

<sup>20</sup> Circulaire n°96-204 du 31 juillet 1996

<sup>21</sup> Circulaire n°96-204 du 31 juillet 1996

familial. Cette connaissance lui permet de contribuer à améliorer l'accompagnement de l'élève dans l'élaboration de son projet d'orientation. Elle lui permet aussi d'apporter un point de vue transversal lors des conseils de classes, au moment des décisions d'orientation.<sup>22</sup>

### **I.2.3.3. Les partenaires extérieurs de l'établissement scolaire**

Le monde du travail, de l'entreprise, les différents corps de métiers participent également à l'éducation à l'orientation des élèves. Selon la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005<sup>23</sup>, les organisations professionnelles et les entreprises contribuent à aider les élèves à l'élaboration de leur projet d'orientation. L'objectif de ce partenariat est de permettre aux élèves d'acquérir une meilleure connaissance de la réalité du monde du travail et des exigences des différentes professions. En pratique, leur action passe essentiellement par l'accueil d'élèves en stage ou au cours de visites ponctuelles, ou par différentes interventions lors de séances d'information autour de la question de l'orientation. Le monde du travail participe également à faire évoluer l'offre de formation. En effet, l'évolution des besoins du marché de l'emploi contribue à faire naître de nouvelles formations et de nouveaux diplômes.

---

<sup>22</sup> Circulaire n°96-204 du 31 juillet 1996

<sup>23</sup> Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005

## **II. La dimension sociale des inégalités dans les décisions d'orientation**

Nous l'avons vu, le poids accordé aux élèves et à leurs familles dans les choix et les décisions d'orientation n'a cessé de grandir depuis le siècle dernier. Les élèves et leurs familles disposent d'une plus grande liberté de choix. Cependant, on observe que certains facteurs persistent à biaiser les projets d'orientation des élèves.

### **II.1. Des biais liés au niveau social, économique et culturel**

Lorsque l'on étudie les trajectoires des élèves dans l'enseignement secondaire et supérieur, on observe nettement une influence de leur origine sociale. Le milieu social, économique, culturel semble clairement influencer le choix du type de formation et de filière des élèves. On constate ainsi schématiquement que les élèves issus de milieux populaires s'orientent davantage vers des formations courtes et professionnalisantes, tandis que les élèves issus de milieux aisés ont tendance à se maintenir plus longtemps dans la voie générale et à se diriger vers des formations longues, plus sélectives et prestigieuses.

On constate par exemple qu'alors que les enfants d'ouvriers, retraités (ouvriers ou employés) et de personnes sans activité forment 39,5% de la population scolaire dans l'enseignement secondaire (public), ils constituent plus de la moitié des élèves scolarisés dans le second cycle professionnel (56,7%) et dans les SEGPA (72,9%). De même, les enfants de cadres et de professions libérales représentent près d'un tiers de la population des lycées généraux et technologiques (et plus de la moitié des élèves de la filière scientifique) alors même qu'ils ne constituent qu'un quart de la population de l'enseignement secondaire. Les enfants d'ouvriers, lorsqu'ils s'orientent dans le second cycle secondaire général et technologique choisissent deux fois plus souvent une filière technologique qu'une filière générale (MEN & DEPP, 2011).

Dans l'enseignement supérieur, 30,5% des étudiants sont des enfants de cadres ou professions intellectuelles supérieures et 11% sont des enfants d'ouvriers. Si les premiers sont surreprésentés dans les classes préparatoires aux grandes écoles (où ils forment 50,8% des effectifs), dans les écoles de commerce, gestion, vente et comptabilité (37,9%) ou à l'école normale supérieure (57,3%), les seconds le sont dans les sections de techniciens supérieurs (21,3%) et les instituts technologiques universitaires (14,7%).

L'origine sociale influence les projets d'orientation de deux manières. Elle agit, tout d'abord au niveau des apprentissages, sur la réussite scolaire des élèves à partir de laquelle se forment leurs

intentions d'avenir. Mais elle intervient également au moment des paliers d'orientation, en posant des limites (réelles ou perçues) à l'étendue des choix d'orientation possibles.

### **II.1.1. Origine sociale et réussite scolaire**

Dès les premiers niveaux d'enseignement, des différences sociales de réussite scolaire commencent à se mettre en place et vont contribuer à conditionner les choix d'orientation futurs. On constate en effet que des différences de performances scolaires sont déjà visibles dès la maternelle, notamment en matière de logique verbale (mais également d'aisance graphique, de structuration spatiale, d'organisation temporelle). C'est l'origine sociale (caractérisée par la catégorie socioprofessionnelle du père) qui explique le mieux ces différences de réussite, à hauteur de 14% du score global de l'élève (Duru-Bellat, 2004). Au cours de la scolarité au primaire, les inégalités sociales d'apprentissage ont tendance à s'accroître année après année. En effet, à chaque année scolaire, les acquis de l'année précédente déterminent en partie les performances de l'élève l'année suivante. Une logique d'accumulation qui entérine les différences sociales de réussite scolaire semble bien présente.

A l'entrée en 6e, les élèves arrivent donc avec un niveau scolaire très inégal. Pendant les deux premières années du collège, les écarts de performances entre élèves s'agrandissent sensiblement. On observe en effet que les élèves initialement les plus forts progressent davantage que les élèves les plus faibles (Duru-Bellat, 2004). Les disparités de niveau scolaire à l'issue du primaire étant en partie liées à l'origine sociale des élèves, les inégalités sociales de réussite s'en trouvent accrues. M. Duru-Bellat (2004, p.72) a estimé "qu'en deux ans le collège "produisait" plus d'inégalités sociales de réussite que toute la scolarité antérieure".

Les recherches en psychologie différentielle ne parviennent pas à confirmer l'hypothèse d'une explication génétique ou héréditaire aux différences sociales de réussite scolaire. Elles invoquent cependant l'influence particulière de l'environnement de l'enfant. Selon les théories en psychologie du développement, le développement cognitif de l'enfant se fait en interaction avec son environnement social et familial. Or les différents milieux sociaux n'offrent pas aux enfants un environnement de "qualité" égale pour que se développent ses capacités intellectuelles.

Certains sociologues comme Bernstein<sup>24</sup> ont mis en évidence l'importance du langage utilisé au sein de la cellule familiale dans le développement des capacités intellectuelles de l'enfant, notamment dans la capacité à manier l'abstraction (qui n'est pas sans incidence sur sa réussite scolaire). La syntaxe utilisée pour communiquer au sein de la famille exerce une influence majeure sur la syntaxe linguistique de l'enfant. Or, cette syntaxe diffère selon l'appartenance sociale de la famille. Bernstein distingue un code "restreint" et un code "élaboré", qui se différencient par la richesse du lexique et la complexité de la syntaxe utilisés, et par la fréquence d'usage d'indicateurs logiques et rhétoriques. Le code restreint est plus répandu dans les milieux populaires tandis que le code élaboré est davantage utilisé dans les milieux sociaux aisés, et dans le monde scolaire. Les enfants issus de milieux populaires possèdent donc un code langagier qui les désavantage dans leurs activités scolaires.

Les sociologues Bourdieu et Passeron<sup>25</sup> invoquent eux-aussi l'influence de l'environnement familial. Selon la théorie de la reproduction, les inégalités sociales face à l'école ne résultent pas de différences d'aptitudes mais d'une inégale distance entre la culture véhiculée par l'école et celle "héritée" de leur milieu familial. Les attitudes et la culture valorisées, ainsi que le langage utilisé à l'école sont plus conformes à ceux des milieux sociaux les plus favorisés. Bourdieu et Passeron invoquent le rôle de l'école dans la reproduction de ces inégalités en termes "d'indifférence aux différences". C'est-à-dire qu'en ignorant cette inégale distance à la culture scolaire, en assurant une égalité de traitement entre élèves disposant de ressources différentes, l'école discrimine les élèves issus de milieux défavorisés et entérine ces inégalités sociales.

Jusqu'au collège, les différences sociales de réussite scolaire pèsent bien plus que les différences sociales incorporées dans les demandes sur les écarts sociaux de trajectoire. Selon une étude de Duru-Bellat & Al.<sup>26</sup>, l'écart d'accès à une seconde générale entre enfants de cadres et enfants d'ouvriers est estimé à 55 points. Parmi ces 55 points, 35 se forment pendant la scolarité au collège, et sur ces 35 points, 19 résultent d'inégalités sociales de réussite et 16 sont liés à des inégalités sociales spécifiques aux choix d'orientation.

---

<sup>24</sup> Bernstein, B. (1961). « Social class and linguistic development : a theory of social learning ». Dans Halsey, A.H., Floud, J. & Anderson, C.A. (dir.). *Education, economy and society*, pp. 288-314. New York : Free Press (cité par Boudon, 1984)

<sup>25</sup> Bourdieu, P. et Passeron, J.C. (1970). *La Reproduction*. Paris : Editions de Minuit (cité par Boudon (1984)

<sup>26</sup> Duru-Bellat, M., Jarousse, J.P. & Mingat, A. (1993). Les scolarités de la maternelle au lycée. *Revue française de sociologie*. Vol.34. n°1. p.43-60 (cité par Duru-Bellat, 2004)

Les paliers d'orientation constituent des moments au cours desquels les élèves sont triés, sélectionnés. Cette sélection se fait sur la base du niveau scolaire, les élèves sont répartis au sein d'un système de formation hiérarchisé. Mais dans la mesure où les résultats scolaires sont en partie liés à l'origine sociale, la sélection scolaire devient également une sélection sociale. A l'issue de la troisième, les meilleurs élèves sont souvent orientés vers une seconde générale et les élèves plus faibles se concentrent davantage sur la voie professionnelle (classes de secondes des baccalauréats professionnels et première année de certification d'aptitude professionnelle).

A partir du lycée, les différences sociales d'orientation ne s'expliquent que très peu par des différences de progression. A option et niveau scolaire comparables, les enfants de cadres ne progressent que légèrement plus que les enfants d'ouvriers (Duru-Bellat, 2009). A ce niveau du cursus, c'est le niveau scolaire acquis à l'issue du collège qui prédomine. Mais à mesure que l'on avance dans les niveaux d'enseignements, les différences sociales qui marquent spécifiquement les demandes des familles au sein d'une offre d'options et de filières hiérarchisées, ainsi que les phénomènes d'auto-sélection, vont prendre une importance grandissante.

### **II.1.2. Origine sociale et choix d'orientation**

A partir du lycée, les élèves sont amenés à effectuer une série de choix d'orientation successifs. Chaque choix revêt une importance particulière car il contribue à déterminer le champ des possibles au palier d'orientation suivant.

Dès leur entrée en seconde générale, les élèves sont amenés à effectuer un choix d'options. Les différentes options forment un ensemble hiérarchisé du point de vue du niveau scolaire exigé et de la valeur scolaire qui leur est accordée (on trouve en tête de cette hiérarchie des options comme les langues anciennes qui recrutent 92% d'élèves "à l'heure ou en avance", et en queue, l'option Informatique de Gestion et de Communication, dont seulement 48% des élèves ont effectué leur scolarité sans embûche). Ce choix n'est pas anodin, il détermine en grande partie la probabilité d'accéder aux différentes filières (ainsi, 51% des élèves ayant choisi l'option arts se dirigent vers la filière littéraire, et 71% des élèves inscrits dans l'option mesure physique et informatique choisissent une filière scientifique par exemple).<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> Defresne, F., Rosenwald, F. (2004) Le choix d'option en seconde générale et technologique : un choix anticipé de la série de première ? *Revue Education et Formations*, n°70



Le choix du type de baccalauréat préparé n'est pas non plus à négliger. Il détermine en grande partie le type de formation ou de discipline envisageable dans l'enseignement supérieur. Ainsi, le fait de posséder un bac scientifique augmente la probabilité de réussir dans les domaines de la santé ou de l'économie par exemple (Duru-Bellat, 2004). De la même façon, les bacheliers technologiques ont moins de chances de réussir dans les disciplines universitaires (Duru-Bellat, 2004). Ces derniers s'orientent d'ailleurs massivement vers des formations courtes et professionnalisantes comme des diplômes universitaires technologiques et surtout des brevets de technicien supérieur (où ils représentent 42,9% des effectifs).

Il est donc nécessaire pour les élèves d'anticiper leurs projets d'orientation futurs, or ils ne semblent pas "armés" de la même façon pour y faire face selon leur origine sociale. On constate que les choix d'options sont socialement différenciés, les élèves appartenant à des milieux sociaux aisés choisissent plus fréquemment des options rares ou prestigieuses. Ainsi, 48% des élèves sont issus de classes sociales très favorisées en langues anciennes et 44% des élèves sont issus de milieux défavorisés en Informatique de Gestion et de Communication (MEN & DEPP, 2011).

On constate également une influence de l'origine sociale sur le choix de la filière du baccalauréat. Les élèves issus de classes sociales "très favorisées" (enfants de cadres, de professions libérales, d'enseignants) représentent 35,9% des effectifs des filières générales du baccalauréat (et plus de la moitié en ce qui concerne la filière scientifique), tandis que les élèves issus de classes sociales défavorisées (enfants d'ouvriers, employés et inactifs) forment 38,4% des effectifs dans les filières technologiques. Selon M. Duru-Bellat (2004), l'orientation en première scientifique plus fréquente chez les enfants de cadres que chez les enfants d'ouvriers s'explique encore pour moitié par des écarts de réussite à l'issue du collège, mais un tiers de cet écart tient spécifiquement aux disparités de choix d'option.

A ces différences sociales résultant des différents choix qui jalonnent la scolarité de l'élève, viennent s'ajouter des phénomènes d'auto-sélection. Au moment d'effectuer leur choix d'orientation, certains élèves se détournent d'eux-mêmes de filières dans lesquelles ils ont pourtant toutes leurs chances de réussir. On observe que les élèves issus de milieux populaires manifestent davantage ce type de comportement (Duru-Bellat, 2004).

Ce phénomène d'auto-sélection commence à se manifester dès l'issue du collège. On observe que les élèves issus de milieux populaires ont tendance à demander plus précocement une orientation vers des filières courtes et professionnalisantes, tandis que les élèves appartenant à des milieux sociaux aisés tentent de se maintenir le plus longtemps possible dans la voie générale. Une

étude de Roux et Davailon<sup>28</sup> met en évidence cette forme d'auto-sélection socialement marquée. Cette étude montre que pour les élèves à très bon niveau scolaire, les voeux formulés par les familles sont ambitieux, quel que soit le niveau social, et sont à l'inverse uniformément modestes pour les élèves très faibles. En revanche, pour une moyenne au contrôle continu du brevet des collèges de 9, 66% des enfants de cadres demandent une orientation en seconde, contre 18% des enfants d'ouvriers (cet écart important s'observe chez les élèves dont les moyennes sont situées entre 9 et 13). Ce phénomène d'auto-sélection des élèves issus de milieux populaires semblent donc davantage marqué chez les élèves moyens. Cette étude révèle également que cette auto-sélection est souvent entériné par les réactions des conseils de classe. Ces derniers, conformément aux textes officiels, semblent avant tout s'attacher à respecter le projet d'orientation de l'élève. Ils se limitent donc à contester les voeux trop ambitieux au regard des résultats scolaires et encouragent rarement les voeux trop prudents.

Les élèves issus de milieux populaires semblent également plus sensibles à l'avis des enseignants, tandis que les familles plus aisées font preuve d'une plus grande fermeté dans leur demande. Selon M. Duru-Bellat (2004), les voeux d'orientation en première scientifique formulés au premier trimestre de seconde par les familles sont peu marqués par l'origine sociale. Cependant, après la phase de concertation, lorsque l'avis du conseil de classe n'est pas conforme à leur demande, les élèves issus de milieux populaires sont plus nombreux à renoncer à ce voeux (à niveau scolaire égal, 49% des premiers maintiennent cette demande contre 69% des seconds).

Dans l'enseignement supérieur, l'origine sociale a peu d'impact sur la réussite des étudiants, une sélection scolaire ayant déjà été effectuée à plusieurs reprises au cours de leur scolarité. Mais elle est la source d'un phénomène d'auto-sélection omniprésent.

Les élèves issus de milieux populaires ont tendance à s'éloigner des filières longues et sélectives. On observe en effet que la proportion d'élèves issus de milieux populaires décroît au fur et à mesure que l'on avance dans le cursus universitaire tandis que la proportion d'élèves issus de milieux aisés augmente. Après avoir atteint le niveau licence, et alors qu'ils disposent a priori du niveau requis pour entrer en master, les étudiants issus de milieux populaires sont nombreux à interrompre leurs études. De plus, les étudiants de milieux aisés sont plus nombreux à redoubler après un échec et les étudiants de milieux populaires sont plus nombreux à abandonner. De la même façon, avec un baccalauréat scientifique, plus de la moitié des fils de cadres s'orientent vers une classe préparatoire contre seulement 20,8% des fils d'ouvriers (Duru-Bellat, 2004). On observe que

---

<sup>28</sup> Roux, S., Davailon, A. (2001). Le processus d'orientation en fin de troisième. *Revue Education et Formations*, n°60

les premiers choix des bacheliers issus de milieux populaires sont souvent des choix de repli (lors de réorientation) pour les étudiants de milieux aisés. Ils se réorientent alors en psychologie après échec en médecine ou en économie après échec en maths.

Selon les sociologues de la reproduction, l'environnement social agit comme un déterminant des choix d'orientation scolaire et professionnelle de l'élève. De façon inconsciente, la position qu'il occupe dans la hiérarchie sociale oriente ses représentations et ses préférences pour des professions, des formations, des disciplines.

Selon P. Bourdieu, les différences de choix d'orientation s'expliquent par des différences d'habitus : L'élève intériorise un ensemble de normes et de pratiques véhiculées au sein de son environnement. Ces normes induisent chez lui un certain nombre de dispositions durables, c'est-à-dire un ensemble de manières d'être, d'agir, de percevoir et de penser le monde. Lorsqu'ils sont amenés à effectuer des choix d'orientation, c'est à partir de cette norme intériorisée que les élèves perçoivent leurs chances de réussir dans les différentes matières ou filières envisagées, et le niveau d'ambition auquel il leur est "permis" d'aspérer.

Selon P. Bourdieu, l'espace social est composé de différentes sphères, de "champs" distincts. Au sein de ces champs, les relations entre les individus sont des rapports de force. On trouve donc dans chaque champ, des dominants et des dominés. La domination d'un individu sur l'autre dépend de la mobilisation d'un certain nombre de capitaux. P. Bourdieu distingue trois types de capitaux : le capital économique (c'est-à-dire l'ensemble des moyens financiers et du patrimoine que possède l'individu), le capital social (l'ensemble des relations, le réseau social dont dispose l'individu) et le capital culturel. Ce capital culturel peut se manifester à l'état institutionnalisé (il correspond aux titres scolaires que possèdent l'individu et sa famille), à l'état objectif (il s'agit des biens culturels présents au sein du foyer) et à l'état incorporé (il correspond alors à un ensemble de dispositions sociales et linguistiques produites par le biais de l'habitus). Dans le champ scolaire, la position sociale de l'élève n'est pas sans incidence sur sa capacité à faire des choix au sein d'un système de formation complexe et hiérarchisé. Les individus situés en position de domination sont ceux qui sont issus de classes sociales aisées. Ainsi, les familles aisées, qui possèdent un capital économique important, sont plus à même d'offrir un enseignement privé et coûteux à leurs enfants. De plus, les familles disposant d'un meilleur capital culturel sont elles-mêmes plus instruites et possèdent une meilleure connaissance du système éducatif. Elles disposent également souvent d'un réseau social important et influent, leur permettant d'obtenir un certain nombre d'informations et de conseils concernant les procédures liées à l'orientation. Elles sont alors plus à même de comprendre

le fonctionnement du système éducatif, d'anticiper ses exigences, et ainsi, de faire les bons choix, c'est-à-dire des choix permettant d'accéder aux meilleures places dans la société.

D'autres sociologues comme R. Boudon apportent une alternative à l'idée d'un individu déterminé proposée par P. Bourdieu. Selon cet auteur, les individus sont bel et bien dotés d'une capacité d'action consciente et rationnelle, mais cette rationalité s'exerce dans un contexte social donné. Si les élèves appartenant aux mêmes classes sociales effectuent des choix semblables, ce n'est pas parce qu'ils ont intériorisé une "norme de classe", mais c'est davantage parce qu'ils se trouvent dans la même situation. Selon R. Boudon, à chaque palier d'orientation, les élèves et leurs familles procèdent à un calcul de la "rentabilité" associée aux différentes alternatives qui s'offrent à eux, sur la base d'un rapport coûts/bénéfices.

Les bénéfices correspondent au degré de prestige accordé aux différentes filières ou options. Elles sont en effet plus ou moins "nobles" selon la valeur scolaire qui leur est associée, et permettent d'accéder à des professions plus ou moins reconnues et rémunérées. Les bénéfices d'une option ou d'un diplôme dépendent également de sa rareté et de sa sélectivité. Plus un diplôme ou une option est rare ou sélectif, plus il constitue un élément de distinction et apporte de la valeur à l'individu qui le possède dans le monde scolaire ou sur le marché du travail.

Les coûts peuvent être d'ordre économique. Ils sont liés aux frais de scolarité, d'hébergement, de transport, au manque à gagner résultant du fait de retarder son entrée sur le marché du travail. Ils peuvent également être de nature psychologique. En effet, le fait de poursuivre des études peut entraîner un éloignement géographique, mais également social et culturel entre l'individu et son milieu familial<sup>29</sup>.

Les individus évaluent également le degré de "risque" associé à chaque possibilité de choix, c'est-à-dire leurs chances de réussir et d'obtenir le niveau de diplôme visé.

Le rendement perçu et le degré de sensibilité au risque dépendent de la position de départ des individus, c'est-à-dire de leur niveau social, économique et culturel, mais également de leur niveau scolaire et de leur degré de motivation. Ainsi, choisir de poursuivre ses études dans une section de technicien supérieur s'avère moins "rentable" pour un enfant de cadre que pour un enfant d'ouvrier. En effet, il ne permet pas au premier de maintenir son statut social, mais garantit une certaine mobilité pour le second. De même, il sera davantage risqué pour un bachelier de faible

---

<sup>29</sup> Selon Parsons, la cellule familiale est un système de solidarité. Lorsque l'écart culturel entre l'individu et sa famille augmente, ce système de solidarité est menacé. Parsons, T. (1953). A revised analytical approach to the theory of social stratification. Dans Lipset, S.M. & al., *Class, status and power : A reader of stratification* (pp.92-128). New-York : Free Press. (cité par Boudon, 1984)

niveau scolaire d'entreprendre des études de médecine, très sélectives, mais les coûts financiers liés à un potentiel échec seront plus ou moins acceptables en fonction du niveau économique de son milieu familial.

## **II.2. Des différences de genre**

Le genre a également un impact important sur les choix d'orientation des élèves, bien qu'il constitue un facteur moins important que l'origine sociale. En effet, l'écart d'accès au baccalauréat entre les garçons et les filles n'est "que" de 15 points, alors que l'écart entre les enfants de cadres et les enfants d'ouvriers est de 48 points (Duru-Bellat, 2004).

### **II.2.1. Réussite scolaire et genre**

On observe une tendance globale à une meilleure réussite académique des filles comparée à celle des garçons, mais cette tendance est à nuancer selon qu'il s'agit de matières littéraires ou scientifiques. Cette tendance apparaît dès le primaire. En CE2, aux épreuves normalisées de l'éducation nationale, les filles réussissent mieux, et particulièrement en français. On ne constate cependant pas de différence de réussite entre garçons et filles en mathématiques. A l'entrée en 6e, les filles sont plus souvent "à l'heure" que les garçons (76% contre 69% en 1989), et on commence à apercevoir un discret écart en maths à la faveur des garçons. En 3e, cet écart est davantage marqué et les filles conservent leur avantage en expression écrite et orale en français et en langues étrangères<sup>30</sup>. Au lycée, les filles semblent conserver leur meilleure réussite académique. Dans toutes les filières générales, technologiques et professionnelles, elles réussissent globalement mieux à l'examen du baccalauréat que les garçons (4 points d'écart sur 100). La meilleure réussite des filles dans les matières littéraires se maintient, et l'écart en mathématiques se creuse : en 2nde, à niveau comparable en fin de 3e, les garçons progressent davantage que les filles dans les matières scientifiques

A ce constat, il peut être tentant d'apporter des réponses génétiques ou biologiques. Selon Zazzo<sup>31</sup>, il existe bien des décalages de maturation de l'équipement neuro-moteur entre les filles et les garçons. Mais le poids de ces différences biologiques dans l'explication des écarts de réussite

---

<sup>30</sup> Beudelot, C., Establet, R. (1991). "Filles et garçons devant l'évaluation". *Revue Education et Formations*, vol. 132, n°27-28, pp.49-66 (cité par Duru-Bellat, 2002)

<sup>31</sup> Zazzo, B. (1993). *Féminin masculin à l'école et ailleurs*. Paris : PUF (cité par Duru-Bellat, 2002)

entre filles et garçons est bien plus faible que celui de l'expérience sociale. Selon M. Duru-Bellat (2002, p.71), "le poids des expériences sociales semble alors déterminant, qu'il s'agisse de la "socialisation" par la famille et par les pairs, ou plus largement, de l'environnement social (notamment médiatique)."

Les différentes matières enseignées à l'école et le rapport au savoir sont l'objet de représentations sociales sexuellement différenciées. La lecture est souvent représentée comme une activité féminine (lire est une activité "sage" et c'est généralement la mère qui lit des histoires aux enfants). De même, dans les milieux populaires, une certaine "résistance" à l'écrit semble faire partie de l'identité masculine<sup>32</sup>. On s'attend également à ce que les filles aient un comportement plus docile, et on conçoit plus facilement que les garçons puissent manifester des comportements de chahut (considérés comme plus virils). Ceci constitue un désavantage pour les garçons lorsqu'il s'agit de se conformer aux règles et aux normes de leur "métier d'élève", et ne manque pas d'influencer leur réussite scolaire. Ces représentations sexuellement différenciées sont particulièrement prégnantes au sein de la société. Elles forment des "grilles de lecture" qui ont une incidence sur la façon dont les adultes interagissent avec les enfants dès le plus jeune âge et qui ne sont pas sans influence sur leurs attentes à l'égard des filles et des garçons. On constate en effet que les filles sont davantage stimulées verbalement par leurs parents, et les garçons sont davantage stimulés au niveau moteur. Les enseignants semblent également s'attendre à une meilleure réussite des garçons en mathématiques. On constate qu'ils interagissent plus avec les garçons et leur consacrent plus de temps, tandis qu'ils stimulent et encouragent moins les filles<sup>33</sup>.

Ces représentations et attentes stéréotypées dans les différentes matières ne sont pas sans influence sur la réussite des filles et des garçons. Les représentations que les élèves se font des différents domaines du savoir (et qui sont renforcées par les attentes et les modes d'interaction manifestées par les adultes) influencent leur sentiment de compétence. Les filles semblent douter davantage que les garçons de leurs compétences dans les matières scientifiques. La façon de percevoir et de faire face aux difficultés semble également différente entre garçons et filles. Ces dernières ont tendance à invoquer plus facilement des facteurs innés et incontrôlables comme l'absence de "don" pour expliquer leurs difficultés ou leurs échecs, et ceci, particulièrement dans les matières à connotation masculine. Selon M. Duru-Bellat (2002, p.72), "le sentiment de sa propre

---

<sup>32</sup> Lahire, B. (2001). "Héritages sexués : incorporation des habitudes et des croyances". Dans Blöss (dir). *La dialectique des rapports hommes-femmes*. pp.9-26. Paris : PUF. (cité par Duru-Bellat, 2002)

<sup>33</sup> Jarlégan, A. (1999). *La fabrication des différences : sexe et mathématiques à l'école élémentaire*. (Thèse de doctorat). Université de Bourgogne, Dijon. (cité par Duru-Bellat, 2002)

compétence semble corrélé avec la réussite, par le biais de la confiance ou de la ténacité avec lesquels on mène la réalisation du travail”.

### II.2.2.Projets d’orientation et anticipation des rôles sociaux futurs

La réussite scolaire des élèves apparaît donc légèrement différenciée selon le genre. Mais ces différences ne sont pas suffisantes pour expliquer les grands écarts que l’on peut observer entre les choix d’orientation des filles et des garçons. On observe en effet que les filles s’orientent beaucoup moins facilement que les garçons vers les filières scientifiques, techniques, industrielles et de production. Elles choisissent davantage des domaines littéraires ou tertiaires comme les langues, la santé, le social, les services. On observe en effet qu’en 3e, parmi les élèves qui s’orientent en lycée professionnel, 88% des filles choisissent une filière tertiaire et 77% des garçons choisissent une filière industrielle. De même, au lycée, les garçons sont surreprésentés dans l’option TSA (technique des systèmes automatisés) et les filles le sont dans les options troisième langue. Les filles sont également moins nombreuses à demander une orientation en première S : 27,6% des filles contre 49% des garçons <sup>34</sup>. \*

Comme nous l’avons montré précédemment, les filles font preuve d’un moindre sentiment de compétence dans les matières scientifiques, à connotation plus masculine. Cette différence de confiance en leurs capacités se manifeste par conséquent dans leurs choix. On observe ainsi une tendance à l’auto-sélection chez les filles : il faut qu’elles soient particulièrement douées dans les matières scientifiques (4 points sur une moyenne de 100 comparé aux garçons) pour “oser” demander cette orientation<sup>35</sup>. Cette tendance n’est que rarement corrigée par les conseils de classes qui s’attachent avant tout à respecter la demande de l’élève (bien que depuis plusieurs années, un certain nombre d’actions nationales visant à favoriser l’orientation des filles vers les filières scientifiques et technologiques ont vu le jour : campagnes de promotion, bourses d’études, etc.)

Le poids de la socialisation est encore ici important. Les adolescents effectuent leurs choix d’orientation en fonction de la représentation qu’ils ont de leurs compétences et de la représentation de leur soi présent et futur. Selon M. Duru-Bellat (2002, p.140), “tant la socialisation scolaire que la socialisation familiale modèlent les jeunes en fonction des rôles sociaux d’adultes qui les attendent de manière tendancielle”. L’orientation différente selon le sexe est alors influencée par la différence

---

<sup>34</sup> Caillé, J.P., Lemaire, S. (2002). Filles et garçons face à l’orientation. *Revue Education et Formation*. n°63 (cité par M.Duru-Bellat, 2002)

<sup>35</sup> Duru-Bellat, M., Jarousse, J.P. & Al. (1993). “Les processus d’auto-sélection à l’entrée en première”. *L’orientation scolaire et professionnelle*. vol. 22. n°3. (cité par Duru-Bellat, 2002)

des rôles sociaux entre hommes et femmes véhiculée par l'école, la famille et plus généralement, par la société. Il sera plus aisé pour un garçon de s'imaginer ingénieur ou plombier, et pour une fille de s'imaginer infirmière ou secrétaire. "Les jeunes perçoivent ce qu'on attend d'eux et ce qui les attend, et pour une part au moins, leurs comportements scolaires se comprennent comme des stratégies actives d'anticipation" (Duru-Bellat, 2002, p.141).

On observe également une autre tendance à l'auto-sélection chez les filles liée à la sélectivité des différentes structures et filières de formation. Les filles semblent à priori plus ambitieuses que les garçons, tout du moins dans les premiers niveaux d'enseignement. On observe qu'en 3e, 69,7% des garçons contre 75% des filles demandent une orientation en 2nde générale et technologique. Cependant, elles sont moins nombreuses à demander leur orientation dans les filières sélectives. En effet, 20% des garçons titulaires d'un bac général intègrent une CPGE contre 10% des filles, et 23% des garçons intègrent un IUT ou une STS contre 15% des filles.

Ce ne sont pas leurs résultats scolaires qui influencent ce choix puisque nous l'avons vu, la faible différence de niveau académique qui existe entre les sexes est à la faveur des filles. Les filles semblent donc manifester une plus grande prudence et les garçons semblent moins sensibles à la difficulté et au risque d'échec. C'est leur sentiment de compétence globalement inférieur à celui des garçons qui les écarte de ces filières sélectives, elles se dirigent moins facilement vers les filières dans lesquelles elles "pensent pouvoir échouer". Ce "renoncement" s'observe également chez les parents. Bien que les familles déclarent très majoritairement accorder autant de valeur à la réussite des filles qu'à celle des garçons, on observe tout de même chez elles une tendance à diminuer plus facilement leur niveau d'aspiration lorsqu'il s'agit de leurs filles que lorsqu'il s'agit de leurs fils (Duru-Bellat, 2002).

Pour résumer cet effet du genre en matière d'orientation, nous pouvons dire que - le sentiment de compétence, l'investissement et donc - la réussite puis le choix d'orientation sont fortement liés à la représentation que se font les adolescents des rôles masculins et féminins, et des divers domaines du savoir.

### **II.3.L'influence du contexte**

#### **II.3.1.L'effet de l'offre locale de formation**

La configuration géographique de l'offre de formation répond à un objectif de régulation des flux d'élèves. Elle est effectuée par les autorités sur la base d'une anticipation de la demande en



fonction des caractéristiques de la population locale, et notamment de ses caractéristiques sociales. Les individus, par agrégation de leurs caractéristiques, contribuent alors à orienter l'offre.

Mais l'influence entre l'offre et la demande de formation est réciproque. La configuration de l'offre participe également à la détermination des projets d'orientation scolaire des élèves : c'est à partir de cette offre que s'élabore pour eux la probabilité d'envisager différents types de formation.

La configuration de l'offre (nombre de filières ouvertes dans les différents établissements, situation géographique des ces établissements, nombre et répartition des places au sein des différentes filières) a un impact important sur la demande de formation à tous les niveaux d'enseignement. Cependant, dans le secondaire, il apparaît davantage marqué pour l'enseignement professionnel que pour l'enseignement général et technologique. En effet, les spécialités offertes sont bien plus diversifiées, et les capacités d'accueil plus limitées dans le premier que dans le second. On observe ainsi que plus l'offre de formation professionnelle est riche, plus les élèves y accèdent et renoncent à poursuivre leur scolarité dans la voie générale (cet effet est d'autant plus marqué que le niveau scolaire de l'élève est moyen). Le choix de la spécialité étudiée est également dépendant de la diversité de l'offre locale. Une spécialité sera d'autant plus choisie lorsqu'elle est présente dans l'environnement proche et que les spécialités alternatives sont éloignées. (Duru-Bellat, 2004)

Cet effet de l'offre se conjugue avec l'effet de l'origine sociale. On constate en effet qu'à valeur scolaire égale, les élèves issus de milieux populaires ont davantage tendance à poursuivre dans la voie générale lorsqu'ils résident dans un environnement urbain plutôt favorisé et moins doté de formations professionnelles. Dans le supérieur on observe également un effet de l'offre, qui influence particulièrement les choix d'orientation des étudiants issus de milieux populaires. On observe en effet que les antennes universitaires accueillent davantage d'élèves issus de milieux populaires que les sièges des universités. Cette attractivité s'explique notamment par le fait qu'étudier plus loin du domicile familial entraîne un coût financier sensiblement supérieur, ce que les étudiants les moins aisés peuvent moins facilement assumer (Duru-Bellat, 2004).

### **II.3.2.L'effet du contexte de scolarisation : “Effet établissement” et “effet classe”**

Le destin scolaire d'un élève peut être différent selon le contexte de scolarisation dans lequel il évolue. Le fait de fréquenter un établissement donné peut influencer positivement ou négativement la progression scolaire d'un élève, le degré d'ambition de son projet d'orientation

scolaire et professionnel et la probabilité de voir sa demande d'orientation acceptée par le conseil de classe. Cette influence du contexte de scolarisation correspond à ce que l'on appelle "l'effet établissement".

Les écarts dans les demandes d'orientation entre les établissements scolaires peuvent tout d'abord s'expliquer par des différences de niveau scolaire global des élèves. Les résultats scolaires ont une importance majeure car ils constituent une base sur laquelle s'élaborent les projets d'orientation des élèves et les décisions des conseils de classes. En d'autres termes, ils contribuent à circonscrire le champ des possibles en matière d'orientation. D'un établissement à un autre, la réussite scolaire des élèves peut être différente; les différences de taux de réussite au DNB ou au bac, ou les taux de redoublement, par exemple, en attestent.

Ces différences de réussite peuvent résulter d'une différence d'efficacité pédagogique entre les établissements : c'est-à-dire qu'à niveau scolaire et social identique, les élèves progressent plus ou moins selon l'établissement dans lequel ils sont scolarisés. En France, selon Grisay<sup>15</sup>, les facteurs associés à une meilleure efficacité des établissements sont, prioritairement, une utilisation optimale du temps scolaire (accorder plus de temps aux apprentissages et moins au respect de la discipline) et un faible taux d'absentéisme, mais également, des attentes élevées à l'égard des élèves de la part des enseignants et surtout un climat scolaire paisible (qualité des relations entre élèves et enseignants, clarté des règles, des droits, devoirs et responsabilités de chacun).

Les élèves, par l'agrégation des caractéristiques sociales et scolaires, "fabriquent" autant qu'ils subissent l'inégalité des contextes de scolarisation. Une partie de l'efficacité pédagogique d'un établissement s'explique en effet par la composition sociale et scolaire du public accueilli. Il a été démontré par le rapport Coleman<sup>36</sup> que l'on progresse davantage dans un établissement où le niveau scolaire moyen est plus élevé, or ces établissements sont généralement ceux qui accueillent une plus grande proportion d'élèves issus de milieux aisés. Mais l'efficacité d'un établissement ne se résume pas à l'effet du niveau scolaire global de ses élèves. Le climat d'un établissement scolaire est particulièrement influent, et est également souvent lié à la composition sociale de la population d'élèves. En effet, les normes culturelles et comportementales des élèves issus de milieux sociaux favorisés sont plus proches des attentes de l'institution. La composition sociale et scolaire des établissements affecte également leur efficacité pédagogique par le biais d'une adaptation des

---

<sup>36</sup> Coleman J.S. & al. (1966) Equality of Educational Opportunity. Washington DC : Government Printing Office cité par Duru-Bellat (2004) J.S. Coleman a mis en évidence aux Etats-Unis (dans un contexte de ségrégation raciale) que les enfants issus des minorités ethniques et appartenant par voie de conséquence souvent à des classes sociales populaires, obtenaient de meilleurs résultats scolaires lorsqu'ils étaient scolarisés dans des écoles non ségréguées que lorsqu'ils étaient scolarisés dans l'école de leur quartier (sans mixité ethnique, et sociale).

attentes et des pratiques pédagogiques des enseignants au public accueilli (cet aspect est explicité ci-après, lorsque nous abordons “l’effet classe”).

Selon M. Duru-Bellat, si cet “effet établissement” existe bel et bien, son importance en matière de progression des élèves est bien plus modérée<sup>37</sup> que celle de “l’effet classe”. Il existe en effet des classes plus efficaces que d’autres, dans lesquelles les élèves progressent davantage que dans d’autres. C’est la composition hétérogène des classes, du point de vue du niveau scolaire, qui est associée à une meilleure efficacité. Bien que cela soit officiellement interdit, certains établissements pratiquent la constitution de classes de niveaux (cela concernent entre 26% et 52% des établissements<sup>38</sup>). Ces classes sont souvent constituées sur la base des options, or les différences de choix d’options, sont souvent liées au niveau scolaire de l’élève, mais sont également le fruit de stratégies d’orientation socialement différenciées. La composition scolaire et sociale de ces classes “à option” ne reflète alors pas la composition de l’établissement dans son ensemble. Ces pratiques semblent légèrement plus intenses dans les collèges qui accueillent une forte proportion d’élèves de milieux sociaux défavorisés. Elles permettent alors de créer des classes de niveau moins faible et plus hétérogène (Duru-Bellat, 2004).

Selon M. Duru-Bellat, les “effets classe” s’expliqueraient en grande partie par des différences de pratiques pédagogiques : “les effets des groupes de niveau sur les acquisitions des élèves s’expliqueraient ainsi par le fait qu’ils amènent les maîtres à moduler la quantité, le rythme ou encore la qualité des activités d’instruction.” Selon elle, les enseignants évalueraient moins souvent et moins positivement les élèves des classes de plus faible niveau, adopteraient un rythme moins soutenu et plus routinier, et proposeraient aux élèves des objectifs moins élevés.

A un degré moindre, cette meilleure progression des élèves peut également s’expliquer par un “effet pygmalion”. Selon Rosenthal & Jacobson<sup>39</sup>, le fait que l’enseignant possède des croyances, des attentes, quant au devenir scolaire d’un élève, augmenterait la probabilité que celles-ci se réalise (en d’autres termes, cet effet fonctionne sur le mode des prophéties auto-réalisatrices). Les enseignants ancrent leurs attentes sur des critères de sexe, d’appartenance sociale, d’apparence physique, et au fur et à mesure que l’on avance dans le cursus scolaire, sur la valeur scolaire acquise l’année précédente (résultats obtenus, option, filière ou classe d’origine). Le fait que l’enseignant attende une meilleure réussite de la part des élèves scolarisés dans des classes de bon niveau

---

<sup>37</sup> Selon M. Duru-Bellat (2004), l’importance de cet “effet établissement” est variable selon la méthode statistique utilisée.

<sup>38</sup> Duru-Bellat, M. & Mingat, A. (1997). La constitution de classes de niveau par les collèges ; les effets pervers d’une pratique à visée égalisatrice. *Revue Française de Sociologie*. Vol.38. n°4 (cité par Duru-Bellat, 2004)

<sup>39</sup> Rosenthal R.A., Jacobson J. (1971). *Pygmalion à l’école*. Paris : Casterman (cité par Duru-Bellat, 2004)

scolaire influencerait les performances mêmes des élèves. Des attentes supérieures de la part des enseignants à l'égard des élèves des classes de bon niveau auraient alors un effet stimulant, alors qu'au contraire, le fait d'anticiper les difficultés ou l'échec des élèves des classes de niveau plus faible augmenterait la probabilité qu'ils se produisent.

La plus grande progression des élèves scolarisés dans des classes de bon niveau peut également s'expliquer par une différence de socialisation. Les recherches en psychologie<sup>40</sup> ont montré que, le développement des capacités intellectuelles de l'individu se fait en interaction avec son environnement. Les classes hétérogènes offrirait un environnement plus stimulant, plus propice à la progression, permettant aux élèves d'apprendre les uns des autres. L'effet d'une intériorisation de la norme du groupe par les élèves peut aussi être soulevé. Dans les classes de bon niveau scolaire, une norme plus élevée (en termes de compétences et de résultats scolaires) amènerait les élèves à se fixer des objectifs plus élevés. Selon M. Duru-Bellat (2004), il semblerait que les différences de socialisation aient des effets moindres que les différences de pratiques pédagogiques.

“L'effet établissement” en matière d'orientation peut également s'expliquer par des différences de sévérité en matière de notation d'un établissement à un autre. Selon M. Duru-Bellat et A. Mingat<sup>41</sup>, il existe bien un “effet établissement” en matière de notation. Cet effet est mis à jour par le biais de comparaisons entre les notes obtenues par les élèves dans l'établissement et celles obtenues aux épreuves standardisées de l'éducation nationale. Les établissements sont généralement plus indulgents lorsqu'ils accueillent un public globalement faible et sont inversement plus sévères lorsqu'ils accueillent un public dont le niveau scolaire moyen est meilleur. Ces différences s'expliquent notamment par le rôle que jouent les notes en termes d'image de l'établissement sur l'extérieur. Les établissements populaires ont tendance à ne pas noter sévèrement leurs élèves afin de ne pas rendre trop “visible” le faible niveau global de ses élèves et ainsi maintenir leur attractivité.

Cet effet établissement en matière de notation subit l'influence inverse de différences de sélectivité entre les établissements. La probabilité pour un élève de voir sa demande d'orientation scolaire acceptée par le conseil de classe peut être variable selon l'établissement scolaire qu'il

---

<sup>40</sup> Les recherches en psychologie du développement comme la théorie socio-constructiviste de L. Vygotski

<sup>41</sup> Duru-Bellat, M. & Mingat, A. (1988). Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte “fait des différences”, *Revue française de sociologie*, Vol.29. pp. 649-666 (cité par Duru-Bellat, 2004)

fréquente. Dans les années 1980, M. Duru-Bellat et A. Mingat<sup>42</sup> ont observé qu'à niveau scolaire moyen et à milieu social identique, le taux de passage des élèves la 5e à la 4e varie de 50% à 95% selon les collèges. Ces différences de pratiques des établissements en matière d'orientation semblaient avant tout marquées pour les élèves moyens (elles ont observé de moindres différences dans le degré de sélectivité pour les élèves très bons ou très faibles). Une autre étude de ces chercheuses confirme cette observation<sup>43</sup>. A niveau scolaire et social égal, le taux de passage des élèves de 3e en classe de seconde varie de 27% à 87% selon le collège fréquenté.

L'effet de la configuration locale de l'offre peut expliquer ces différences de sélectivité. Lorsqu'il s'agit de prononcer une décision d'orientation, il est nécessaire pour les acteurs des établissements de prendre en compte les contraintes imposées par l'offre, c'est-à-dire les capacités d'accueil des classes, des filières, des établissements. On observe que pour des élèves aux caractéristiques semblables (niveau scolaire et social, genre), la probabilité de redoubler est moins grande lorsque le nombre de classes ouvertes dans le niveau supérieur est semblable à celui du niveau inférieur (Duru-Bellat, 2004).

Il semble également que les pratiques d'orientation des établissements soient influencées par les caractéristiques du public qu'ils accueillent. En effet, les établissements accueillant un public majoritairement populaire sont plus sélectifs que les établissements qui accueillent un public majoritairement favorisé. Cet "effet établissement" en termes de sélectivité se combine à l'effet des différences sociales de réussite scolaire. Si les enfants de cadres ont moins de chances de redoubler que les enfants d'ouvriers, cet écart statistique dépend de l'établissement fréquenté. Ainsi, à niveau scolaire identique en 5e, un enfant de milieu social aisé scolarisé dans un collège accueillant un public majoritairement populaire aura un peu moins de chance de passer en 4e qu'un enfant issu d'un milieu social populaire, scolarisé dans un établissement accueillant un public socialement plus diversifié. On observe également qu'à niveau scolaire égal, l'écart entre le taux de passage au niveau supérieur des enfants de cadres et celui des enfants d'ouvriers est davantage marqué dans les établissements accueillant une forte proportion d'élèves issus de milieux populaires que dans les établissements "favorisés" (Duru-Bellat, 2004). Tout se passe comme si le fait d'accomplir sa scolarité sans embûche était une évidence lorsqu'il s'agit d'élèves issus d'un milieu aisé et que cela devenait moins systématique lorsqu'il s'agit d'élèves issus de milieux plus populaires. De plus, cet effet de ce que l'on peut appeler une norme implicite est accru par la plus forte tendance des élèves

---

<sup>42</sup> Duru-Bellat, M., Mingat, A. (1988) Le déroulement de la scolarité au collège : Le contexte "fait des différences", *Revue française de sociologie*, vol.29. pp. 649-666 (cité par Duru-Bellat, 2004)

<sup>43</sup> Duru-Bellat, M., Jarousse, J.P. & Mingat, A. (1993). Les scolarités de la maternelle au lycée. *Revue française de sociologie*, Vol.34, n°1 (cité par Duru-Bellat, 2004)

issus de milieux populaires à se fier à l'avis des conseils de classes et donc à ne pas contester ses décisions.

“L'effet établissement” se manifeste également sur le niveau d'ambition des demandes d'orientation des élèves. On observe que le degré d'ambition moyen des demandes enregistrées dans l'établissement influence les demandes individuelles des élèves qui y sont scolarisés. Or, ce sont dans les établissements qui accueillent une plus forte proportion d'élèves issus de milieux aisés que le niveau global d'ambition est le plus élevé. Ainsi, on constate que lorsqu'ils sont scolarisés dans des établissements à la composition sociale plus hétérogène, les enfants issus de milieux sociaux populaires, ont tendance à faire des demandes plus ambitieuses que s'ils étaient scolarisés dans un établissement accueillant une forte proportion d'élèves issus de milieux populaires. On peut ici encore invoquer l'effet de la socialisation. Les élèves intérioriseraient la norme de l'établissement en matière d'ambition scolaire et professionnelle.

On pourrait également invoquer à nouveau un “effet pygmalion”. Les enseignants, dont une des missions est d'apporter un conseil en orientation aux élèves, posséderaient des attentes, basées sur les appartenances catégorielles des élèves (“les filières scientifiques n'attirent pas les filles”, “les enfants d'ouvriers poursuivent des études courtes” par exemple). Ces attentes stéréotypées auraient pour effet d'influencer les projets d'orientation des élèves et de renforcer les tendances statistiques sur lesquelles elles sont fondées.

### **II.3.3. Le poids des stratégies familiales dans la production des inégalités de contextes**

Les stratégies des familles contribuent également à rendre inégaux les contextes de scolarisation, tant du point de vue de la composition scolaire que sociale. Les familles perçoivent bien qu'il existe des établissements, des classes qui offre un environnement plus ou moins propice aux apprentissages et il est légitime de vouloir placer son enfant dans un meilleur environnement. Parmi les critères leur permettant de choisir l'établissement scolaire de leur enfant, les familles évoquent en premier lieu la qualité académique de l'établissement, mais également le climat scolaire, la qualité des enseignants et la qualité du bien-être de l'enfant<sup>44</sup>.

---

<sup>44</sup> Meuret, D., Broccholichi, S. & Duru-Bellat, M. (2001). Autonomie et choix des établissements scolaire. *Les cahiers de l'iredu*, n°62. Dijon : IREDU. (cité par Duru-Bellat, 2004)

Depuis la mise en oeuvre de la carte scolaire en 1963, les élèves se voient affectés à un établissement scolaire en fonction de leur lieu de résidence. La configuration urbaine (en ville, les quartiers forment souvent des zones géographiques peu mixtes socialement), associée au dispositif de carte scolaire contribue à accentuer les différences de composition sociale entre les établissements scolaires. Le choix du lieu de résidence familial constitue alors une stratégie pour choisir l'environnement scolaire de l'enfant. Mais la possibilité de choisir son lieu de résidence en fonction de l'établissement scolaire qui lui est associé n'est pas à la portée de toutes les familles, car elle dépend des ressources financières de ces dernières. Depuis l'assouplissement de la carte scolaire en 2007, les familles disposent de la possibilité de choisir l'établissement scolaire de leurs enfants, dans la limite des capacités d'accueil des établissements. Aux stratégies familiales de choix du lieu de résidence s'ajoutent désormais des stratégies de choix d'option.

Certaines familles font le choix de scolariser leurs enfants dans des établissements privés qu'elles perçoivent comme offrant un cadre scolaire plus calme et plus propice aux apprentissages. Ainsi, en 2010, 21,3% des élèves du secondaire étaient scolarisés dans un établissement privé (MEN & DEPP, 2011). On observe une différence sociale dans le choix entre secteur public et privé. Les familles exerçant une profession indépendante sont plus nombreuses à choisir un établissement privé, et les enseignants et plus largement les cadres de la fonction publique ont tendance à choisir davantage l'enseignement public. Ce ne sont donc pas seulement les classes sociales favorisées qui accordent de l'importance au choix de l'environnement scolaire de leur enfant. Mais les familles populaires, bien qu'elles soient également sensibles à l'inégalité de l'offre scolaire, sont moins nombreuses à inscrire leurs enfants dans un établissement privé, notamment en raison de l'effort financier lié aux frais de scolarité.

Lorsque pour des raisons matérielles, financières ou idéologiques, elles ne font pas le choix d'envoyer leurs enfants dans l'enseignement privé, et qu'elles décident d'inscrire leurs enfants dans l'établissement public de leur secteur, certaines familles mettent en oeuvre des stratégies de "colonisation" pour reprendre les termes d'A. Van Zanten<sup>45</sup>. Ces familles tentent de recréer un entre-soi scolaire et social au sein de leur établissement de secteur. Elles effectuent des choix d'option (allemand, latin, classes bilingues par exemple) dans l'objectif de placer leur enfant dans une classe à meilleur niveau scolaire, font pression sur les chefs d'établissement pour qu'ils constituent des classes de niveaux. Les familles des élèves à bon niveau scolaire sont généralement les plus influentes au sein des établissements car elles appartiennent souvent aux associations de parents d'élèves. Elles utilisent les moyens qui sont à leur disposition pour offrir à leurs enfants les

---

<sup>45</sup> Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie*. Paris : PUF

meilleures ressources scolaires et leur permettre de mieux réussir. On observe ainsi qu'en classe de sixième, les enfants d'enseignants choisissent plus fréquemment l'option facultative latin ou l'allemand comme première langue que les enfants d'ouvriers (on compte 56% d'enfants d'enseignants et 15% d'enfants d'ouvriers en latin et 25% d'enfants d'enseignants contre 10% d'enfants d'ouvriers en allemand). Ces stratégies sont rationnelles si on se place au niveau des intérêts individuels mais ne sont pas conformes aux résultats apportés par les études scientifiques qui démontrent que l'on progresse mieux dans des classes hétérogènes. Cependant, les familles populaires, dont les enfants sont statistiquement plus faibles et sont ceux qui bénéficieraient le plus d'un environnement scolaire hétérogène, sont moins informées, moins influentes et ne disposent ainsi pas des mêmes ressources pour défendre leurs intérêts.



### **III. Les modèles psycho-développementaux explicatifs des choix d'orientation**

#### **III.1. L'adolescence, une période propice aux projets d'avenir**

En psychologie du développement, on considère que l'existence de l'individu est organisée en cinq "cycles de vie": la croissance (l'enfance), l'exploration (l'adolescence), l'établissement (jeune adulte), le maintien (l'âge adulte) et le désengagement (la vieillesse). Chaque fin de cycle correspond à des normes sociales qui dépendent du contexte historique, social, économique, culturel, etc. (le cycle de l'établissement qui correspond à l'insertion professionnelle, au fait de fonder une famille, commence aujourd'hui plus tard comparé au début du siècle dernier par exemple).

Selon D. Super<sup>46</sup>, la société attend des individus qu'ils effectuent des tâches de développement à chaque fin de cycle. Ainsi, à l'adolescence, on attend par exemple de l'individu qu'il construise un projet d'orientation et de profession. Cette construction constitue un processus au cours duquel se développent des concepts de soi professionnels, c'est-à-dire un ensemble de caractéristiques que l'individu pense posséder et qu'il juge pertinentes pour l'élaboration d'un projet professionnel. Le processus d'élaboration des intentions d'avenir des adolescents se déroule en plusieurs étapes. On attend tout d'abord de celui-ci qu'il "cristallise" une préférence vocationnelle (qu'il élabore un choix préférentiel constant), puis qu'il la "spécifie" (qu'il ait confiance en ce choix préférentiel), et enfin, qu'il la "réalise" (qu'il planifie les actions à réaliser pour atteindre l'objectif qu'il s'est fixé et qu'il mette en oeuvre ces actions).

#### **III.2. Le poids des représentations mentales dans l'élaboration des préférences professionnelles**

Selon Huteau (Guichard & Huteau, 2005, 2006), les choix professionnels s'établissent en fonction de représentations mentales, c'est-à-dire un ensemble de croyances relatives à différents objets du monde et qui se manifestent par des attitudes particulières face à ces objets. Deux types de représentations influencent les choix d'orientation, il s'agit des représentations de soi et des représentations des formations et des professions.

---

<sup>46</sup> Super, D.E., Savickas, M.L. & Super, C.M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In Brown, D., Brooks, L. & Al. *Career choice and development*. pp. 121-178. San Francisco : Jossey-Bass. (cité par Guichard & Huteau, 2006)

La représentation de soi correspond aux traits à partir desquels l'individu se définit, à l'image qu'il possède ses propres aptitudes (dispositions relatives à la réalisation d'une activité particulière) et de ses intérêts (préférences relatives à différents domaines scolaires, professionnels ou de loisirs). Les représentations des professions et des formations correspondent aux caractéristiques de l'environnement de travail, au statut social associé aux différentes professions, à leurs exigences (personnalité, connaissances, compétences), la connotation sexuée qui leur est associée.

Selon M. Huteau la construction des choix d'orientation se fait par comparaison entre les représentations de soi et les représentations des professions, des filières, des matières que l'adolescent possède. Lorsqu'il élabore ses choix d'orientation l'adolescent tente de réduire la dissonance cognitive existante entre ces deux types de représentations. Les métiers qui semblent trop dissonants avec l'image que l'adolescent possède de lui-même vont ainsi être écartés.

### **III.3.La théorie de la circonscription et du compromis**

L. Gottfredson<sup>47</sup> a élaboré une théorie permettant d'expliquer les projets professionnels des adolescents. Selon cette théorie, les individus élaborent progressivement, durant l'enfance et l'adolescence, une "carte cognitive des professions", c'est-à-dire un système organisé de représentations des professions. Ces représentations correspondent à des stéréotypes concernant les individus qui effectuent tel ou tel métier (leurs appartenances catégorielles, leur personnalité, les tâches qu'ils effectuent, leur train de vie, les avantages et les inconvénients de leur profession, etc). Cette carte cognitive est élaborée en fonction de deux axes : le genre (c'est-à-dire le degré de masculinité/féminité) et le niveau de prestige associés à chaque profession. Selon L. Gottfredson, cette carte s'affine petit à petit, et les choix d'orientation sont progressivement circonscrits au fil du développement de l'individu.

Selon cette théorie, le processus de circonscription débute dès l'âge de 6 ans, avec l'apparition des premières représentations des métiers. Entre 6 et 8 ans, l'enfant prend en effet progressivement conscience des rôles sociaux de genre. Il va donc catégoriser les professions selon un axe masculinité-féminité, et se représenter les professions comme plus ou moins congruentes avec son sexe d'appartenance. Ses préférences se dirigent vers celles qui lui apparaissent comme compatibles avec son genre. Entre 9 et 13 ans, l'individu acquiert une vision de plus en plus fine de

---

<sup>47</sup> Gottfredson, L. (1981). Circumscription and compromise : a developmental theory of occupational aspirations. *Journal of counseling psychology*, Vol. 28, n°6, pp. 545-597. (cité par Guichard & Huteau, 2005, 2006)

la dimension sociale des professions, du degré de prestige qui leur est associé (niveau de revenu, pouvoir, reconnaissance sociale, niveau d'études, etc). A l'âge de 13 ans, l'adolescent est à même de coordonner ces deux axes et dispose alors d'une "carte cognitive des professions"<sup>48</sup>. Sur cette carte, l'adolescent délimite un espace de choix, c'est-à-dire un ensemble de professions qu'il juge compatible avec son concept de soi et avec l'idée qu'ils se fait de sa place dans la société. Une certaine limite de l'acceptable (c'est-à-dire un niveau de prestige minimum et un degré de masculinité ou de féminité maximum) sera donc déterminée par l'adolescent et sera différente en fonction de son sexe et de l'environnement social dans lequel il évolue. A partir de 14 ans, une troisième dimension vient structurer les choix d'orientation. L'individu tient compte de ses intérêts, de ses valeurs et de ses capacités pour affiner son choix et circonscrire davantage ses domaines professionnels préférentiels.

Par la suite l'adolescent, presque jeune adulte, va progressivement prendre en compte un certain nombre de contraintes externes (débouchés, longueur et coût des études, degré de sélectivité des formations, etc). Les différentes professions vont ainsi lui apparaître comme plus ou moins accessibles. L'adolescent est alors amené à faire des compromis, à renoncer à certaines de ses aspirations, pour choisir des professions qui sont, certes, moins compatibles avec son concept de soi, mais qui lui semblent plus accessibles. Ce compromis peut s'appuyer sur l'expérience réelle de l'individu, sur sa rencontre avec différents obstacles à la réalisation de son projet. Mais il peut également être le résultat d'une anticipation fondée sur sa perception de l'accessibilité des différentes formations ou professions envisagées.

Le postulat sur lequel est fondé cette théorie est que les adolescents élaborent des choix professionnels de façon à réaliser leur soi social avant de réaliser leur soi privé, psychologique, c'est-à-dire que ce sont leurs appartenances sociales qui priment sur leurs intérêts, leurs valeurs, leur personnalité dans la construction de leurs projets d'orientation. Selon L. Gottfredson, les adolescents tendent à préserver les traits les plus centraux et les plus anciens de leur concept de soi. Il leur est en effet plus aisé d'effectuer des compromis lorsqu'il s'agit de leurs valeurs et de leurs intérêts que lorsque cela concerne le degré de prestige jugé acceptable, mais aussi, et surtout, le degré de féminité ou de masculinité. Les choix professionnels sont donc élaborés par les individus de façon à réaliser prioritairement leur soi social, public, avant de permettre la réalisation de leur soi privé, psychologique.

---

<sup>48</sup> Illustration en annexe 2 : La carte cognitive des professions de L. Gottfredson

### III.4.L'importance des facteurs familiaux, sociaux et scolaires

Selon B. Dumora, trois styles de réflexion entrent en jeu dans l'élaboration du projet d'orientation à l'adolescence : la réflexion comparative, la réflexion probabiliste, et la réflexion implicative.

La réflexion comparative consiste à mettre en relation des éléments descriptifs de soi et des professions. L'adolescent s'identifie en premier lieu à un individu, un professionnel de son environnement social ou familial. Ce n'est pas tant la profession qui l'attire, mais plutôt la personne elle-même. L'adolescent se projette à travers l'identification à cette personne de son environnement. Il commence ensuite à pointer et mettre en avant des caractéristiques qu'il possède en commun avec cette personne à laquelle il s'identifie. Pour finir, l'adolescent identifie des traits et des attributs de la profession de plus en plus abstraits. Il va se détacher de cet individu pour s'identifier progressivement à une image impersonnelle de la profession.

La réflexion probabiliste est étroitement liée à l'expérience scolaire de l'adolescent. Ce processus de réflexion consiste "en un calcul subjectif dans lequel l'individu prend la mesure entre l'espace des possibles et l'espace des probables"<sup>49</sup>. L'adolescent passe tout d'abord par une phase de prédiction, de certitude magique. Il accorde une large part à ses désirs et reste persuadé que "vouloir c'est pouvoir". Il entre ensuite dans une phase d'incertitude qui résulte de la prise en compte d'éléments de conjoncture, c'est-à-dire ses résultats scolaires actuels et l'exigence (réelle ou perçue) des différentes filières de formation et professions. L'adolescent articule enfin sa perception de sa situation scolaire et sa représentation des compétences attendues dans les différentes formations. Le processus de réflexion probabiliste s'achève par l'élaboration de scénarios, de stratégies d'action.

La réflexion implicative, articule les deux styles de réflexion précédents. Elle consiste pour l'adolescent à mettre en relation les fins et les moyens. Deux attitudes résultent de ce processus de réflexion. Certains adolescents empruntent des trajectoires "lisses", leurs désirs sont conformes à l'espace des probables. D'autres empruntent des trajectoires "de rupture", c'est-à-dire que leur projet scolaire et professionnel entre en dissonance avec leurs capacités.

Ce modèle met en avant le rôle majeur de l'environnement familial et social proche dans la formation des projets d'avenir de l'élève, dans la mesure où ils lui offrent différents modèles d'identification. Il met également en avant le rôle majeur de l'école dans la formation des projets

---

<sup>49</sup> Dumora, B. (1990). La dynamique vocationnelle chez l'adolescent de collège : continuité et ruptures. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, vol. 19, n°2, p.118 (cité par Guichard & Huteau, 2005)

d'orientation. Elle contribue très largement à définir le champ des possibles ou des "probables" (réflexion probabiliste). L'élève pense à son avenir, à ce qui lui est permis d'espérer en fonction de la logique de l'école. L'élève est sans cesse en situation d'évaluation et il intériorise les éléments de ces évaluations pour se construire une représentation de sa propre compétence dans les différents domaines du savoir. L'école constitue donc, pour reprendre la formule de J. Guichard, un "miroir structuré et structurant" des intentions d'avenir des adolescents.

B. Law<sup>50</sup>, dans sa théorie des interactions communautaires, met en évidence l'influence des différents contextes de socialisation de l'adolescent dans la formation de ses intentions d'avenir. Il distingue cinq modes d'influence de l'environnement social et familial sur l'image que les adolescents possèdent d'eux-mêmes, et par voie de conséquence, sur leurs projets d'orientation scolaire et professionnelle. Selon B. Law, ces interactions dans différents lieux de socialisation, tels que l'environnement familial, le groupe de pairs, ou l'école. Il met tout d'abord en avant l'influence des attentes transmises par l'environnement familial et les groupes de pairs par le biais des valeurs véhiculées, de pressions exercées, d'incitations, etc. L'environnement agit également à travers des rétroactions, c'est-à-dire des messages reçus par l'adolescent concernant son adéquation avec différents rôles sociaux. Il apporte aussi un soutien plus ou moins important vis-à-vis de l'adolescent dans ses actions et ses projets. Les différentes communautés d'appartenance permettent par ailleurs de "modeler" l'individu à travers la rencontre avec un ensemble de modèles auxquels il peut s'identifier. Elles déterminent enfin l'information que reçoit l'adolescent au sujet des différentes professions (faits, impressions, jugements, représentations, etc) et à partir de laquelle il fonde ses intentions d'avenir.

---

<sup>50</sup> Law, B. (1981). "Community Interaction : a "Mid-Range" Focus for Theories of Career Development in Young Adults", *British Journal of Guidance and Counseling*, n°9, pp. 142-158 (cité par Guichard & Huteau, 2005)

# **PARTIE 2 :**

# **RECHERCHE**

## I. Questions et hypothèses de recherche

Dans la première partie de ce travail, nous avons pu mettre en évidence un certain nombre de régularités statistiques dans les parcours scolaires et professionnels des jeunes. Des facteurs tels que l'origine sociale, le genre et le contexte marquent fortement les choix d'orientation des élèves. Nous rencontrons pourtant au quotidien des contre-exemples de ces régularités statistiques, en se faisant soigner par un infirmier ou en montant dans un bus au volant duquel se trouve une conductrice. D'autres contre-exemples sont plus médiatisés, tels que Michel Onfray, fils d'ouvrier agricole devenu docteur en Philosophie.

Les régularités statistiques décrites dans la première partie de ce mémoire ayant été confirmées par de nombreuses études, il m'a semblé plus intéressant d'aller creuser du côté de ces contre-exemples. Dans cette seconde partie, nous nous pencherons donc sur l'étude des choix d'orientation "atypiques". Nous allons tenter de comprendre comment se forment ces choix : Qui sont ces élèves qui élaborent des choix d'orientation "hors norme"? Qu'est-ce qui motive leurs choix?

Nous porterons une attention particulière aux représentations que possèdent ces élèves des formations et des professions. Nous pouvons supposer que ces élèves n'ont pas intégré certains stéréotypes de genre ou de prestige véhiculés dans la société.

Nous étudierons également la représentation que possèdent ces élèves d'eux-mêmes, de leurs compétences et de leurs chances de réussir. Ces représentations ne sont peut-être pas conformes à celles des élèves appartenant à leur genre ou à leur milieu social.

Nous nous intéresserons également à leur projet professionnel. Nous pouvons en effet supposer que certains élèves s'inscrivent dans un parcours de formation atypique sans pour autant avoir construit un projet professionnel opposé aux stéréotypes sociaux (un lycéen peut par exemple avoir choisi la filière "sciences et technologies de la santé et du social" - majoritairement composée de filles - et envisager la profession d'ambulancier).

Nous chercherons enfin du côté de leur environnement social (famille, amis, enseignants, ...). D'éventuelles rencontres leur ont peut-être apporté des conseils, un soutien, ou peuvent avoir servi de modèle d'identification.

C'est donc les itinéraires de vie des élèves rencontrés que nous allons explorer afin de mieux comprendre leurs choix.

## **II.Méthodologie**

### **II.1.Procédure suivie**

Les orientations de recherche choisies m'ont conduit à devoir recueillir des données qualitatives. Il est en effet nécessaire de demander aux élèves d'exposer des faits de leur vie personnelle et de décrire certaines de leurs représentations ou opinions. L'outil de recherche le plus approprié pour le recueil de ce type de données est l'entretien.

J'ai choisi de mener des entretiens semi-directifs. Cet outil permet de laisser une certaine liberté de parole aux élèves interrogés, mais aussi d'observer le déploiement de leur pensée et de faire émerger d'éventuelles associations d'idées intéressantes.<sup>51</sup>

### **II.2.Population, données du terrain**

#### **II.2.1.Critères de choix de la population**

Pour cette recherche, il a fallu aller à la rencontre d'élèves :

- issus de milieux sociaux populaires et inscrits dans un parcours de formation prestigieux
- inscrits dans un parcours de formation majoritairement emprunté par des élèves du sexe opposé, soit : des filles inscrites dans une filière à connotation masculine, et des garçons inscrits dans une filière à connotation féminine.

Pour faciliter le "recrutement" de la population de recherche, étant donné que suis assistante d'éducation dans un lycée qui accueille des classes préparatoires, les critères de sélection retenus pour cette étude étaient :

- des étudiants nouveaux bacheliers
- inscrits en classe préparatoire.

Et plus précisément :

- 1 fille et 2 garçons inscrits en 1ère année de classe préparatoire littéraire (73,6% de filles)
- 1 garçon et 2 filles inscrits en 1ère année de classe préparatoire scientifique (70,3% de garçons)<sup>52</sup>

---

<sup>51</sup> Guide d'entretien en annexe 3

<sup>52</sup> MEN, DEPP (2013).



## II.2.2. Description de l'établissement

Les étudiants qui ont participé à cette recherche sont scolarisés dans un lycée public du centre ville de Nantes. Ce lycée accueille 1800 élèves dont la moitié sont étudiants en classes préparatoires. Les filières proposées aux étudiants de première année sont :

- MPSI : Maths-Physique-Sciences de l'Ingénieur,
- PCSI : Physique-Chimie-Sciences de l'Ingénieur,
- BCPST : Biologique Chimie Physique Sciences de la Terre,
- LSUP : Lettres supérieures,
- ECS : Classe préparatoire Economique et Commerciale, filière scientifique,
- CPES : Classe Préparatoire aux Etudes Supérieures, filières littéraire, économique et scientifique.

L'établissement jouit d'un certain prestige grâce à ses bons taux de réussite aux divers concours d'entrée aux grandes écoles et attire des élèves de toute l'académie, voire des académies voisines. La composition sociale du public étudiant du lycée est relativement conforme à la moyenne nationale : 12,7% des préparatoires inscrits en première année dans ce lycée, appartiennent à la catégorie sociale dite "défavorisées"<sup>53</sup>.

- *Précision concernant la CPES :*

Cette filière s'inscrit dans le cadre de l'ouverture sociale des Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles. Elle est destinée, en priorité, aux bacheliers boursiers de l'enseignement supérieur et jugés méritants (c'est-à-dire ayant un bon potentiel de progrès, l'envie de réussir en travaillant à un rythme soutenu, et une certaine curiosité intellectuelle). L'objectif de la CPES est de préparer ces étudiants à envisager et entreprendre avec les meilleures chances de réussite des études supérieures longues et exigeantes (notamment les Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles). A l'emploi du temps des étudiants, on trouve des enseignements disciplinaires visant à renforcer leurs acquis de terminale et à enrichir leur culture générale. On trouve également du tutorat effectué par des élèves de grandes écoles, afin d'élever leur niveau d'ambition, et comme dans toute classe préparatoire, des devoirs surveillés et interrogations orales ("colles").

---

<sup>53</sup> Données IPES 2011, voir annexe 10

### II.2.3.Méthode de sélection de l'échantillon et difficulté rencontrée

Avec l'accord du Chef d'Etablissement, la sélection de l'échantillon d'étudiant s'est faite grâce au logiciel de gestion des absences, auquel ma fonction dans l'établissement me donne accès. Ce logiciel m'a permis de savoir si les étudiants avaient le statut de boursier de l'enseignement supérieur, de connaître la profession de leurs parents, et donc de cibler ma prise de contact avec eux. Les professions retenues étaient : "employé de la fonction publique", "employé administratif d'entreprise", "employé de commerce", "personnel des services directs aux particuliers", "ouvrier qualifié", "ouvrier non qualifié", "ouvrier agricole" et "personne sans activité professionnelle".

Cette prise de contact avec les étudiants s'est faite de vive voix, au détour d'un couloir. Cela permettait de mettre davantage en confiance les étudiants, mais également d'explicitier l'objet, les modalités et les finalités de la recherche à laquelle il leur était proposé de participer.

Trois étudiants de CPES, profil scientifique, ont répondu rapidement et favorablement à ma demande. En revanche, la sélection des interviewés a été plus complexe en filière littéraire. Le lycée ne comporte qu'une classe de 1<sup>ère</sup> année de classe préparatoire littéraire. Parmi les 38 élèves de cette classe, seuls 4 (2 filles et 2 garçons) étaient boursiers de l'enseignement supérieur ou avaient des parents dont la profession correspondait aux critères exposés ci-dessus. Trois d'entre eux ont accepté, et une étudiante a refusé de se soumettre à un entretien.

J'ai par la suite découvert lors de l'entretien avec un des deux garçons que celui-ci n'était pas issu d'un milieu populaire et ne correspondait donc pas totalement au profil recherché<sup>54</sup>. Le choix d'orientation post-baccalauréat de cet étudiant reste cependant atypique du point de vue du genre et sa participation peut toutefois apporter des éléments de compréhension.

---

<sup>54</sup> Il s'agit de Marc. Les informations dont je disposais indiquaient qu'il était boursier, élevé seulement par sa mère qui ne possédait pas d'activité professionnelle. Ces informations étaient exactes, seulement il s'est avéré que le père de l'étudiant était décédé, qu'il était médecin, et que la mère de ce jeune était auxiliaire de puériculture avant de faire le choix de rester au foyer pour s'occuper de ses enfants. Bien que boursier, l'étudiant avec été mis à l'abri du besoin par son père. (retranscription de l'entretien annexe 9)

### **III. Présentation et analyse des résultats**

#### **III.1. Maintien des stéréotypes de genre**

La plupart des étudiants interrogés ont un projet professionnel bien défini et ont déterminé leurs choix d'options et de filières (pré et post-baccalauréat) en fonction de ce projet. Si certains ont choisi d'emprunter un parcours de formation atypique d'un point de vue statistique, ils ont en revanche un projet professionnel, ou bien conforme aux stéréotypes de genre, ou bien neutre : Sarah et Stéphanie, inscrites en CPES scientifique, souhaitent devenir vétérinaires, et Marc inscrit en LSUP, souhaite devenir enseignant à l'étranger. Quentin, également inscrit en LSUP explique que malgré son désintérêt pour la lecture c'est son projet de devenir journaliste sportif qui a motivé son choix de filière au baccalauréat : « Je suis allée en bac L. J'aurais pu aller en ES aussi mais je me suis dit que pour le journalisme, littéraire c'était une bonne voie ».

Cette conformité des choix par rapport aux stéréotypes de genre peut s'expliquer par le fait que la plupart de ces étudiants ont circonscrit leurs choix professionnels très tôt, au primaire ou au collège. A ce stade du développement de l'enfant, les choix professionnels sont principalement élaborés en fonction des rôles sociaux de genre et des intérêts (souvent sexués) des enfants ou adolescents. Ainsi, Quentin explique : « depuis le collège je veux être journaliste sportif. Bon, c'est surtout parce que j'aimais beaucoup le foot ». Stéphanie, nous dit : « En fait avant je voulais être prof. Mais c'était surtout parce que j'aimais bien l'école en fait. Vers la 5e je crois j'ai commencé à moins aimer l'école. Du coup j'avais plus envie d'être prof (rires). Après j'ai réfléchi et comme ce que j'aimais bien c'était les animaux, je voulais travailler avec les animaux, sauver les animaux. » Les loisirs pratiqués par les étudiants rencontrés confirment cette prégnance des stéréotypes de genre dans leurs centres d'intérêts : quand les filles ont fait de l'équitation, de la danse et du piano, les garçons ont préféré la natation, les jeux vidéos, le football et la guitare.

#### **III.2. Le rôle du contexte social**

##### **III.2.1. Le rôle de l'environnement familial**

Conformément à de nombreuses études sur le sujet, la plupart des étudiants issus de milieux populaires rencontrés relatent la relative ignorance de leurs parents à l'égard des différents types de formations et de leur exigences. Stéphanie dit à propos de son père : « il ne connaît pas trop,

comment ça marche, il ne connaît pas les école et tout ». La plupart des parents ont une représentation assez floue des classes préparatoires : « je pense qu'ils ne savent pas exactement en quoi ça consiste, ce qu'on fait exactement. Ils savent qu'on travaille beaucoup mais c'est tout » (Anaïs), « ils savaient que c'était quelque chose de bien » (Quentin).

Si ces familles ne semblent pas expertes pour conseiller leurs enfants en matière d'orientation, elles semblent cependant leur avoir offert un environnement propice à la réussite et à la mise en oeuvre de projets ambitieux.

### **III.2.1.1.Un contexte familial stable et structuré**

Tous les étudiants de milieux populaires rencontrés vivent au sein d'un noyau familial uni. Cette unité familiale contribue en partie à leur réussite. Il a été démontré que les enfants issus de familles monoparentales ou recomposées font en moyenne des études moins longues. Deux enquêtes réalisées en 1992 et 1997 par l'INSEE concluent que « quel que soit le milieu social, la rupture du couple parental est associée à une réussite scolaire plus faible chez l'enfant. La séparation des parents avant la majorité de l'enfant réduit la durée de ses études de six mois à plus d'un an en moyenne » (Archambault, 2002, p.1).

Millet et Thin (2005) ont mis en avant le fait que les familles qui font l'expérience de la précarité sont prises dans une temporalité de l'urgence, elles vivent davantage « au jour le jour ». En situation de précarité, l'avenir apparaît en effet plus sombre et inquiétant, il est donc plus difficile de s'y projeter. Or, l'élaboration d'une stratégie d'orientation efficace implique pour les élèves et leurs familles d'envisager l'avenir, d'anticiper les choix futurs. Tous les étudiants de milieux populaires rencontrés ont des parents actifs. Ils ne sont donc pas exposés à la précarité financière. Il leur a certainement été plus facile de se concentrer sur leur travail scolaire, puis de se projeter dans l'avenir afin d'élaborer leur stratégie d'orientation. De plus, à l'exception de l'une d'entre-eux, ces étudiants bénéficient aujourd'hui d'un soutien financier de la part de leur parents. Il a donc été davantage envisageable pour eux de s'inscrire dans un parcours d'études incompatible avec un boulot d'étudiant, telles que le sont les classes préparatoires.

Les étudiants issus de milieux populaires rencontrés semblent également avoir été particulièrement accompagnés par leurs parents durant leur scolarité. La réussite scolaire est particulièrement valorisée chez les parents de certains de ces étudiants. Ce n'est pas tant le fait d'obtenir un niveau de qualification élevé qui est important pour ces parents, mais le fait que leurs

enfants obtiennent un diplôme leur permettant d'exercer la profession qu'ils souhaitent, dans laquelle ils pourront s'épanouir. C'est le cas du père de Stéphanie, ouvrier dans une usine d'équarrissage, qui a dû interrompre précocement sa scolarité : « Il me dit qu'il ne veut pas que je fasse comme lui. Il veut que je fasse un travail qui me plaise. Parce que sans diplôme, comme lui, c'est dur de trouver un métier ... intéressant. A l'usine, pour lui, c'est pas... épanouissant. C'est ça c'est pas épanouissant. Il ne veut pas ça pour moi ». Cette valeur accordée à la réussite de leur enfant se manifeste très peu par le choix d'un établissement privé ou hors secteur, la proximité étant le critère le plus important pour la majorité des parents des étudiants interrogés. Quelques familles ont cependant fait ce choix, il est alors défini en fonction de la réputation de l'établissement et de l'encadrement disciplinaire.

Ces étudiants semblent également avoir été encadrés par leurs parents dans leur travail personnel. Dans certaines familles, les devoirs se faisaient en présence des parents, de manière à ce que ceux-ci puissent contrôler le travail effectué et apporter leur soutien. C'était par exemple le cas chez Anaïs : « mes parents ils étaient quand même assez présents. Au collège on faisait nos devoirs tous ensemble, avec mon frère et ma soeur, sur la table de la cuisine, comme ça ma mère elle nous avait tous sous les yeux. Elle me faisait confiance quand même mais... mais oui le suivi il était bien... comme il faut [...] à la fin du collège non, elle me laissait ».

Certains étudiants semblent avoir rapidement intégré le fait que la réussite scolaire était prioritaire pour leurs parents et consacraient un temps très important à leur travail scolaire. C'est particulièrement le cas chez les filles (elles y consacraient de 2h30 jusqu'à 4h le soir). Stéphanie raconte : « Bah c'est simple, je rentrais, je prenais un goûter, je faisais mes devoirs jusqu'au soir. Ensuite je mangeais, j'allais me coucher. Le lendemain je retournais au collège et quand je rentrais c'était pareil goûter, devoirs, je mangeais, j'allais me coucher. C'était comme ça tous les jours. » Les parents de ces étudiants semblent avoir veillé à ce que leurs enfants travaillent suffisamment, en contrôlant leurs résultats scolaires, et si nécessaire, en les réprimandant ou en modifiant l'équilibre entre les devoirs et les loisirs, sorties. Quentin dit à propos de ses parents : « ils me répétaient de travailler. Mais comme les notes ça suivait. Si j'avais eu de mauvaises notes je pense que je me serais fait plus engueuler mais comme ça allait... ». Stéphanie retranscrit le discours de sa mère à l'approche du brevet : « cette année il y a le brevet à la fin de l'année. Tu ne peux plus faire de l'équitation. Il faut que tu travailles le mercredi après-midi ».

Bien que peu experts en la matière, les parents de ces étudiants ont également été présents au moment de l'élaboration du choix d'orientation de leur enfant. Certaines familles ont été très

investies et ont participé activement aux recherches de formations, aux visites d'établissements, etc. Sarah dit à propos de sa mère : « elle me poussait à faire plus de recherches, à vraiment creuser toutes les options que j'avais ». Mickaël tient un discours semblable : « On a fait le maximum de portes-ouvertes pour savoir un peu vers quoi on s'orientait, tout ça. Ils ont cherché avec moi les différentes possibilités, on est allés au CIO ».

Comme la plupart des étudiants de classe préparatoire, les étudiants interrogés subissent les effets de la pression, de la notation et de la charge de travail exigée : « Je le savais, c'est la prépa, ils notent sévèrement, mais ça ne fait jamais plaisir », « c'est galère », « je me demande parfois pourquoi je suis là. Surtout à la rentrée c'était dur. Je me suis posé des questions. » (Anaïs) ; « de récolter des 5 des 6 aussi c'est dur. Je doute, je me demande si je vais pouvoir aller en deuxième année ou si je vais devoir tout recommencer et aller en fac après. Et même est-ce que j'ai le niveau pour aller en fac après. » (Marc). Les étudiants de milieux populaires interrogés semblent bénéficier d'un soutien psychologique important de la part de leurs parents : « Là sur les notes et sur le moral, ils sont tous les deux... ils sont tous les deux à fond! » (Sarah). Ces derniers soutiennent et encouragent les efforts de leurs enfants. Ainsi Stéphanie évoque le soutien que lui apporte par son père : « Quand j'ai pas le moral, bah quand j'ai eu une sale note ou que je suis fatiguée, il me dit "faut pas baisser les bras, faut continuer à faire des efforts, tu vas y arriver!", il dit "il faut continuer à travailler, le travail ça paye toujours". Et quand après j'ai une bonne note il dit "tu vois je te l'avais dit, ça finit toujours par payer". ».

### **III.2.1.2. Le rôle de la mère**

De nombreuses études réalisées sur l'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants démontrent que le suivi de la scolarité est plus souvent une activité maternelle (Duru-Bellat & Van Zanten, 2012). Conformément à ces études, les mères des étudiants interrogés ont été particulièrement investies dans l'accompagnement de la scolarité de leurs enfants. Elles ont été présentes pour contrôler et soutenir le travail personnel : « c'est elle qui me suivait. Elle contrôlait ce que je faisais. Quand je rentrais je prenais un goûter, et après elle me disait "maintenant c'est l'heure, faut faire tes devoirs". Et elle restait à côté pour surveiller. » (Stéphanie). Les mères des étudiants de milieux populaires interrogés ont également été très investies au moment de l'élaboration de leur projet d'orientation : « Elle me poussait à faire plus de recherches [...] elle aussi a cherché, et puis elle me soutenait », « tous les sites, les prospectus, toutes les portes-

ouvertes, ma mère elle scrutait les dates...» (Sarah). Elles sont encore très présentes à l'heure actuelle pour soutenir psychologiquement leurs enfants : « Elle m'encourage, parce que cette année, les mauvaises notes. Parce que bon, la prépa... Ouais, j'ai vraiment un bon soutien, elle me dit "Perd pas le moral!". » (Sarah).

Tous les étudiants de milieux populaires rencontrés ont une mère qui exerce la profession d'assistante maternelle. L'exercice de cette profession offre à ces mères la possibilité d'être présentes au domicile tout au long de la journée pour contrôler les activités de leurs enfants : « elle m'empêchait de sortir pour que je bosse plus » (Anaïs), et de se rendre davantage disponibles pour les soutenir et les accompagner, notamment dans l'élaboration de leurs projets d'orientation : « elle est à la maison donc elle a plus la possibilité de faire des recherches » (Sarah). On peut également émettre l'hypothèse que les étudiants interrogés ont grandi avec du matériel pédagogique et des jeux éducatifs à disposition. Anaïs évoque par exemple la présence de livres pour enfants à la maison. On peut enfin supposer que ces mères possèdent un certain nombre de connaissances dans le domaine de la psychologie de l'enfant et de la pédagogie leur permettant d'accompagner efficacement leurs apprentissages.

### **III.2.2. Le rang dans la fratrie**

Quatre des cinq étudiants interrogés sont des aînés. Dans un article publié en 1981<sup>55</sup>, Guy Desplanques met en avant le fait que les parents accordent plus de temps et d'attention aux aînés, qui sont des enfants uniques pendant quelques années. Ils soulève également l'idée que les aînés ont des parents plus jeunes que les cadets de leur génération. Ces parents jeunes sont en moyenne plus instruits que les parents plus âgés. Ils sont par conséquent plus enclins à s'impliquer dans la scolarité de leurs enfants et ont souvent des ambitions plus élevées pour leurs enfants que les parents plus âgés.

### **III.2.3. Sociabilité juvénile**

Comme la majorité des étudiants de classes préparatoires, les étudiants interrogés sont relativement isolés de leurs amis, voire de leurs familles. La charge de travail laisse peu de temps aux loisirs et aux sorties entre amis. Cet isolement social peut être difficile à vivre pour certains jeunes. La plupart des étudiants de milieux populaires rencontrés ont évoqué une sociabilité

---

<sup>55</sup> Desplanques, G. (1981). La chance d'être aîné. *Economie et statistique*, n°137, pp. 53-56.

juvénile “peu agitée” avant l’entrée en classe préparatoire. Pour Mickaël, les soirées entre amis au lycée étaient peu fréquentes : « Ca arrivait quand même mais du genre pendant les vacances, plutôt comme ça. Parce que le week-end c’est arrivé de temps en temps mais c’était plutôt chacun chez soi. ». Ce relatif isolement semble s’expliquer par la personnalité de certains étudiants : « Je ne suis pas quelqu’un qui traîne. Etre avec un petit peu de gens ça va mais quand il y en a trop ça va moins bien » (Stéphanie), par un faible intérêt pour le type de sorties répandu au sein de la jeunesse « c’est pas vraiment mon truc en fait de... d’aller boire (accentué) » (Mickaël), ou par la moindre mobilité des jeunes en milieu rural : « J’habite en pleine campagne donc à chaque fois que je veux sortir il faut que je prenne la voiture, c’est compliqué ». (Stéphanie). Quoiqu’il en soit, cette sociabilité juvénile limitée avant l’entrée en classe préparatoire participe à rendre l’isolement social moins difficile à vivre aujourd’hui. Cela a probablement contribué à alléger le poids des coûts dans la “balance boudonienne” et à rendre davantage envisageable une inscription en classe préparatoire.

Les amis ou camarades de classe assurent également une fonction d’échange d’informations, de “bons tuyaux”. Ainsi, Mickaël a fait découvrir la CPES à Stéphanie : « c’est Mickaël qui est venu ici aux portes-ouvertes, du coup il en a entendu parlé. [...] Et après quand il est revenu au lycée il m’en a parlé, comme il savait que je voulais faire veto moi aussi et que j’avais demandé la BCPST de Clémenceau aussi, comme lui. » (Stéphanie).

Ils peuvent également se convaincre, se motiver mutuellement à s’inscrire dans un parcours de formation exigeant telle que la classe préparatoire. C’est notamment le cas d’Anaïs : « au début je ne voulais pas du tout aller en prépa. Je ne sais pas c’est l’année dernière que je me suis dit ça. Avec une copine on s’est dit “allez hop on y va!” ».

Enfin, comme c’est le cas de la majorité des préparateurs, on observe chez les étudiants interrogés un soutien moral et scolaire entre pairs très développé. Ce soutien mutuel contribue à rendre supportable la pression et la charge de travail exigée : « c’est difficile de parler avec ceux qui ne savent pas. Ils disent “ça va c’est cool!” mais non en fait, c’est pas vraiment cool, c’est un petit peu dur quand même. C’est bien qu’ils soient là quand même parce que c’est galère et ça fait du bien d’en parler, on en rigole. » (Anaïs), « comme en plus on est presque tous à la cité U Chanzy, le soir on se retrouve un peu tous pour travailler. [...] tout le monde s’entraide. Dès qu’on voit que quelqu’un a une difficulté, si nous on a compris on lui explique. Ca je trouve ça vachement bien parce que ça remotive du coup ». (Sarah)



### **III.2.4. Un exemple d'identification à des adultes de référence**

Un étudiant met en avant le rôle des adultes qu'il a pu rencontrer au cours de son enfance et de son adolescence. Il pointe notamment l'influence d'un de ses oncles : « j'ai mon oncle qui était professeur de français et de lettres anciennes », « c'est quelqu'un que j'admire un peu parce qu'il a une culture phénoménale, c'est un peu un idéal pour ça. J'aimerais bien acquérir la même culture que lui ». Marc souhaite enseigner le français.

Contrairement à ce que montrent les statistiques réalisées par le ministère de l'éducation nationale<sup>56</sup>, celui-ci se représente le métier d'enseignant comme un métier plutôt masculin : « chez les profs je sais qu'il y a une majorité d'hommes. Donc déjà ça me rassure. ». Cela s'explique probablement en partie par le fait que la plupart des enseignants que Marc a rencontré étaient des hommes : « à part mes profs de français de seconde et de première, j'ai toujours eu des hommes comme profs. Aussi bien en français qu'en latin », « ici, parmi mes profs, il n'y a que ma prof de grec qui est une femme, le reste ce sont des hommes ».

De même, pour cet étudiant, la lecture, l'écriture, le goût pour la littérature n'ont pas une connotation féminine. Il s'en explique : « La plupart des écrivains que je lis, ce sont des hommes, Balzac, Zola, tout ça. ». Cela s'explique également par le fait que Marc est issu d'un milieu social privilégié, dans lequel la culture, et notamment la littérature, sont particulièrement valorisés : « Mon père était médecin à la retraite, et tous les soirs quand on était petits il nous lisait des contes. Après les contes de Perrault on a dévié vers ceux de George Sand, des contes un peu plus élevés. Ensuite doucement on est allés vers Balzac, des oeuvres comme ça. »

### **III.3. Le rôle des personnels de l'institution**

Contrairement à ce que mettent en avant C. Daverne et J. Masy (2010), les enseignants ne semblent pas avoir joué un rôle spécifique dans l'élévation du niveau d'ambition des étudiants rencontrés. Les étudiants qui avaient un bon niveau scolaire en terminale ne semblent pas avoir été particulièrement accompagnés par leurs professeurs dans leurs démarches de recherche de formation post-baccalauréat. Quentin estime ne pas avoir été aidé par ses professeurs : « ils voyaient bien que je savais que que je voulais faire. Il y avait des personnes dans la classe qui hésitaient un peu plus donc c'était normal qu'ils aillent plus avec eux quoi », et Stéphanie non plus :

---

<sup>56</sup> Dans le premier degré public, 81,6% des enseignants sont des femmes (91% dans le premier degré privé). Dans le second degré public, 57,8% des enseignants sont des femmes (65,9% dans le second degré privé), (MEN & DEPP, 2012).

« On avait des entretiens individuels. Mais en fait moi je n'en ai pas eu. Enfin si mais il n'a pas duré très longtemps parce que le prof n'a pas eu trop le temps de voir tout le monde de ma classe. Moi je savais ce que je voulais faire. » Comme l'indique une étude de Roux et Davailon<sup>57</sup>, les enseignants se sont limités à valider le choix d'orientation de ces bons élèves.

En ce qui concerne les élèves de niveau scolaire moyen, c'est un discours de mise en garde et des conseils de prudence qu'ils ont reçus de la part de leurs enseignants. C'est notamment l'attitude adoptée par des enseignants de Sarah, qui rapporte leurs propos : « Tu n'es pas assez bonne en maths. Tu n'y arriveras jamais. », « vas-y, fais tes demandes en prépa quand même, au cas où, mais... », ou de ceux de Mickaël : « Si c'est vraiment ce que tu veux, vas-y fonce, mais ça va être dur. C'est pas sûr que tu y arrives, prévois quand même des plans de secours parce qu'il ne faut pas que tu te fasses trop d'illusions non plus ».

Deux étudiants évoquent également leur échange avec l'ancien Proviseur du lycée, lors des entretiens de recrutement des futurs étudiants de CPES. Celui-ci leur a apporté des conseils stratégiques pour la formulation de leurs vœux sur le site "Admission Post-Bac" : « mon niveau n'était pas suffisant pour intégrer une bonne BCPST comme ici, mais plutôt une avec un faible taux de réussite. Et vu mon niveau, il a su me dire que franchement si je réussissais à intégrer une BCPST de ce genre là je n'allais pas réussir. Donc il m'a conseillé de mettre la CPES en avant dans l'ordre de mes vœux » (Mickaël), « lui il m'a aidé à faire mes choix sur le site. Enfin à les classer. Il m'a dit que c'était mieux de mettre la CPES avant d'autres prépas moins réputées. [...] Alors que si je mettais de moins bonnes prépas avant la CPES je risquais d'être prise mais je serai moins bien préparée pour les concours. Donc au final je perdais un an mais je mettais plus de chances de mon côté pour les concours. » (Stéphanie)

#### **III.4. Un projet professionnel motivant, déterminé très tôt**

Ce qui semble également important pour expliquer le choix d'un parcours de formation ambitieux par les étudiants de milieux populaires interrogés, c'est la présence d'un projet professionnel bien déterminé. Ces étudiants ont déterminé leur choix de formation en fonction de leur projet professionnel. Ce projet leur permet de donner du sens à leur scolarité, à leurs efforts et à leurs sacrifices. Ainsi, Sarah explique : « je me suis toujours tenue à ça. C'est ce qui m'a motivée à travailler en fait. », « Je ne sais pas pourquoi mais c'est tous les débuts d'année que j'ai un coup au moral comme ça, mais après ça repart. Je me dis "Non, c'est ça que tu veux faire". »

---

<sup>57</sup> Roux, S., Davailon, A. (2001). Le processus d'orientation en fin de troisième. *Revue Education et Formations*, n°60

## Conclusion

Ce travail est parti d'un constat : les statistiques nous montrent qu'il existe une inégalité des chances en matière d'orientation. L'objectif de ce travail était triple : Il s'agissait tout d'abord de définir les facteurs et influences qui interviennent dans les choix d'orientation des élèves et qui contribuent à maintenir ce constat d'inégalité des chances que nous pouvons faire à l'heure actuelle. Le second objectif était de déterminer la force de ces facteurs et les mécanismes par lesquels ils exercent leur influence. Enfin, le dernier et principal objectif de ce travail était de distinguer comment, grâce à quels facteurs et influences, des élèves étaient amenés à faire des choix d'orientation "atypiques" d'un point de vue statistique. C'est ce dernier objectif que nous avons tenté d'atteindre à travers l'étude du parcours de formation de 6 étudiants en classes préparatoires.

- *Des choix d'orientation atypiques du point de vue du genre ?*

L'hypothèse selon laquelle les étudiants qui choisissent une orientation post-baccalauréat non conforme à celle généralement empruntée les étudiants de même sexe ne sont pas tellement sensibles aux stéréotypes de genre véhiculés au sein de la société s'est révélée inexacte, du moins, en ce qui concerne les étudiants rencontrés pour cette étude. En effet, même lorsque le choix de filière en classe préparatoire apparaissait atypique du point de vue du genre, un maintien des stéréotypes sexuels a été observé, aussi bien au niveau des choix professionnels qu'au niveau des centres d'intérêts, des loisirs.

Cependant, ce constat est à nuancer. Il a été mis en évidence dans cette étude qu'en fonction des milieux culturels dans lesquels évoluent les étudiants, des modèles d'identification différents leur étaient offerts et les champs disciplinaires et professionnels inégalement valorisés (cela a notamment été le cas des disciplines et professions littéraires dans cette étude. La littérature reste très valorisée dans les milieux culturels privilégiés et n'est pas sexuellement connotée). Ces milieux culturels contribuent donc à moduler les représentations sexuées que possèdent les étudiants à l'égard des différents champs disciplinaires.

L'hypothèse selon laquelle les étudiants pouvaient choisir de s'orienter dans un parcours de formation atypique du point de vue du genre sans pour autant avoir construit un projet professionnel opposé aux stéréotypes sexuels s'est révélée exacte pour la totalité des étudiants rencontrés. Les choix d'orientations atypiques du point de vue du genre apparaissent avant tout comme des choix stratégiques, qui permettent d'ouvrir la voie vers l'objectif professionnel visé. Ainsi, le choix d'un

baccalauréat ou d'une classe préparatoire scientifique chez les filles par exemple, révèle parfois moins un réel attrait pour les matières scientifiques qu'un passeport pour une future orientation en école vétérinaire ou en médecine. Plus le choix d'orientation rapproche l'étudiant de la sphère professionnelle à laquelle il se destine, plus on constate que ce choix est marqué par les stéréotypes de genre. Cela laisse penser qu'il est nécessaire de renforcer, au sein de l'enseignement secondaire, les actions de lutte contre les stéréotypes spécifiquement liés aux professions afin de lutter plus efficacement en faveur de l'égalité hommes/femmes.

- *Des choix d'orientation atypiques du point de vue de l'origine sociale*

Ce sont tout d'abord des étudiants à la poursuite de leurs rêves d'enfants qui se sont soumis à cette étude. La totalité des étudiants de milieux populaires rencontrés ont déterminé leurs choix professionnels très tôt, et ces choix correspondent davantage à une passion (passion pour les animaux, pour le sport, pour l'écriture). Cette donnée ne permet ni de valider, ni d'invalider l'hypothèse selon laquelle les étudiants rencontrés sont peu sensibles au degré de prestige des professions qui leur sont possibles d'espérer en fonction de leur milieu social. On peut cependant supposer qu'ils n'étaient effectivement pas sensibles à cela au moment où ils ont arrêté leurs choix professionnels. En effet, avant 14 ans, les adolescents ne prennent que très peu en compte les contraintes externes (débouchés, longueur et coût des études, risques d'échec, ...) pour déterminer leurs projets d'orientation.

Il n'a pas non plus été possible de confirmer ou infirmer l'hypothèse selon laquelle, les étudiants de milieux populaires rencontrés avaient une meilleure représentation de leurs chances de réussir que d'autres étudiants issus du même milieu social mais inscrits dans un parcours post-baccalauréat moins prestigieux. Pour vérifier cette hypothèse, il aurait fallu rencontrer ces autres étudiants, ce qui n'était pas envisageable, par manque de temps. Le sentiment de compétence et la sensibilité au risque d'échec des étudiants de milieux populaires rencontrés n'ont pu être comparés qu'avec un seul étudiant vivant dans un milieu culturel privilégié. Mais aucune différence notable n'a été décelée. Même s'il n'est pas possible de généraliser cette impression à partir d'une comparaison avec un seul étudiant, nous supposons qu'une scolarité en classe préparatoire reste éprouvante en terme de confiance en soi, et ceci, quelque soit le milieu social dont l'étudiant est issu. Cette supposition n'a pas pu être vérifiée car, à nouveau par manque de temps, il n'a pas été possible d'interroger davantage d'étudiants de milieux favorisés, inscrits dans les mêmes filières de classes préparatoires.

L'hypothèse selon laquelle l'environnement social peut jouer un rôle dans l'accompagnement des futurs bacheliers vers un projet d'orientation ambitieux a pu être partiellement validée. Dans cette étude, les pairs et les personnels de l'éducation nationale ont joué un rôle notable dans l'accès à l'information. Les étudiants de milieux populaires et leurs familles ayant été aiguillés par des personnels de l'Education Nationale se sont montrés très sensibles à leurs avis et à leurs conseils. Cependant, les enseignants ne semblent pas avoir particulièrement cherché à élever le niveau d'ambition des élèves. Les pairs ont toutefois pu jouer ce rôle d'encouragement et de soutien moral.

Cette étude a également permis de mettre en avant des éléments qui n'ont pas été anticipés dans les hypothèses de recherche. Tout d'abord, les étudiants de milieux populaires rencontrés, ainsi que leurs familles, manifestent une capacité à rationaliser le temps, à anticiper les choix futurs. Le fait de grandir au sein d'un noyau familial uni et à l'abri de la précarité, ainsi que le fait d'avoir déterminé très tôt un projet professionnel ont permis à ces étudiants d'anticiper plus aisément l'avenir et d'élaborer des stratégies à mettre en oeuvre aux différents paliers d'orientation.

Mais surtout, - et ce n'est pas surprenant en classe préparatoire - ce sont des élèves au parcours scolaire linéaire jusqu'en terminale, voire d'excellents élèves, qui se sont soumis à cette étude. Bien que les parents des étudiants de milieux populaires rencontrés méconnaissent visiblement les rouages de l'institution, les différentes formations et leurs exigences, - et ceci, comme une grande partie des familles de milieux populaires - il semble que les pratiques éducatives mises en oeuvre par ces parents aient contribué à la réussite de leurs enfants (suivi de la scolarité, valorisation de la chose scolaire, encouragement, soutien affectif, vie juvénile encadrée). Il semble aussi que les mères de ces étudiants aient joué un rôle central, de par leur disponibilité et leur implication dans la scolarité de leurs enfants. Il faut cependant signaler que le rôle des parents peut avoir été quelques peu amplifié par les étudiants du fait de mes questions. Au moment où j'ai mené la quasi totalité de ces entretiens, je remplaçais depuis quelques temps le Conseiller Principal d'Education précisément en charge des étudiants de classes préparatoires littéraires et de CPES. *Il est probable que la formulation de certaines de mes questions ait induit des réponses que je soupçonnais, du fait que je connaissais déjà un peu les étudiants.*

Les quelques informations apportées par ces étudiants concernant les pratiques éducatives de leurs parents à leur égard m'ont fait prendre conscience de l'importance de ces pratiques pour la réussite de leur scolarité. Cela m'a également fait prendre conscience que j'ai peut-être un peu trop conçu ce groupe social défini sous le terme de "milieu populaire" comme un ensemble uniforme.

Les familles populaires regroupent une variété de configurations, de pratiques, et notamment de pratiques éducatives. Etant donné le caractère assez large de la question de recherche utilisée comme point de départ de ce travail d'expérimentation, les pratiques éducatives familiales n'ont pu être explorées en détail au cours des entretiens. Ce travail pourrait donc être poursuivi par l'étude plus approfondie des pratiques éducatives des familles populaires dont les enfants empruntent une trajectoire scolaire ambitieuse.

## **Bibliographie :**

**Andreani, F. & Lartigue, P.** (2006). *L'orientation des élèves : Comment concilier son caractère individuel et sa dimension sociale*. Paris : Armand Colin.

**Archambault, P.** (2002). Séparation et divorce: quelles conséquences sur la réussite scolaire des enfants ? *Population et Sociétés*, n°379, pp.1-4

**Boudon, R.** (1984). *L'inégalité des chances : La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : Hachette Littératures

**Daverne, C. & Masy, J.** (2010). "L'ouverture sociale des CPGE à l'aune des boursiers de l'enseignement supérieur". Dans AECSE, *Congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*. (pp.13-16). Genève.

**Daverne, C. & Masy, J.** (2012). Les classes préparatoires aux grandes écoles : entre proximité et prestige. *L'orientation scolaire et professionnelle*, n°41/4.

**Dick, T.P. & Rallis, S.H.** (1991). Factors and Influences on High School Students' Career Choices. *Journal for Research in Mathematics Education*, vol.22, n° 4, pp.281-292

**Duru-Bellat, M.** (2002). *Les inégalités sociales à l'école : Genèse et mythes*. Paris : PUF

**Duru-Bellat, M.** (2004). *L'école des filles : Quelle formation pour quels rôles sociaux ?*  
Paris : L'Harmattan

**Duru-Bellat, M. & Van Zanten** (2012). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin

**Guichard, J. & Huteau, M.** (2005). *L'orientation scolaire et professionnelle*. Paris : Dunod

**Guichard, J. & Huteau, M.** (2006). *Psychologie de l'orientation*. Paris : Dunod

**MEN, DEPP** (2011). *Repères et références statistiques 2011*. MEN

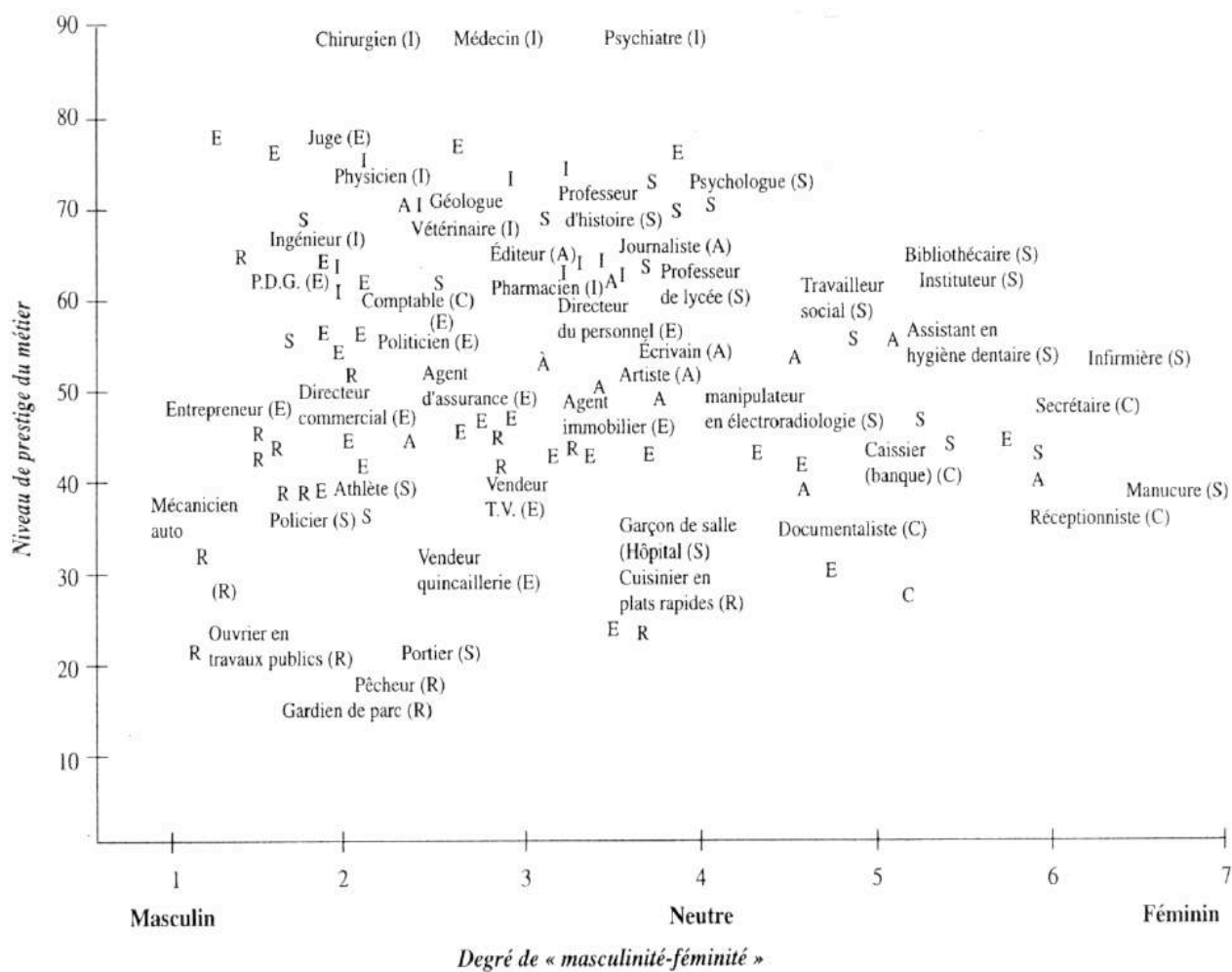
**MEN, DEPP** (2012). *Repères et références statistiques 2012*. MEN

**MEN, DEPP** (2013). *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur 2013*. MEN

**Millet, M. & Thin, D.** (2005). Le temps des familles populaires à l'épreuve de la précarité. *Lien social et politique*, n°54, pp. 153-162.



## Annexe 1 : La carte cognitive des professions de L. Gottfredson



Source : Guichard, J. & Huteau, M. (2006) *Psychologie de l'orientation*. Paris : Dunod.

## Annexe 2 :

### GUIDE D'ENTRETIEN :

*Tout d'abord, merci d'avoir accepté de te soumettre à cet entretien. Ce que tu me diras me servira à alimenter le travail que je fais à l'IUFM sur les choix d'orientation post-baccalauréat.*

*Je précise que je ne suis pas là en tant qu'assistante d'éducation mais en tant qu'étudiante. Tout ce que tu me diras ne passera pas cette porte et tes réponses seront anonymées.*

*Est-ce que ça te dérange si je nous enregistre ? Ca me faciliterait le travail, je dois retranscrire ce que tu me dis par écrit et je n'aurais pas à prendre des notes pendant que tu me parles.*

*As-tu des questions ? Tu es prêt(e) ?*

1. **Tu es en classe préparatoire, tu y prépares quoi ?** Quel concours, quelle poursuite d'études envisages-tu ?
2. **Est-ce que ton projet de poursuite d'études est associé à un projet professionnel ?**  
**Lequel ?** Qu'est-ce qui t'attire dans ce métier ?
3. **Comment cette idée t'est venue ?** Est-ce que ça fait longtemps que tu as ce projet ? Est-ce que tu connais quelqu'un qui exerce ce métier ?
4. **Quelles professions exercent tes parents ? As-tu des frères et soeurs ? Quelles professions exercent-ils ? Quelles études ont fait tes parents ? tes frères et soeurs ?**
5. **Qu'est-ce qui t'attire dans les matières scientifiques/littéraires ?** Partages-tu cet intérêt avec quelqu'un de ton entourage ?
6. **As-tu été aidé, conseillé dans l'élaboration de ton choix d'orientation post-bac ?** Par qui ?  
Comment ? / **Pour les CPES : Comment as-tu connu la CPES ?**

7. **La prépa était ton premier choix ?** Quels étaient tes seconds choix sur APB ? Est-ce un choix que tu as fait seul ou quelqu'un t'a-t-il incité à le faire ? **Comment tes parents ont-ils réagi par rapport à ce choix ?** T'ont-ils soutenu, étaient-ils inquiets, ... ?
8. **Je reviens sur ton projet professionnel, à ton avis quelles qualités faut-il posséder pour exercer le métier de ... ?** Tu penses être quelqu'un de ... (qualités citées par l'étudiant)
9. **Quel élève étais-tu au collège ? au lycée ?** Dans quel lycée étais-tu ? De quel type de lycée s'agit-il ? (privé/public, rural/centre-ville/péri-urbain, ...) Etais-tu interne ? Qu'est-ce que ça t'a apporté ?
10. **Où vis-tu ?** En appart ? A l'internat ? Chez tes parents ? Ca se passe bien ?
11. **Et financièrement tu t'en sors ?** Tes parents t'aident ? Tu es boursier ?
12. **Quels loisirs pratiquais-tu avant d'arriver en prépa ?**
13. **Est-ce que tu vois toujours les amis que tu avais avant de venir ici ?** Votre relation a-t-elle changé depuis que tu es arrivé en prépa ? Quelles études font tes amis ?
14. **Comment décrirais-tu l'ambiance de la classe ici en prépa ?** Est-ce qu'il y a des différences entre les élèves de la classe ? En termes de niveau scolaire, de loisirs, de centres d'intérêts ? Vous n'avez certainement pas tous le même niveau de vie, qu'est-ce que ça a comme conséquence entre vous (sorties) ?
15. **Qu'est-ce que ça fait d'être dans une promo composée majoritairement de filles ? / Qu'est-ce que ça te fait de te diriger vers une filière composée majoritairement de garçons ?** Idem pour milieu professionnel si forte connotation de genre.
16. **Si tu dois faire un bilan aujourd'hui, qu'est-ce qui est positif/négatif ?**
17. **Est-ce que tu vois quelque chose à ajouter ?**

*Remerciements*

## Annexe 3 :

### ENTRETIEN N°1 : Sarah, CPES profil scientifique

- Tu es aujourd'hui en classe préparatoire, et tu prépares quoi au juste?
- Je prépare une BCPST. Je souhaite entrer en prépa BCPST.
- Et cette prépa BCPST c'est pour préparer quel concours?
- Les concours d'écoles vétérinaires.
- D'accord. Tu veux passer les concours agro aussi?
- Non véto.
- Donc tu veux être vétérinaire?
- Oui.
- C'est un projet que tu as depuis longtemps?
- Oui, depuis que je dois avoir 10 ans. Primaire, CM1-CM2. Je ne sais pas, j'ai eu un déclic et depuis je me suis toujours tenue à ça. C'est ce qui m'a motivé à travailler en fait.
- Et qu'est-ce qui t'attire dans le métier de vétérinaire?
- Je ne sais pas. C'est les animaux, j'adore les animaux, être en contact avec eux. Et puis me sentir utile, sauver les animaux. Enfin je n'arrive pas trop à définir, c'est l'ensemble...
- C'est un univers qui te plaît?
- Oui.
- Et tu as d'autres projets?
- Oui, parce que bon, BCPST c'est dur d'y rentrer. Alors j'irai plutôt vers l'environnement, la protection de la faune, la flore, ...
- Et il y a des concours ou des écoles qui te permettent de travailler dans ce domaine?
- Bah en premier je vais essayer BCPST et me concentrer sur véto. Et si ça ne marche pas, alors je me tournerai vers la fac pour quand même tenter le concours véto, mais bon c'est plus difficile. Mais bon, qui ne tente rien n'a rien. Et à la fac ça me ferait faire licence-master environnement.
- D'accord. Et tu as des métiers précis en tête dans le domaine de la protection de la faune et de la flore?
- Je n'ai pas vraiment de métier. Je n'ai pas encore trop cherché, mais je sais que c'est dans ce secteur.
- D'accord. Tu m'as dit que ça faisait très longtemps que tu avais ce projet-là, de devenir vétérinaire. Comment tu t'es dit un jour je vais devenir vétérinaire? Comment ça t'est venu cette idée?
- Je ne sais pas trop. J'ai dû voir une émission. Ouais, j'ai dû voir une émission et puis bah voilà.
- Il y a quelqu'un dans ton entourage qui est vétérinaire ou qui travaille avec les animaux?
- Non. Du tout. C'est moi. C'est vraiment moi qui ai un peu flashé sur cette profession-là.
- Et tu as fait des stages auprès d'un véto?

- Oui, le stage de 3e. Le stage d'observation en entreprise. J'étais chez un véto. Et j'ai eu à Noël dernier par mes parents une journée dans les coulisses d'un zoo. Donc avec les soigneurs animaliers, voir comment ça se passe derrière. Et puis sinon j'ai fait du baby-sitting chez des vétérinaires. Donc ils m'ont proposé de passer dans leur clinique et tout, pour voir comment ils travaillaient.
- D'accord, donc tu es allée creuser, voir ce qu'il y avait derrière les images qu'on peut voir à la télé.
- Oui. Voir les bons et les mauvais côtés quand même, parce que bon ce n'est pas non plus tout rose. Il y a des côtés moins... comme les euthanasies ou...
- Ca c'est un aspect moins sympa.
- Oui.
- Et tu te sens apte à faire face à ça?
- Oui. Il faut que je m'endurcisse mais je pense que je peux le faire. Si on veut vraiment un métier il faut le prendre comme il est.
- D'accord. Est-ce que je peux te demander ce que tes parents font comme métier?
- Alors mon père il est chef cuisinier, et ma mère elle est assistante maternelle.
- D'accord. Ils ne sont pas du tout dans le domaine animalier.
- Non du tout. En fait j'ai toujours vécu avec des animaux. Quand je suis née il y avait déjà un chien à la maison. Et là il y a des chats, un lapin, poisson, tortue, ...
- Ah oui tu as beaucoup d'animaux.
- Et c'est tes parents qui aiment les animaux ou c'est toi qui leur as un peu forcé la main?
- Ah non c'est mes parents. Eux aussi ils ont toujours appris à être au contact des animaux. Du coup c'est pour ça aussi qu'on en a beaucoup.
- Et tu as des frères et soeurs?
- Oui, trois petites soeurs.
- Trois petites soeurs, et elles en sont à quel niveau d'études?
- Alors il y en a une qui est en seconde, l'autre en 4e et l'autre en CM2.
- Et elles ont quoi comme projet? Enfin elles ne savent peut-être pas toutes encore...
- Euh ouais les deux petites ne savent pas. Mais celle qui est après moi, en seconde, elle veut être avec les enfants, puéricultrice ou...
- D'accord. Comme maman?
- (rires) Oui voilà. C'est un peu ça oui.
- D'accord. Tu es en CPES scientifique pour préparer les concours véto seulement ou tu as un attrait particulier pour les matières scientifiques?
- Euh ouais... pour les matières... Mais en même temps, en fait j'ai un profil plus littéraire. Depuis le collège mes meilleures notes c'est dans les matières plus littéraires. Je suis un peu... un cas! Mais du coup je me fais un peu violence, je suis obligée de travailler plus les matières scientifiques vu que je suis moins bonne. Mais ce n'est pas qu'elles m'attirent moins, je suis même attirée pas ces matières... enfin, des fois... ça dépend des chapitres. Non mais... enfin ouais... Ca ne me dérange

pas de travailler... Je ne sais pas trop comment expliquer en fait. Ouais c'est des matières qui m'attirent ouais. Même si...

- Plus ou moins que les matières littéraires?
- Bah c'est un peu pareil en fait. Ca demande un travail personnel différent et puis ça fait voir plein de choses.
- En fait, dis-moi si je me trompe, ça t'attire autant mais tu as le sentiment que c'est plus difficile pour toi dans les matières scientifiques?
- Oui, j'ai besoin de plus travailler en fait pour rester à un niveau... pour avoir une bonne moyenne.
- D'accord. Est-ce que dans ton entourage il y a des gens qui ont un profil scientifique?
- Non. Ma mère a fait un bac L et mon père un bac pro. Et sinon... non. Je suis un peu toute seule!
- D'accord. En terminale comment tu as fait ton choix d'orientation? Tu as demandé des conseils, de l'aide à quelqu'un?
- Pour la CPES ou pour la BCPST?
- Oui pour les deux. Tu n'avais peut-être pas demandé que la CPES?
- Non. D'abord j'avais demandé la BCPST, dans deux lycées, à Clémenceau et à Châteaubriant. Mais bon mon niveau n'était pas assez bon. Et j'étais venue aux portes-ouvertes ici à Clémenceau et là j'ai découvert la CPES et... bah voilà après j'ai fait des recherches. Mes profs de terminale ne connaissaient pas. Non c'est vraiment des recherches par moi-même, avec ma mère.
- Ta mère t'a aidé?
- Oui.
- Et comment, concrètement, elle t'a aidé?
- Elle me poussait à faire plus de recherches, à vraiment creuser toutes les options que j'avais. Et puis elle a même, elle aussi cherché, et puis elle me soutenait...
- D'accord. Donc vous avez cherché quoi, les dates des portes-ouvertes, des choses comme ça...
- Oui, tous les sites, les prospectus, toutes les portes-ouvertes, ma mère elle scrutait les dates...
- D'accord. Et ton père aussi t'a aidé?
- Euh oui, il me suit mais euh... comme il travaille hors de la maison... Alors que ma mère elle est assistante maternelle, elle est à la maison donc elle a plus la possibilité de faire des recherches. Il me suit mais il a fait moins de recherches par lui-même...
- Il reste plus en retrait par rapport à ta maman.
- Oui.
- Et elle est présente aujourd'hui ta maman dans tes études?
- Oui. Elle m'encourage, parce que cette année, les mauvaises notes. Parce que bon, la prépa... Ouais, j'ai vraiment un bon soutien, elle me dit "Perd pas le moral!".
- Elle te soutien moralement.
- Oui.
- Et ton père aussi?
- Ah oui! Là sur les notes et sur le moral, ils sont tous les deux... ils sont tous les deux à fond!  
(sourire)

- Quand tu leur as dit que tu voulais aller en BCPST, faire véto, ils ont réagi comment?
- Ils m'ont dit "Vas-y fonce. On te suit. C'est ça que tu veux faire depuis toute petite donc on ne va pas du tout t'arrêter. C'est toi qui vois."
- Et tes professeurs du lycée, tu as eu de l'aide de leur part?
- Bah comme j'avais fait beaucoup de recherches par moi-même ils ne m'apprenaient pas grand chose. Et comme mon bloc scientifique... les notes n'étaient pas terribles, ils ont tous essayé de me renvoyer vers une autre branche...
- Ils te décourageaient plutôt?
- Euh bah au lycée ça allait. Mais au collège ouais. Au collège il y a une prof qui a vraiment essayé de me décourager, qui m'a dit "Non tu n'y arriveras pas. Tu n'es pas assez bonne en maths. Tu n'y arriveras jamais. Tu n'arriveras pas à entrer en 1ère S. Le bac tu n'y arriveras pas." Mais bon, je lui ai bien montré que j'ai réussi quand même. Et en terminale, je n'ai pas eu vraiment l'impression qu'ils m'aient beaucoup aidé. Ils m'ont dit "Vas-y, fais tes demandes en prépa quand même, au cas où, mais..."
- Tu me dis que tu avais de mauvaises notes dans les matières scientifiques. Qu'est-ce que tu appelles mauvaises notes?
- Bah c'était pas des mauvaises notes mais pour prétendre à une prépa c'était pas du tout suffisant. C'était plutôt des 10 voire 9.
- Et pour rentrer en BCPST ici il faut avoir combien à peu près?
- Il faut avoir aux alentours de 12 ou 13, normalement.
- Et pour la CPES ils t'ont dit quoi?
- Bah comme ils ne connaissaient pas, je leur ai tout expliqué et ils m'ont dit "Vas-y essaie et puis tu nous raconteras comment ça s'est passé".
- D'accord. Qu'est-ce que tu attendais de la CPES quand tu étais en terminale?
- Je pensais que ça allait m'apporter de la méthode, des bases... enfin revoir mes bases de terminale, avoir des bases beaucoup plus solides,... essayer d'augmenter mes notes... mais bon... Que je prenne confiance en moi aussi, que je voie que je connais des choses donc il ne faut pas que je stresse pour certaines questions, et puis pour... préparer à la prépa.
- D'accord. Je reviens sur ton projet professionnel. A ton avis, il faut avoir quelles qualités pour être vétérinaire?
- Il faut être passionné déjà.
- Par?
- Par les animaux. Euh patient aussi. Meticuleux, organisé... et euh... il ne faut pas avoir peur face aux difficultés parce que si on se retrouve face à un cas qu'on ne comprend pas il ne faut pas paniquer, tout laisser tomber.
- Et toi tu as ces qualités-là?
- Ouais! (sourire)
- Super! Je vais revenir sur ta scolarité antérieure. Au collège tu étais quel type d'élève? Comment tu te décrirais?
- Bosseuse... Très bosseuse! (sourire)
- C'est-à-dire...

- Bah je travaillais beaucoup le soir.
- Combien d'heures? Tu te souviens?
- Au collège c'était 2h30 à peu près. Enfin ça dépendait des soirs.
- C'est toi qui décidais de te mettre à bosser ou c'est tes parents...
- Non c'est moi. Pour montrer à mes profs que je pouvais y arriver.
- Parce qu'ils te disaient que tu n'y arriverais pas?
- Bah certains oui. Ils disaient que les matières scientifiques ça n'allait pas du tout, que je n'y arriverai jamais... Donc euh... bah je suis un peu têtue (sourire), j'ai voulu leur montrer que je pouvais quand même y arriver. Mais ouais... non c'est moi qui voulais bosser. Et puis j'aimais bien travailler donc ça ne me dérangeait pas.
- Donc bosseuse...
- Ouais. Et puis bah, du coup sérieuse. J'évitais les absences.
- Tu ne bavardais pas?
- Non. Bah... enfin... j'étais jeune aussi donc si quand même!
- Plus ou moins que les autres?
- Ouais moins... mais enfin ça va! Je savais déconner quand même quand il fallait, mais c'est vrai que je travaillais beaucoup.
- Tu me disais tout à l'heure que tu n'avais pas trop confiance en toi, que tu venais ici pour prendre confiance en toi et tu me dis à la fois qu'au collège tu voulais prouver à tes professeurs qui ne croyaient pas en toi que si, tu y arriverais...
- Hum... ouais... c'est un peu bizarre. Je ne sais pas. Je manque vraiment de confiance en moi mais je veux montrer aux gens que je peux y arriver, même s'ils n'ont pas confiance. Mais c'est vrai que j'ai un gros problème de confiance en moi, je ne suis jamais sûre de moi. J'ai beau bosser, savoir que j'ai bossé...
- Tu te dis que ce n'est peut-être pas suffisant?
- Bon pourtant... Bah je me dis "Si ça se trouve, si tu avais bossé encore plus ça se serait mieux passé...". Même si je sais qu'au final ça ne sert à rien de trop bosser non plus... trop se prendre la tête.
- C'est ça que tu es en train d'apprendre cette année, à te raisonner?
- Oui.
- Donc au collège tu étais une élève bosseuse, sérieuse, pas très sûre d'elle. Et au lycée tu étais comment?
- Au lycée... bah déjà j'ai un peu pris confiance en moi... j'ai réussi à passer en scientifique donc euh... ! (sourire)
- Tes profs n'ont pas fait d'objection? C'est passé...
- Ouais c'est passé... c'est passé. (sourire).
- Tu avais combien de moyenne en 3e à peu près?
- En 3e... je devais être aux alentours de 12.
- Et arrivée en 1re S?



- Oh 10. Et en terminale pareil 10. Je n'étais pas une élève extraordinaire au lycée et au collège non plus. Mais je suis assez contente quand même parce que j'ai réussi à garder quand même la moyenne. Vu que j'avais des difficultés dans certaines matières... du coup au lycée j'ai bossé encore plus qu'au collège.
- Et tu n'as jamais baissé les bras?
- Bah... si, il y a quand même eu des moments de baisse. C'était surtout les débuts d'année. Je ne sais pas pourquoi mais c'est tous les débuts d'année que j'ai un coup au moral comme ça, mais après ça repart. Je me dis "Non, c'est ça que tu veux faire".
- Vêto?
- Oui vêto. En fait c'est ce qui me pousse à travailler donc euh...
- Si tu n'avais pas cet objectif tu ne travaillerais pas autant.
- Oui je pense oui. Ouais.
- Il était comment ton lycée? C'était quel type de lycée?
- Euh...
- Il était situé où?
- Dans le Morbihan.
- C'était plutôt un lycée de ville, de campagne...
- Plutôt lycée de ville.
- Il était dans quelle ville?
- Euh... c'est une petite ville donc c'est pas très connu... c'est Auray.
- C'est grand comment Auray, c'est une sous-préfecture?
- Non même pas. Je ne sais pas. C'était un petit lycée quand même.
- Sans classe prépa, BTS...
- Non ça il n'y avait pas. C'était un lycée normal quoi.
- Et toi tu habites à Auray?
- Non. J'habite à 5 minutes en voiture. Dans un petit bourg.
- C'était un lycée public ou privé?
- Public.
- Et ton collège?
- Public aussi.
- C'était ton collège de secteur?
- Oh bah oui je pense parce qu'il était à 2 minutes à pied de la maison.
- Oui effectivement.
- Et tu as choisi quoi comme langues vivantes au collège et au lycée?
- Anglais LV1 et Espagnol LV2... L'Allemand ça ne m'a jamais vraiment attiré... (sourire).
- Et tu avais une option au collège ou au lycée?
- Non.

- Tu m'as dit que tu as tenté les BCPST de Clémenceau et Châteaubriant je crois. Autour de chez toi, plus près il n'y avait pas de BCPST?
- Non. Il y a Rennes mais c'est pas plus près qu'ici.
- Donc il fallait forcément que tu partes.
- Oui.
- Ca t'a posé un problème?
- Euh... bah non... à un moment il faut bien quitter quand même... papa maman... (sourire)
- Tu étais prête?
- Oui.
- Je pense avoir compris que tu rentrais tous les soirs chez toi au lycée, tu n'étais pas en internat?
- Non.
- Et là, tu es en internat cette année?
- En cité U.
- Et tu as un petit job pour payer tes études?
- Non. Mais je suis boursière. Et comme je suis boursière échelon maximum ça va pour le loyer, et je paye le self aussi. Et sinon c'est mes parents qui paient la bouffe le soir au resto U, enfin, la nourriture.
- Et ça va tu t'en sors, tu as assez pour tes sorties aussi?
- Euh ouais, j'y arrive. Je paie mon essence.
- D'accord. Sinon, tu avais des loisirs avant d'arriver ici?
- Oui, je faisais de la danse et du piano.
- Pendant longtemps?
- Euh... le piano depuis que j'ai 10 ans et la danse depuis que j'ai 5 ans.
- C'est quoi comme danse?
- Classique et modern jazz.
- C'était dans ta commune que tu faisais ça?
- Oui.
- Il y avait aussi une école de musique?
- Non. C'était un prof particulier.
- C'est toi qui as demandé ou c'est tes parents...
- Non c'est moi. Ouais la danse c'est moi qui ai choisi et le piano en fait j'ai dit comme ça "Oh j'aimerais bien faire du piano" et puis bah, à mon anniversaire j'ai eu des cours de piano.
- Ca t'es venu tout seul? Tu connaissais quelqu'un qui en faisait?
- Non. Personne.
- Donc tes parents t'ont dit oui tout de suite.
- Oui. Parce que déjà ils veulent qu'on fasse au moins un sport moi et mes soeurs. Parce que bon, il faut faire du sport. Et puis après le piano c'est venu en plus. Et maintenant toutes mes soeurs ont suivi.

- Avec le même prof?
- Oui.
- Il doit être content!
- Oui. (sourire) Quatre d'un coup...
- Et tu continues aujourd'hui la danse et le piano?
- Non. J'ai tout arrêté. J'ai dû arrêter. Il faut faire des choix.
- Tu avais un cercle d'amis que tu voyais souvent avant d'entrer en prépa?
- Ouais.
- Et tu les vois aussi souvent qu'avant?
- Non. Maintenant je les vois beaucoup moins. Mais on garde le contact. J'avais un bon groupe d'amis pendant tout le lycée, ça aurait été dommage de... couper les ponts.
- Donc vous arrivez à vous voir mais moins souvent.
- Oui.
- Et ils font quoi tes amis comme études?
- Il y en a un qui a redoublé sa terminale. Il y en a une qui a tenté la fac de médecine mais elle a laissé tombé.
- Et elle fait quoi maintenant?
- Elle s'est retournée vers une autre fac... fac d'histoire. Et j'en ai une autre qui est en BTS diététique. On a pris des orientations assez différentes.
- D'accord. Et cette année comment ça se passe dans la classe de CPES ? Comment tu décrirais l'ambiance?
- L'ambiance elle super sympa. On s'entend tous très bien. Comme en plus on est presque tous à la cité U Chanzy, le soir on se retrouve un peu tous pour travailler. On rentre ensemble... en fait on vit presque 24h sur 24 tous ensemble. Ouais, l'ambiance elle est vraiment très bien.
- Il n'y a pas de différence...
- Bah il y a quand même une personne dans la classe qui s'est mise en compétition depuis le début de l'année avec d'autres personnes...
- Tu trouves qu'il y a un esprit de compétition?
- Bah c'est juste cette personne en fait, sinon tout le monde s'entraide. Dès qu'on voit que quelqu'un a une difficulté, si nous on a compris on lui explique. Ca je trouve ça vachement bien parce que ça remotive du coup. Mais ouais, il y a une personne qui préfère travailler toute seule, qui veut vraiment avoir les meilleures notes.
- Elle est à Chanzy avec vous?
- Oui. Et du coup c'est dommage parce qu'elle s'intègre moins bien. Et puis elle va prendre tout le monde de haut. C'est un peu l'électron libre de la classe.
- Il y a beaucoup d'écarts en termes de résultats entre les élèves de la classe?
- Bah je trouve qu'il n'y a pas de si grands écarts. Ca doit se jouer à 3-4 points à chaque fois. Non c'est assez homogène.
- Et même ceux qui ont les meilleures notes, ils aident?

- Oui. Ca c'est assez sympa.
- Et sinon au niveau des sorties, vous avez le même genre de sorties? Vous faites des choses ensemble ?
- Bah on ne sort pas beaucoup. Avec les DS le samedi matin déjà, les colles toutes les semaines... on a un peu du mal à sortir.
- Par sortie j'entends aussi se promener en ville...
- Non, pour l'instant on a rien fait...
- Personne ne sort dans la classe?
- Si il y en a qui sortent, qui veulent sortir le jeudi soir (sourire), mais moi non. Des fois on se retrouve chez quelqu'un et on peut ne rien faire pendant toute la soirée. Enfin, quand on a fait tous nos devoirs et tout. On ne se sent pas obligés de sortir vraiment.
- Pourquoi tu dis "obligé"?
- Bah parce qu'il y a des fêtards. Mais comme tout le monde ne suit pas...
- Et qu'est-ce qui fait que vous ne suivez pas?
- Bah on n'a pas forcément envie. Et puis on sait aussi que si on sort pendant la semaine... si on rentre tard... il y a les rythmes de sommeil aussi.
- Donc c'est pour garder un bon rythme, être en forme...
- Oui, pas être à zoner pendant les cours (sourire).
- D'accord. Il me reste une dernière question à te poser. Si tu dois faire un bilan aujourd'hui, qu'est-ce que tu retiens de positif et de négatif?
- En négatif peut-être que... euh bah non c'est plutôt positif en fait. La CPES ça m'a vraiment montré mes points faibles... en même temps c'est positif, parce que du coup je vois où est-ce qu'il faut que je travaille, là où il faut que je fasse attention. Ca me permet de prendre beaucoup confiance en moi. Par exemple en matière on a du théâtre, de l'expression orale, du coup ça permet de prendre de l'assurance.
- Parce que tu étais timide?
- Ouais. Je fais un travail sur moi.
- Donc ça t'aide à prendre confiance au niveau de l'expression orale seulement?
- Euh non aussi sur mes capacités, je vois que je connais des choses, que je ne suis pas nulle. Mais c'est vrai que niveau notes ça démoralise un peu, parce que bon la prépa c'est bien connu pour ne pas noter très haut. Mais en même temps je vois si j'ai le moral ou non pour aller en prépa, en BCPST l'année prochaine, si je suis faite pour la prépa, si le rythme de travail ne me dérange pas.
- Et alors?
- Bah pour l'instant ça va. J'ai hâte d'être aux vacances quand même. Mais là on a passé qu'un trimestre et j'ai déjà des méthodes de travail quand même. Et puis comme les profs sont beaucoup derrière nous, ça nous pousse à nous améliorer, à prendre confiance en nous. Je trouve que c'est ça le point positif.
- Donc finalement il n'y a pas tellement de points négatifs.
- Bah si ça fait quand même un choc, la charge de travail, par rapport à la terminale. Mais sinon je n'ai pas grand chose de négatif à redire.

- Ca ne t'a pas demandé de sacrifice?
- Bah ouais, c'est vrai que ça demande quand même... la danse, le piano, et même les copains du lycée, quand même... mais bon on grandit donc... et puis bon il y a 2h de route entre eux donc ils ne se voient pas beaucoup non plus...
- Tu n'as pas l'impression de louper des choses.
- Non voilà. Et puis au début de l'année la famille c'était dur aussi, l'éloignement, parce que comme on a toujours vécu ensemble... je n'étais pas en internat ni quoi que ce soit donc ça ça a été difficile. Mais au bout d'un moment on prend un rythme. Et je rentre le week-end. Donc au final, ça va.
- C'était tes parents qui te manquaient?
- Oui. Même toute la famille, les soeurs. On est super proches. Donc partir, le fait qu'ils étaient tous à la maison... moi j'étais toute seule. Mais au final on s'y fait.
- D'accord. Est-ce que tu vois quelque chose à rajouter, une idée qui te vient comme ça?... Sur les raisons qui t'ont amené à faire tes choix d'orientation?
- Euh... non. Je pense que j'ai tout dit.

## Annexe 4 :

### ENTRETIEN N°2 : Mickaël, CPES profil scientifique

- Première question. Tu es arrivé cette année en CPES. Tu es là pour préparer quoi?
- Pour préparer le concours vétérinaire. Je voudrais intégrer une BCPST par la suite.
- Et ça fait longtemps que tu as ce projet là?
- Depuis la 3e j'ai ce projet, depuis le stage d'observation qu'ils nous ont fait faire. J'ai fait un stage chez un vétérinaire parce que je savais que je voulais travailler avec les animaux, mais je ne savais pas trop quoi encore. Et puis le côté chirurgical du vétérinaire me faisait un peu peur donc c'était un peu dans mes derniers choix. Mais je me suis dit je vais quand même faire un stage chez un vétérinaire pour voir si je ne passe pas à côté de quelque chose. Du coup je l'ai fait et ça m'a vraiment plu et j'ai vu plein de choses que je ne connaissais pas et que j'ai apprises.
- Qu'est-ce qui t'a plus là-dedans?
- Le fait que ce soit très diversifié, les tâches, c'est impressionnant tout ce qu'un vétérinaire doit savoir et puis faire. Il n'y a pas un jour qui se ressemble. Le fait de pouvoir travailler avec des animaux complètement différents aussi. Et donc ça m'a vraiment plu et depuis c'est vers cette orientation-là que je me dirige.
- Et tu as cet objectif uniquement ou il y a autre chose qui te plaît?
- Bah j'ai fait un autre stage de deux semaines dans un zoo à Roscoff qui m'a énormément plu aussi parce que c'est complètement différent mais on est aussi en contact avec les animaux mais complètement différents de ceux qu'on a l'habitude de voir en clinique vétérinaire. Et c'était très intéressant aussi. Mais toujours dans le cadre des animaux.
- Donc tu m'as dit que c'est en 3e que tu as commencé à avoir ce projet-là. Qu'est-ce qui s'est passé en 3e pour que tu aies envie de devenir vétérinaire?
- Bah le fait de pouvoir faire le stage déjà. Je savais que je voulais travailler avec les animaux, dans ce domaine-là. Mais après j'ai eu l'occasion de découvrir ce métier-là et ça m'a plu.
- Et est-ce que tu connais quelqu'un qui fait ce métier-là? Dans ton entourage?
- Euh oui. Bah j'ai mes voisins qui sont vétérinaires... Et puis là cette année on a l'occasion de faire un stage en février et j'ai réussi à obtenir un stage à la clinique vétérinaire Atlantia.
- Ici, sur l'île de Nantes?
- Oui. Ca va être encore différent de la clinique vétérinaire qu'on a l'habitude de voir en ville.
- Parce qu'ils accueillent les animaux des zoos c'est ça?
- Oui. Ils accueillent des animaux qui viennent aussi bien de Brest que... Ca s'étend vraiment loin leur domaine de compétence. A Océanopolis par exemple si ils ont un souci c'est à Nantes qu'ils vont.
- Océanopolis c'est où?
- A Brest.
- D'accord. Et est-ce que tu as prévu une alternative à ce projet de vétérinaire? Si la BCPST ça ne fonctionne pas?

- Euh oui. Je sais qu'il y a plusieurs voies pour réussir à passer le concours vétérinaire au bout, comme la fac, le BTS, le DUT. Voilà principalement.
- C'est quelque chose que tu envisages mais de loin ou tu t'es vraiment penché sur la question?
- L'année dernière avec les procédures post-bac tout ça, je m'y suis intéressé quand même. J'ai pu faire différentes portes-ouvertes, j'ai pu voir à quoi ça ressemblait. Mais c'est vraiment la BCPST que je veux.
- D'accord. Pour l'instant tu veux tenter toutes les voies possibles pour passer le concours véto.
- Oui.
- D'accord.
- Tu m'as dit que tes voisins étaient vétérinaires. Et tes parents ils sont aussi dans le domaine?
- Pas du tout. Mon père il est électricien et ma mère elle est assistante maternelle.
- Et tu avais des animaux à la maison?
- Non. Mais chez la famille, chez les amis il y a toujours eu des animaux.
- Et tu allais souvent chez tes voisins?
- Non, pas vraiment non.
- Tu as discuté un peu avec eux de leur métier?
- Bah depuis le stage de 3e oui, on parle un peu plus. Mais sinon avant, non pas vraiment.
- Tu leur as demandé des conseils?
- Euh oui. Oui oui. Ils m'ont aidé un peu.
- Comment ils t'ont aidé?
- Par rapport à l'orientation, toutes les questions que l'on peut se poser, vers quelle filière se diriger tout ça. Pour m'aiguiller un peu, me conseiller.
- D'accord. Est-ce que tu as des frères et soeurs?
- Oui. Une soeur.
- Plus petite ou plus grande que toi?
- Plus petite.
- Elle est au collège, au lycée?
- En première. Première S.
- Mais vous êtes une famille de scientifiques!
- Oui. (rires)
- Les matières scientifiques c'est quelque chose qui t'attire particulièrement?
- Oui. J'aime bien tout ce qui est SVT principalement. Et sinon, à côté, maths et physique-chimie c'est quelque chose qui me plaît aussi.
- Tu es plutôt à l'aise dans l'ensemble des matières scientifiques?
- Euh un peu moins depuis la terminale, ça s'est un peu compliqué mais dans l'ensemble oui, je me débrouille quand même.
- Pourquoi ça s'est compliqué?
- Parce que c'est devenu plus difficile?

- Oui voilà.
- Mais ça te plaît toujours autant?
- Ah oui. Oui oui.
- Et tu partages ça avec des membres de ta famille, ce goût pour les matières scientifiques?
- Ma soeur oui. Mais sinon je suis dans les plus âgés, tous les autres sont encore, ou au primaire, ou au collège donc...
- Tu parles de tes cousins?
- Oui.
- Et tes oncles, tes tantes?
- Euh non. Pas de longues études.
- Personne n'a fait de longues études dans ta famille?
- Non, pas trop.
- Et tes parents ils aiment bien les matières scientifiques?
- Euh bah mon père jusqu'à la 1ère il a pu m'aider, en maths, mais en terminale ça s'est un peu compliqué pour lui aussi donc... ça remonte un peu à longtemps!
- Mais jusqu'au collège il t'aidait?
- Oui. Oui oui.
- D'accord. Tu m'as dit que pour faire ton choix d'orientation tu avais posé des questions à tes voisins, et sinon, est-ce qu'il y a eu d'autres personnes qui t'ont aidé?
- Les professeurs, essentiellement.
- Et comment ils t'ont aidé tes profs?
- Bah par rapport à la vision qu'ils avaient de l'élève que j'étais, de mon profil, des parcours que j'envisageais. Ils m'ont dit si c'était possible ou pas. Voir s'il y avait la motivation nécessaire derrière, si les résultats étaient trop justes ou... si je n'en étais pas capable du tout, et cetera.
- Ils étaient très présents ou plutôt de loin?
- Si. Le professeur principal il était très présent, il suivait les choix qu'on faisait. On a eu des rendez-vous individuels avec lui pour en discuter et cetera.
- Et toi quand tu as dit que tu voulais faire une BCPST il t'a dit quoi?
- Euh... il m'a encouragé et mis en garde à la fois. C'est-à-dire qu'il m'a dit "Si c'est vraiment ce que tu veux, vas-y fonce, mais ça va être dur. C'est pas sûr que tu y arrives, prévois quand même des plans de secours parce qu'il ne faut pas que tu te fasses trop d'illusions non plus". Mais sinon il m'a encouragé quand même, il ne m'a pas dit "Non ce n'est pas la peine d'envisager ça".
- Et la CPES tu l'as connu comment?
- Euh... bah un peu par hasard, en faisant les portes-ouvertes du lycée Clémenceau, pour la BCPST à la base. Il y avait un professeur qui présentait la classe, les différents concours et les différentes filières auxquelles ça pouvait mener. Il a évoqué la CPES. Bon on a été un peu pris par le temps donc on a pas eu le temps de visiter la salle où était représentée la CPES. Et c'est a posteriori, sur internet, tout ça, on a recherché ce que c'était, à quoi ça menait et puis on a trouvé que ça pourrait être très intéressant alors on a regardé de plus près.



- Et alors qu'est-ce que tu as retenu de ces recherches? Qu'est-ce que tu attendais de la CPES avant d'arriver?
- Que ce soit vraiment une classe à mi-chemin entre la terminale et la classe prépa, qui permettait de rebosser toutes les bases de la terminale et qui poussait vers le niveau prépa. Que ce soit une transition un peu plus facile que lycée-prépa direct.
- Et tu m'a beaucoup dit "on", "on a fait les portes-ouvertes", "on a cherché sur internet". C'est qui "on"?
- Ma famille et moi. Et puis sinon j'ai des amis, enfin une amie en particulier, on suit un parcours à peu près similaire. Du coup je lui ai fait découvrir la CPES parce qu'on avait un peu le même niveau, la BCPST... ça aurait été super d'y arriver mais il ne fallait pas trop s'y attendre. Et du coup on a regardé ensemble, les pistes d'orientation...
- C'est une amie de ton lycée?
- Oui. Du collège même.
- Et elle veut faire véto aussi?
- Oui.
- Et alors elle fait quoi au final cette année?
- Elle est en CPES aussi.
- Ah oui? Ici?
- Oui.
- Ah c'est marrant.
- Vous allez la voir aussi il me semble. C'est Stéphanie.
- Ah oui je la vois tout à l'heure! Donc tu coup tu n'es pas dépaysé ici.
- Oui, il y a au moins une tête de connue.
- D'accord. Et sinon, tes parents étaient présents quand tu as cherché ton orientation?
- Oui très présents oui. On a fait le maximum de portes-ouvertes pour voir un peu vers quoi on s'orientait, tout ça. Ils ont cherché avec moi les différentes possibilités, on est allés au CIO. Donc oui très présents.
- C'est eux qui te disaient "Tiens j'ai vu qu'il y avait une portes-ouvertes telle date" ou c'est toi qui était à l'initiative?
- Non c'est plutôt moi qui étais à l'initiative. Mais des fois ils cherchaient en même temps que moi.
- Et quand tu leur as dit que tu voulais devenir vétérinaire et aller en prépa, comment ils ont réagi?
- Bah très bien. Ils étaient complètement avec moi. Ca leur posait aucun souci.
- Ils t'ont plutôt soutenu?
- Ah oui complètement.
- Et aujourd'hui ils sont présents encore?
- Ah oui toujours. Toutes les semaines on s'appelle pour prendre des nouvelles, demander comment ça se passe.
- Parce que tu ne rentres pas tous les week-ends?

- Bah non pas souvent. Comme on a les DS le samedi matin ça fait court. Je suis de... entre Rennes et Redon. Du coup c'est à une heure d'ici en train. Du coup ça fait court de repartir après les DS pour revenir le dimanche soir. Mais dès que je peux je rentre quand même.
- Ca va c'est pas trop difficile?
- Non. On est presque tous dans la même résidence universitaire, tous ceux de la classe, à Chanzy. Donc c'est pas mal. Et puis on a toujours des amis dans le coin.
- Tu les vois beaucoup ceux de Chanzy?
- Bah on travaille beaucoup ensemble, que ce soit au CDI, pendant les heures de cours ou de perm, ou le soir en rentrant à Chanzy ou le week-ends quand on a des exos à faire. On va voir le voisin, s'il a réussi, s'il peut expliquer.
- Vous vous entraidez.
- Oui.
- D'accord. Je vais revenir un peu sur ton projet de devenir vétérinaire. A ton avis, qu'est-ce qu'il faut avoir comme qualités pour être vétérinaire?
- Pour être vétérinaire ou pour passer toutes les étapes, les filières pour devenir vétérinaire?
- Euh bah les deux. D'abord pour être vétérinaire.
- Etre proche des animaux, aimer travailler avec eux, ne pas avoir peur de leurs réactions, rester calme. Avoir une certaine confiance en soi aussi, parce que le métier de vétérinaire c'est pas mal polyvalent, on fait beaucoup de choses à la fois. Un vétérinaire il peut être aussi bien dentiste que radiologue, que chirurgien, généraliste. Il faut réussir à emmagasiner pas mal de connaissances pour pouvoir résoudre les problèmes et réussir à soulager les animaux.
- C'est stressant? C'est pour ça que tu dis qu'il faut avoir confiance en soi?
- Oui. Et à la fois c'est ça qui est motivant. Il n'y a pas une journée qui se ressemble. Et puis après si on préfère un certain domaine il y a toujours moyen de se spécialiser.
- Donc aimer le contact avec les animaux, la polyvalence, la confiance en soi...
- Et être travailleur aussi. Parce que les heures supplémentaires elles sont nombreuses dans la semaine.
- Donc toi tu te définis comme quelqu'un de confiant?
- Euh non pas trop (rires). Assez stressé quand même.
- Calme, travailleur?
- Oui tout le reste oui.
- D'accord. Est-ce que tu pourrais me décrire l'élève que tu étais au collège?
- Travailleur, organisé, et... motivé. Et puis à l'écoute des autres aussi.
- Et au niveau des résultats ça se passait comment?
- Très bien.
- Qu'est-ce que tu appelles "très bien"?
- Du genre premier de la classe.
- Et au niveau relationnel, amical?

- Bah on était un bon noyau de 6. On a tous gardé contact, encore aujourd'hui on arrive à se voir de temps en temps. Même si on est un peu dispersés.
- Et avec les profs aussi ça se passait bien?
- Oui. Oui très bien.
- Et quand tu es entré au lycée il y a des choses qui ont changé?
- Bah sur un groupe de 6 on s'est retrouvés plus que 2 dans le même lycée. Mais ça n'a pas empêché de garder contact avec les autres et de se faire de nouveaux amis, de côtoyer d'autres personnes qu'on avait pas côtoyé au collège. Et au niveau des profs, ils étaient toujours aussi présents, ça se passait aussi bien qu'au collège.
- Et toi tu étais aussi investi au lycée qu'au collège?
- Oui oui.
- Mais tu disais qu'en première ou en terminale je ne sais plus, tu commençais à un peu...
- En terminale oui. Parce qu'en fait toute l'année de première on nous a dit que la classe de terminale serait la même que celle de première, vu qu'il n'y avait que 2 classes de S. Ce qui était vrai sauf pour moi. J'ai été changé de classe, parce que en fait il y avait quelqu'un d'une autre classe qui voulait changer. Du coup je ne connaissais personne de l'autre classe.
- Et ça t'a perturbé ça?
- Bah oui parce que du coup je me retrouvais un peu tout seul, à part 2-3 têtes que je connaissais. Et puis de l'autre classe, on ne se voyait plus, on a perdu contact. Donc ouais ça a été difficile la transition entre la première et la terminale.
- Donc le fait que tu te sentes seul, ça faisait que tu étais moins...
- Bah disons que j'étais assez stressé, je suis quelqu'un d'assez stressé. Jusqu'en première j'avais, on va dire la bonne dose de stress qui me boostait en fait. Et le fait que je passe en terminale et que je me retrouve un peu tout seul, ça a fait que le stress est monté un peu plus. Et plus d'angoisse. Et du coup ça m'a fait rater pas mal de choses. Mon niveau a pas mal baissé et cætera.
- Le fait qu'il y ait des gens que tu connais autour de toi ça te rassure.
- Oui ça m'aide à prendre sur moi, à partir d'un meilleur pied.
- Et alors le fait d'être ici, un peu loin de tes parents, comment ça se passe?
- Non ça va, chez mes parents c'est loin sans être très loin. On garde contact par texto, par mail, par téléphone. On arrive quand même à se voir quelques fois dans le mois... ouais 1 à 2 fois par mois. Et il y a Stéphanie qui est ici en CPES et à Chanzy aussi, que je connais depuis longtemps.
- Et tu aurais pu partir dans un lycée dans lequel tu ne connaissais personne, un lycée parisien par exemple.
- Euh non, parisien peut-être pas, mais dans un autre lycée oui. Bah j'avais mis plusieurs autres choix avant la CPES. Donc j'aurais très bien pu être pris ailleurs... Mais bon quand je vois comment se sont faites les nouvelles amitiés ici, c'est pas un problème. Et puis on est souvent plusieurs à suivre le même objectif, alors on se repère, on se côtoie.
- D'accord. Je reviens sur ton lycée. C'était quel type de lycée? Ville, campagne, ...
- Euh plutôt campagne. Enfin c'était une petite ville mais on venait presque tous de la campagne.
- C'était quelle ville?
- Bains de Bretagne. C'est entre Rennes et Redon. Plus près de Rennes que de Redon.

- C'était un gros lycée?
- Euh je dirais qu'on était entre 600 et 700. Mais depuis ils ont pas mal augmenté leurs effectifs.
- Il n'y avait pas de classes prépa, de BTS?
- Non juste seconde, première, terminale, et avec 3 STG mais c'est tout. Pas de post-bac.
- C'était un lycée public ou privé?
- Public.
- Pourquoi tu es allé dans celui-là?
- Bah parce que c'était le plus proche. Et puis on avait fait toutes les portes-ouvertes des lycées aux alentours et c'est celui de Bains de Bretagne qui a retenu toute notre attention.
- C'est plus toi qui l'as choisi ou tes parents?
- Non c'était moi. Mais ils étaient d'accord.
- Ok. Et ton collège c'était un collège public ou privé?
- Privé.
- Et alors c'est toi aussi qui l'as choisi?
- Non. Enfin je n'avais rien contre cette idée non plus. En fait c'était le collège vraiment tout près de chez moi. Je mettais 3 minutes à pied pour y aller. Ca m'allait très bien. (rire). Il faut dire aussi qu'on avait eu quelques problèmes avec le public au primaire.
- Avec ton instit?
- Non non avec l'école. Du coup en CE2 j'ai changé d'école. Mes parents m'ont inscrit dans le privé. Donc ça allait de soi que je continue dans le privé avec mes amis de l'école primaire.
- Et en plus c'était tout près!
- Oui.
- Tu faisais quoi comme langue au collège et au lycée?
- Anglais espagnol. Et en première j'ai commencé l'option espagnol européen. Que j'ai présentée au bac.
- D'accord. C'est pas fréquent l'espagnol européen.
- Non, c'est vrai. Je ne connais pas d'autre lycée qui le fait.
- Et au collège tu avais pris une option?
- Oui j'ai commencé le latin en 4e. Et j'ai continué jusqu'au bac. Je l'ai présenté au bac aussi.
- D'accord. Est-ce que tu avais des loisirs avant de venir ici?
- Oui. Je pratiquais la natation et je faisais de la guitare aussi.
- Tu faisais ça tout seul ou...
- Non pour la guitare je prenais des cours et pour la natation j'étais en club. Enfin plus loisirs que compétition.
- C'était pas ton truc?
- Bah disons que c'était assez compliqué parce que la piscine était là où j'allais au lycée, à 25 km, donc je dépendais des parents pour m'emmener ou me ramener, et en fonction des emplois du

temps de chacun c'était forcément possible. Donc du coup j'y allais une fois par semaine et pour la compétition c'était pas...

- C'était trop juste.

- Oui.

- Et tu aurais bien aimé participer aux compétitions?

- Pourquoi pas oui.

- C'est quelque chose qui te convient bien la compétition?

- Oui.

- Et tes cours de guitare, c'était dans quel cadre?

- C'était avec la MJC d'une ville d'à côté.

- MJC c'est... ?

- La Maison des Jeunes et de la Culture.

- Donc natation, guitare, et sinon tu voyais des amis?

- Euh oui. De temps en temps. Avec les amis du collège quand on arrivait à se revoir, et sinon avec ceux du lycée.

- Et ils font quoi aujourd'hui tes amis?

- Bah du groupe des 6, il y en a 2 qui sont partis en école de boulangerie-pâtisserie. Une autre qui est partie en filière scientifique. Et une autre qui est partie en BTS ou DUT. Et sinon du lycée, on est 2 à être partis en classe préparatoire. Bah Stéphanie, qui est ici en CPES. Et sinon il y en a qui sont en école d'architecture.

- Et c'était quel genre de lycéens tes amis? Des bons élèves eux aussi?

- Principalement de filières scientifiques. Et oui, on était plutôt tous bons ou moyens-bons.

- Avant au lycée vous vous retrouviez pour faire des soirées?

- Euh... pas souvent. Ca arrivait quand même mais du genre pendant les vacances, plutôt comme ça. parce que le week-end c'est arrivé de temps en temps mais c'était plutôt chacun chez soi. Et en semaine il y avait toujours ce problème de distance, les difficultés pour le transport.

- Et depuis que tu es en prépa tu arrives à les voir?

- Oui. Bah là pendant les vacances on va se voir. C'est principalement pendant les vacances qu'on arrive à se voir parce que c'est là qu'on a du temps libre. Sinon c'est compliqué.

- Et il y a des choses qui ont changé depuis que tu es en prépa?

- Non. On a toujours gardé le même contact, quand on se voit on passe un bon moment, on rigole bien. Même si la distance fait qu'on se voit moins souvent.

- Ils ont un rythme soutenu comme le tien?

- Moins quand même. Moins.

- D'accord.

- Est-ce que tu as un job à côté de tes études?

- Bah au départ j'avais pensé en trouver un en arrivant sur Nantes. Mais vu le rythme,... (rire) c'est pas trop conciliable.

- Et tu arrives à t'en sortir quand même financièrement? Payer Chanzy, le self,...

- C'est mais parents qui prennent tout en charge, le self comme Chanzy. Parce que je suis boursier mais seulement échelon 1 donc ça fait pas assez pour payer tout ça.
- Et tu penses que ça leur demande un gros effort à tes parents ou ça va?
- Ca va. Pour l'instant. Je pense.
- D'accord.
- Donc l'argent de tes bourses il est pour toi.
- Oui. Disons que plutôt que plutôt que de récupérer l'argent des bourses et de me reverser un peu pour que je puisse vivre à côté, payer les courses pour le soir et le week-end, le train, tout ça, il a été décidé que ce serait moi qui garderai les bourses. Donc je fais en fonction.
- Je vais revenir plus sur la prépa, ta classe. Comment tu décrirais l'ambiance dans la classe?
- Très bonne. C'est assez particulier quand on arrive, quand on voit tous ces gens qui ont des profils différents. On ne vise absolument pas tous la même chose et pourtant on est tous réunis dans la même classe. Et ça n'empêche que l'ambiance de classe est vraiment très bonne, tout le monde s'entend bien. Le fait qu'on soit nombreux à vivre à Chanzy aussi, on arrive à se voir, à faire les repas du midi et du soir ensemble le week-end. Ouais, vraiment une bonne entente.
- Tu dis que tu as trouvé ça étrange, cette bonne entente entre gens différents, tu ne t'attendais pas à ça avant d'arriver ici?
- Si si. C'est juste le fait qu'on ne soit pas tous là avec les mêmes objectifs, c'est assez particulier.
- Tu me dis qu'il y a beaucoup de gens différents, c'est uniquement en terme de profils scolaires ou il y a d'autres raisons?
- Bah on voit bien ceux qui visent plutôt les concours, les prépas ou la fac après. Ce n'est pas tout à fait la même motivation. Ceux qui visent les concours ou la fac cherchent plus à préparer leurs concours ou à acquérir quelques connaissances, alors que ceux qui visent la prépa ils cherchent, en plus des connaissances, de la méthode, un rythme de travail assez soutenu.
- D'accord. Et vous faites des sorties des fois ensemble?
- Euh oui ça arrive oui.
- Ca arrive souvent?
- Non, c'est plus de temps en temps, pour des occasions.
- Tu vois beaucoup ceux de Chanzy, mais est-ce qu'il y en a d'autres avec qui tu as des centres d'intérêt communs, des choses comme ça?
- Non. Non au niveau des sorties non. On se retrouve entre amis, on partage des repas ensemble à l'extérieur, mais pas forcément parce qu'on a des centres d'intérêt communs.
- Ce qui vous rapproche c'est la prépa?
- Ouais, la prépa et Chanzy.
- Et dans votre petit groupe de Chanzy tu me dis que vous vous faites des repas, et quoi d'autre? Des cinés, des boîtes?
- C'est arrivé oui. Mais...
- Pas souvent?
- Non vraiment ponctuellement. Enfin pour ma part en tous cas c'est ponctuellement.
- Et pour quelles raisons?

- Euh... parce que c'est pas vraiment mon truc en fait de... d'aller boire (accentué) et de... (rire) enfin même sans forcément finir comme ça mais... enfin voilà ça ne me tente pas vraiment plus que ça...
- C'est pas vraiment ce genre de soirée qui t'attire.
- Ouais. Je préfère une bonne soirée entre amis chez les uns ou chez les autres, partager un repas, ...
- D'accord. Quand on pense à la prépa, il y a souvent des clichés qui viennent en tête comme l'ambiance de compétition...
- Quand on ne connaît pas c'est vrai qu'on pense à ça mais au final pas du tout, on se rend vite compte que ce n'est pas du tout la bonne méthode pour y arriver. Il n'y a qu'en s'entraînant, en aidant les uns et en se faisant aider par les autres qu'on peut y arriver. Notre prof de physique le dit, quand il nous donne des devoirs maisons à faire, il nous dit "surtout travailler ensemble". Bon, on ne rend pas une feuille pour tout le groupe, on en fait une chacun. Et quand il ramasse les copies il demande qui a travaillé avec qui pour pouvoir comparer, voir si tout le monde a bien compris, ...
- Je passe à autre chose. Est-ce que tu sais qu'en école vétérinaire il y a beaucoup de filles?
- Ah. Bah... non.
- Dans les 70% de filles si mes souvenirs sont bons.
- Ah oui.
- Ca te poserait un problème ça?
- Non. Pas du tout.
- Tu t'en fiches?
- Oui. (rire) Complètement.
- D'accord. Je m'aperçois que je ne t'ai pas demandé quelles études ont fait tes parents.
- Mon père est allé jusqu'au bac.
- Il a fait quel bac?
- Bac Pro électricité. Et ma mère elle a été en école... mince je ne sais plus comment ça s'appelle... dactylographie... secrétariat...
- D'accord. Et ça ne lui plaisait pas finalement?
- Si si, elle a commencé là-dedans. Mais ensuite elle s'est reconvertie en assistante maternelle.
- C'était pour pouvoir être avec vous ou...?
- En majeure partie oui. (rire)
- D'accord. On a presque fini j'ai juste une dernière question. Si tu dois faire un bilan aujourd'hui, qu'est-ce qui est positif et qu'est-ce qui est négatif dans le choix d'orientation que tu as fait?
- Bah... positif...vraiment tout je dirais. Parce que c'est vraiment ce que j'espérais, un intermédiaire entre le lycée et la prépa. On revoit bien les bases de la terminale, on nous réexplique ce qu'on a pu ne pas comprendre, et en même temps on nous pousse vers le niveau attendu en classe prépa. Il y a des exercices qui sont des exercices de prépa, donc quand on les réussis on est un peu fiers quand même. L'ambiance est vraiment excellente. Non vraiment, j'ai l'impression d'être à ma place en quelques sortes.
- Et en termes de résultats ça se passe comment?

- Bah ça dépend des profs, des matières, des devoirs. Parfois on est noté comme en terminale et parfois comme en prépa. Un coup on nous note prépa et on a des sales notes, un coup on se dit "ouais bon pour un exercice de prépa ça va" et puis non en fait on était notés terminale. C'est un peu compliqué. Et puis tout est coefficienté donc on ne sait pas trop comment se situer.
- Et tes profs te disent quoi?
- Bah dans l'ensemble ça va. Bon, il y a toujours des progrès à faire mais c'est positif.
- D'accord. Et donc pas de point négatif?
- Euh... non. Bah il y a le rythme assez soutenu mais c'était aussi le but, je m'y attendais. C'est ce que j'aurais l'année prochaine si je vais en BCPST.
- Ca ne t'a pas fait peur ce rythme? Tu me dis que tu es d'un naturel assez stressé...
- Un peu oui, les DS le samedi, les colles, c'est un peu stressant au départ mais on s'y habitue. Mais j'appréhendais un peu vu que l'année dernière ça m'a pas trop réussi. Mais le fait qu'on soit soudés les uns avec les autres ça aide aussi. Et puis on a du tutorat aussi. Au début c'était dur mais maintenant qu'on est dans la dynamique ça va. On révise en permanence, on a des interrogos tout le temps et on réussit mieux comme ça, et au final on y va un peu moins stressé aux DS.
- Donc le rythme soutenu, c'est tout ce que tu vois comme point négatif?
- Oui c'est tout. Vraiment. Je suis très content.
- Tu te sens bien et à ta place.
- Oui.
- Et confiant pour la suite?
- Oui quand même. A certains élèves qui visaient la BCPST on a su leur dire qu'il fallait réfléchir à autre chose, que ce n'était pas envisageable pour le moment, voire pas du tout pour certains. Moi pour l'instant on ne m'a rien dit donc j'espère que c'est bon. Donc oui assez confiant pour l'instant.
- Super! J'espère moi aussi que tu y arriveras! Est-ce que tu vois quelque chose à ajouter, quelque chose dont on aurait oublié de parler, sur la prépa... sur des choses qui te semblent avoir contribué à ce que tu fasse ce choix d'orientation,... ?
- Euh... non. Euh... si, lors des entretiens qui sont faits pour recruter les élèves pour la CPES, j'avais vu... c'était l'ancien Proviseur de l'époque... il a su me conseiller de changer l'ordre de mes vœux. En fait il avait un peu peur, en quelques sortes, que je réussisse à intégrer une mauvaise BCPST. Dans le sens où mon niveau n'était pas suffisant pour intégrer une bonne BCPST comme ici, mais plutôt une avec un faible taux de réussite. Et vu mon niveau, il a su me dire que franchement si je réussissais à intégrer une BCPST de ce genre-là je n'allais pas réussir. Donc il m'a conseillé de mettre la CPES en avant dans l'ordre de mes vœux.
- Donc il t'a conseillé d'être plus prudent pour mettre plus de chances de ton côté.
- Oui, voilà. Et je me suis dit que quitte à perdre une année, autant qu'elle me soit bénéfique. Et puis là je n'ai vraiment pas l'impression de perdre une année. C'est mieux.
- Bon bah si tu te sens bien c'est parfait alors. Je crois qu'on a fait le tour. Je te remercie,...



## Annexe 5 :

### ENTRETIEN N°3 : Stéphanie, CPES profil scientifique

- Première question pour commencer. Tu es aujourd'hui en classe prépa. Tu y prépares quoi?
- En fait moi je veux devenir véto. En fait si je suis là c'est pour mettre toutes les chances de mon côté pour entrer en BCPST.
- Pour préparer le concours véto donc.
- Oui.
- Et tu vas tenter les concours agro aussi?
- Oui quand même, parce que véto c'est dur. Mais ce n'est pas vraiment ça qui m'intéresse le plus. Moi c'est vraiment véto.
- Qu'est-ce qui t'attire dans ce métier?
- Bah le contact avec les animaux. J'ai toujours voulu travailler, avoir un travail en lien avec les animaux. J'ai toujours grandi avec des animaux. A la maison on a plein d'animaux depuis que je suis petite. Des chiens, des poules, des chèvres, des lapins, des gerbilles, ...
- Ah oui toute une ménagerie! C'est grand chez toi, il y a la place pour tous ces animaux?
- Oui. C'est en campagne en fait donc il y a du terrain. Et il y a un petit bois chez nous aussi, et un petit ruisseau, donc ça va, ils ont de l'espace, ils sont bien.
- C'est toi qui as demandé à tes parents pour avoir ces animaux ou eux aussi aiment bien vivre entourés d'animaux.
- C'est surtout mon père en fait. C'est lui qui en a voulu. Moi j'aime bien, je suis contente, mais à la base c'est lui. Il aime bien s'occuper de ses animaux. Il adore ça, passer du temps à nourrir ses poules, leur construire un abri, s'occuper de ses chèvres, ses lapins, construire des enclos... C'est un passionné mon père.
- C'est lui qui t'a transmis la passion des animaux?
- Oui. Mais il n'est pas passionné que par les animaux, c'est la nature en fait qu'il aime bien. Le végétal aussi, les plantes, tout ça. Il observe tout, il se renseigne, il fait ses petites recherches.
- Il travaille avec les animaux ton père?
- Non. En fait il est ouvrier mon père. A l'usine d'équarrissage... (rires). Oui c'est aussi avec les animaux, un peu, en quelque sorte... Mais disons c'est moins sympa.
- Ah oui?
- Oui. Il préfère être à la maison avec les animaux je pense. Moins au travail.
- Et ta maman elle fait quoi?
- Elle est assistante maternelle. Elle garde des petits à la maison.
- Tu as des frères et soeurs?
- Oui une soeur. Mais elle est en première, elle ne travaille pas encore.
- Une petite soeur donc. Et toute ta famille aime les animaux.
- Oui tout le monde, ma soeur aussi, elle adore. Ma mère elle aime bien.

- Elle fait quoi comme première ta soeur?
- Première S.
- Une scientifique elle aussi donc. Vous aimez particulièrement les matières scientifiques dans la famille?
- Non, pas vraiment. Je ne sais pas. Moi j'aime bien parce que c'est plus concret. Les matières littéraires c'est plus abstrait. Enfin non parce que les maths ça peut être très très abstrait! Mais disons que je suis plus à l'aise avec les matières scientifiques. C'est plus carré. Les lettres tout ça, c'est moins... J'ai plus de facilités dans les calculs que dans les idées, la philo,...
- Ton père il a fait quoi comme études?
- Ohlala non! Rien! Il n'a pas fait d'études mon père. Enfin genre 3 ans mais pas plus. Il n'a pas fait de diplôme.
- Ca ne l'intéressait pas?
- En fait il a été obligé d'aller travailler. Mais je crois qu'il aurait bien aimé continuer les études, mais il a été obligé d'arrêter. En fait son père est mort, il était encore jeune. Du coup il fallait bien aller au travail, pour aider sa mère. Elle était toute seule, il y avait ses petits frères. Il devait ramener un salaire pour aider sa mère à payer la maison, la nourriture et tout.
- Tu penses qu'il regrette.
- Oui. Sûrement. Il aurait aimé avoir un diplôme je pense et faire un autre travail.
- Du coup c'est important pour lui que tu fasses des études?
- Oui, très important. Il me dit qu'il ne veut pas que je fasse comme lui. Il veut que je fasse un travail qui me plaise. Parce que sans diplôme, comme lui, c'est dur de trouver un métier ... intéressant. A l'usine, pour lui, c'est pas... épanouissant. C'est ça c'est pas épanouissant. Il ne veut pas ça pour moi, enfin pour nous, ma soeur aussi.
- Il est plutôt fier que tu sois en prépa?
- Oui je pense. Après si j'y arrive pas, si j'entre pas en BCPST et que je fais pas véto c'est pas grave. Du moment que je fais ce qui me plaît.
- Il te soutient ton père dans ta scolarité?
- Non. Bah en fait il peut pas trop. C'est trop compliqué pour lui. Il est largué. Milieu collège ça commençait à devenir compliqué. Alors là en prépa...
- Mais il t'aide peut-être autrement, moralement...
- ... Oui pour ça oui.
- Comment trouves-tu qu'il t'aide?
- Quand j'ai pas le moral, bah quand j'ai eu une sale note ou que je suis fatiguée, il me dit "faut pas baisser les bras, faut continuer à faire des efforts, tu vas y arriver", il dit "il faut continuer à travailler, le travail ça paye toujours". Et quand après j'ai une bonne note il dit "tu vois je te l'avais dit, ça finit toujours par payer".
- Il est positif.
- Oui c'est ça. Toujours, il est comme ça. C'est ça qui est bien.
- Ca ça t'aide?

- Oui parce que en prépa, les notes c'est pas 16. C'est plutôt entre 5 et 10 que entre 10 et 15. Enfin ça dépend. La CPES c'est, des fois on est notés comme en terminale, donc là ça va, mais des fois c'est en mode prépa... là ça fait mal. Mais bon il faut pas baisser les bras. Faut se remettre au travail.
- Et ta maman, elle a fait quoi comme études?
- Elle a un diplôme en secrétariat-comptabilité je crois. C'est peut-être pas ça le nom. Enfin c'est quelque chose comme ça.
- Elle a pas voulu continuer dans cette voie là?
- Bah en fait, elle a travaillé dans une école maternelle. C'était avant qu'on soit nées moi et ma soeur. Elle était aide maternelle. Là ça lui a plu. S'occuper des petits et tout. Elle a fait ça plusieurs années. Après quand je suis née elle a décidé de s'occuper des petits mais à la maison. Et après ma soeur est née et voilà elle continue encore aujourd'hui.
- Donc c'est aussi pour pouvoir s'occuper de vous qu'elle a voulu devenir assistante maternelle?
- Oui voilà.
- Et elle a jamais voulu retourner vers le secrétariat, la comptabilité?
- Non. Elle aime bien s'occuper des enfants. Elle aime plus.
- D'accord. Donc en étant à la maison elle a pu t'aider dans tes devoirs? En maths surtout puisque tu me dis qu'elle a un diplôme de compta...
- Oui c'est elle qui me suivait. Elle contrôlait ce que je faisais. Quand je rentrais je prenais un goûter, et après elle me disait "maintenant c'est l'heure, faut faire tes devoirs". Et elle restait à côté pour surveiller. Pour les maths elle m'aidait un peu mais sans plus. Jusqu'au collège surtout. En seconde encore un peu mais c'était plus compliqué. C'est surtout à partir de la première. Le programme était beaucoup plus compliqué. Elle pouvait plus suivre. C'était pas ce qu'elle avait appris, c'était plus dur, enfin différent.
- Et tu as d'autres personnes dans ta famille qui ont fait des études scientifiques? Des cousins, des oncles et tantes, ...
- J'ai deux oncles qui sont ingénieurs. Mais c'est tout.
- Du côté de ta mère ou de ton père?
- De ma mère. Sinon dans les cousins... euh... je réfléchis... bof. Pas spécialement.
- Et tes oncles ils t'ont aidé dans ton projet d'orientation, il t'ont conseillé sur les écoles, les prépas?
- Bah en fait je les vois pas souvent. Ils habitent loin. Je crois que je leur avais pas dit que je voulais aller en prépa. Mais quand ils ont su ils m'ont dit "c'est bien" mais c'est tout.
- Et il y a des gens dans ton entourage qui sont véto ou qui travaillent avec les animaux?
- Non personne.
- Tu penses que c'est juste le fait de grandir avec les animaux qui t'a donné envie de devenir véto?
- Oui voilà. C'est par mon père je crois surtout. C'est lui qui m'a transmis la passion des animaux.
- Ca fait longtemps que tu veux devenir véto?
- Oui. Depuis le collège. En fait avant je voulais être prof. Mais c'était surtout parce que j'aimais bien l'école en fait. Vers la 5e je crois j'ai commencé à moins aimer l'école. Du coup j'avais plus envie d'être prof. (rires) Après j'ai réfléchi et comme ce que j'aimais bien c'était les animaux, je voulais travailler avec les animaux, sauver les animaux. Donc voilà.

- D'accord. Donc ça fait déjà longtemps.
- Oui.
- Et tu n'as jamais changé d'avis tu as toujours gardé cet objectif.
- Non jamais.
- Tu as prévu autre chose au cas où? Il y a d'autres métiers qui te plaisent?
- Oui. Parce que véto c'est dur de rentrer. Déjà de rentrer en BCPST c'est dur. D'ailleurs j'ai pas été prise en terminale. Mais sinon, un métier en lien avec les animaux, la faune en général. Je verrai quelles écoles je peux avoir et les débouchés. Et sinon la fac. On peut aussi tenter véto en passant par la fac mais c'est quand même beaucoup plus dur.
- Pour l'instant tu t'es fixée véto comme objectif, tu n'as pas d'autre métier en tête.
- Si, j'aimerais bien aussi être ostéopathe animalier.
- Ah oui ça existe ça?
- Oui. Je ne savais pas, j'ai vu ça quand j'ai fait un stage cette année à Atlantia.
- C'est quoi Atlantia?
- C'est un centre hospitalier pour les animaux ici à Nantes.
- C'est différent de celui de l'école véto?
- Oui. Ils soignent des animaux sauvages aussi, ceux des zoos et tout.
- C'était un stage dans le cadre de la CPES?
- Oui.
- Et donc tu as rencontré des ostéopathes pour animaux et ça t'as plu.
- Oui.
- Et il faut quel diplôme pour faire ce métier? Il faut passer par l'école véto quand même?
- Oui, il faut avoir le diplôme de vétérinaire et après il y a une spécialisation. Mais sinon il y a des écoles d'ostéopathe qui font une spécialisation pour les animaux. Si on fait ça on a un diplôme d'ostéopathe animalier mais en fait le diplôme n'est pas reconnu. Il y a que celui de l'école véto qui est reconnu pour le moment. Mais on a quand même le droit de pratiquer même si on n'est pas véto. Mais je crois que ça va changer ça, ils sont en train de réfléchir à un diplôme reconnu, je verrai bien. Moi du moment que je peux faire le métier...
- Donc tu as quand même des projets bien construits, tu t'es bien renseignée.
- Oui.
- Et en terminale, tu as construit ton projet toute seule ou quelqu'un t'a aidé?
- Bah il y avait le prof principal. On avait des entretiens individuels. Mais en fait moi je n'en ai pas eu. Enfin si mais il n'a pas duré très longtemps parce que le prof n'a pas eu trop le temps de voir tout le monde de ma classe. Moi je savais déjà ce que je voulais faire.
- Donc il t'a juste dit "ok, c'est bon fonce"?
- Bah il m'a dit "vu tes notes ça se peut que tu ne sois pas prise" donc il m'a dit de mettre la fac quand même dans ma liste de vœux. Mais c'était déjà ce que je comptais faire.
- Parce que tu avais combien de moyenne?
- Bah 12-13. Ouais 12.

- Et tes parents ils t'ont aidé à faire ton choix, à choisir une prépa?
- Oui ils sont venus avec moi aux portes ouvertes.
- Tous les deux?
- Oui. Mais sinon à part ça ils ne m'ont pas trop aidé, ils me faisaient confiance.
- Tu faisais tes recherches toute seule ou ils cherchaient eux aussi?
- Non, plutôt toute seule. Après je montrais à ma mère.
- A ton père aussi?
- Oui, si, aussi, mais bon il ne connaît pas trop, comment ça marche, il ne connaît pas les écoles et tout. Il m'a dit "je te fais confiance".
- Et quand tu leur as dit que tu voulais faire une prépa et tenter les concours véto ils ont réagi comment?
- Bah ils m'ont dit "ok, si c'est ce que tu veux vas-y".
- Ils t'ont soutenu dans ton choix?
- Oui.
- Et comment tu as connu la CPES?
- Bah en fait c'est Mickaël qui est venu ici aux portes-ouvertes, du coup il en a entendu parler. En fait il y a des profs de BCPST qui lui en ont parlé. Et après quand il est revenu au lycée il m'en a parlé, comme il savait que je voulais faire véto moi aussi et que j'avais demandé la BCPST de Clémenceau aussi, comme lui. Il en a parlé à notre prof principal aussi, il ne connaissait pas.
- Oui effectivement c'est encore peu connu.
- Et aussi après j'ai eu un entretien avec le proviseur d'avant, je ne sais plus comment il s'appelle.
- M. Pilet?
- Oui voilà. C'était pour mon dossier, il y avait aussi un entretien avec lui pour être accepté. Et lui il m'a aidé à faire mes choix sur le site. Enfin à les classer. Il m'a dit que c'était mieux de mettre la CPES avant d'autres prépas moins réputées. Parce que même si je perdais un an, enfin entre guillemets, ça me permettait d'être mieux préparée et d'entrer dans de meilleures prépas. Alors que si je mettais de moins bonnes prépas avant la CPES je risquais d'être prise mais je serai moins bien préparée pour les concours. Donc au final je perdais un an mais je mettais plus de chances de mon côté pour les concours.
- Et c'est ce que tu as fait?
- Oui. Bah c'est vrai que je l'ai pas fait tout de suite parce que moi ce que je voulais c'était aller en BCPST. Mais après je me suis dit "il a raison, vaut mieux retarder la BCPST d'un an et aller dans une bonne BCPST pour avoir plus de chances au concours plutôt que y aller tout de suite et avoir plus de risques de pas avoir mon concours". Donc j'ai changé, j'ai mis Nantes et Rennes en premier, enfin, la BCPST de Clémenceau en premier. Après celle de Rennes et après la CPES ici. Et après j'avais encore d'autres BCPST moins réputées.
- Et tu t'es pas dit "Celui là il est en train de me vendre sa prépa, il essaie de m'entourlouper pour que je vienne chez lui"?
- Si, c'est vrai. (rires) Je me suis un peu dit ça au début. Mais bon il avait de bons arguments. Son raisonnement il était bon.
- Il t'a convaincu.

- Oui.
- Et tes parents ils en ont dit quoi de ça?
- Bah comme moi. Ils se sont dit que c'était un bon raisonnement.
- Ils lui ont fait confiance?
- Oui. Ils m'ont dit que c'était mieux de l'écouter. Qu'il connaissait les bonnes... bah astuces quoi.
- Ils ont fait confiance au professionnel.
- Oui voilà.
- D'accord. Je reviens sur ton projet de devenir véto. A ton avis, quelles sont les qualités qu'il faut posséder pour devenir véto?
- De la rigueur. Il faut appliquer des procédures, parce qu'on a beaucoup de responsabilités, on a des fois des décisions à prendre qui sont importantes et il ne faut pas faire ça n'importe comment.
- Toi tu penses être une fille rigoureuse?
- Oui. Plutôt oui. Cette année j'ai pas le choix de toute façon. Et l'année prochaine encore plus. Pour réussir il faut de la rigueur. Si on n'est pas rigoureux on y arrive pas.
- Il faut avoir confiance en soi aussi. Il faut pas hésiter parce que des fois il faut prendre des décisions assez vite. Et voilà.
- Et tu es quelqu'un de confiant?
- Oui. Enfin, ça dépend. Ça dépend pour quoi. Côté scolaire oui. Je sais de quoi je suis capable. Il y a des choses, je me dis "je peux le faire". Du coup je me donne les moyens d'y arriver. Par contre côté relationnel, là pas trop. Je ne sais pas trop comment m'y prendre. Quand il commence à y avoir trop de gens ça va plus. Une, deux, trois, quatre personnes ça va. Allez cinq. Mais après ça va moins bien. Je suis plus à l'aise en petit comité. Je n'aime pas prendre la parole en public. Je préfère rester dans mon coin. A l'oral ce n'est pas là que je suis la meilleure.
- Tu es plutôt discrète.
- Oui voilà.
- Tu penses à d'autres qualités?
- Il ne faut pas avoir peur aussi. Parce que on peut se retrouver en face de gros animaux. Ma soeur elle pourrait pas faire véto parce qu'elle a peur des gros chiens.
- Toi ça ne te fait rien?
- Non. Ca s'est toujours bien passé avec les chiens. Parce qu'ils sentent que j'ai pas peur. Ils sentent ça les chiens. Quand on est nerveux ça les rend nerveux eux aussi.
- D'accord. C'est tout?
- Oui. Bah pour l'instant je vois pas quoi d'autre.
- D'accord. On va revenir sur ta scolarité si tu veux bien. Est-ce que tu peux me décrire quelle élève tu étais au collège.
- Au collège... Studieuse. Très studieuse même. En fait je ne faisais que ça de mon temps.
- Travailler?
- Oui. Mes devoirs. Bah c'est simple, je rentrais, je prenais un goûter, je faisais mes devoirs jusqu'au soir. Ensuite je mangeais, j'allais me coucher. Le lendemain je retournais au collège et

- quand je rentrais c'était pareil goûter, devoirs, je mangeais, j'allais me coucher. C'était comme ça tous les jours.
- Tu travaillais beaucoup!
  - Oui.
  - Trop?
  - Bah je sais pas. Je ne saurais pas dire. Moi j'avais pas l'impression que c'était trop.
  - Par rapport aux autres de ta classe, tu penses que tu travaillais plus, moins, pareil?
  - Pareil je pense. Peut-être un peu plus c'est vrai. Il faut dire aussi que je dormais beaucoup. (rires)  
Non mais vraiment. J'avais beaucoup besoin de dormir quand j'étais petite. Je me couchais très tôt, direct après manger. Donc ma soirée elle était plus courte.
  - Et avec autant de travail ça se passait bien, niveau résultats?
  - Oui oui très bien. J'étais sérieuse donc j'étais genre première de la classe.
  - Et tu m'as dit que le travail scolaire ça représentait une grande partie de ton temps libre. Mais tu avais des loisirs aussi pendant ton temps libre?
  - Oui. J'ai fait de l'équitation.
  - Pendant longtemps?
  - 7 ans. De 7 à 14 ans à peu près. Le mercredi après-midi. J'ai arrêté en 3e en fait. C'est ma mère qui voulait.
  - Ah bon?
  - A cause du brevet. Elle m'a dit "cette année il y a le brevet à la fin de l'année. Tu ne peux plus faire de l'équitation. Il faut que tu travailles le mercredi après-midi."
  - Et toi tu penses que tu en avais besoin, de travailler le mercredi?
  - Non pas vraiment. Mais bon c'est ma mère elle stresse, elle est comme ça. Pour les résultats du bac par exemple elle était hyper stressée. Plus que moi. C'est elle qui avait pris l'ordi pour regarder les résultats et elle disait "ohlala, j'espère que tu vas l'avoir". Moi j'attendais, je me disais "je pense que je vais l'avoir, on verra bien".
  - Elle stressait plus que toi?
  - Oui. Il faut dire aussi que je ne suis pas d'un naturel stressé. Je prends les choses comme elles viennent.
  - Tu trouves qu'elle te mettait la pression?
  - Non. Elle faisait attention quand même à ne pas me transmettre son stress.
  - Elle te le cachait?
  - Oui. Enfin non, elle le montrait quand même, elle pouvait pas s'en empêcher. De toute façon ça se voyait. Mais elle se retenait. Et puis de toute façon il faut y aller pour me faire stresser hein! Elle n'aurait pas réussi je crois.
  - Et au lycée tu étais quel genre d'élève?
  - Bah pareil. Toujours discrète. Toujours pas stressée. Mais je me suis mise à travailler un peu plus. En seconde ça allait mais en première ça commençait déjà à être un peu plus dur donc il a fallu que je change mes méthodes de travail. Parce que jusqu'au collège je ne faisais pas grand chose. Enfin si, mais disons que j'avais pas besoin de relire mes cours ou de refaire d'autres exercices

- pour y arriver. Et là j'étais bien obligée. Donc voilà ça me prenait plus de temps du coup de faire mes devoirs. Mais je ne me suis pas mise à stresser pour autant. Je me suis dit "il faut que je fasse ça pour y arriver" donc du coup je l'ai fait et puis voilà.
- Donc tu t'es fixée comme objectif de réussir et ça a suffi pour te motiver?
  - Ouais voilà. Et si ça ne marche pas c'est qu'il faut changer de méthode.
  - Donc à partir du collège tu as arrêté l'équitation, et tu avais des loisirs au lycée?
  - Non pas au lycée non. Déjà le mercredi j'avais 3/4 d'heure pour arriver chez moi en bus, déjà ça prenait du temps. Le mercredi après-midi je faisais mes devoirs pour le jeudi et le vendredi. Et puis au lycée j'avais un ordi, ça faisait de la distraction. Au collège je n'avais pas d'ordi donc je ne pouvais pas faire autre chose en fait. Au lycée je me suis mise à aller beaucoup sur l'ordi, sur internet, écouter de la musique, ... Et puis en plus je pouvais aller sur l'ordi quand je voulais. L'équitation c'était toujours le mercredi après-midi, des fois le week-end. L'ordi c'était plus flexible.
  - Et tu étais dans quel type de lycée? Plutôt un lycée de ville, ou...
  - ... Non un lycée de campagne. A Bains-de-Bretagne, comme Mickaël en fait.
  - D'accord. Donc un lycée public et plutôt un petit lycée.
  - Oui, un petit lycée tranquille.
  - Et ton collège c'était un collège public ou privé?
  - Privé.
  - Pourquoi ce choix du privé?
  - Je ne sais pas. C'est mes parents qui nous ont mis au privé jusqu'au collège. Je pense parce qu'il était mieux réputé... et puis c'était le plus proche aussi.
  - Toi tu étais d'accord?
  - Oui oui. J'étais dans le privé aussi au primaire. Presque tous les élèves de mon école allaient dans ce collège là.
  - Tu as choisi quelles langues vivantes au collège et au lycée?
  - J'ai Anglais en LV1 et Espagnol en LV2. Et au lycée j'ai suivi la classe européenne en espagnol aussi.
  - C'est toi qui as demandé cette option ou quelqu'un te l'a conseillée?
  - Non c'est moi qui ai choisi.
  - Pourquoi tu as fait ce choix là?
  - Bah parce que j'étais bonne en espagnol, et ça donnait des points supplémentaires pour le bac. En plus j'aimais bien l'espagnol. En espagnol euro on avait des cours d'histoire hispanique en espagnol, je me suis dit que j'aimerais bien.
  - Tu n'as pas fait d'autre option? du latin...
  - Non juste celle là.
  - D'accord. Au lycée tu n'étais pas interne, tu rentrais chez toi?
  - Oui.
  - Ah oui c'est vrai tu m'as dit que tu avais 3/4 d'heure de trajet en bus.



- Et là tu es interne ici?
- Non. Je suis à Chanzy à la cité universitaire.
- Ah toi aussi tu es à Chanzy. Et tu as un travail à côté de tes études?
- Oui pendant les vacances.
- Pendant les vacances. Du coup ça te permet d'avoir de l'argent de poche...
- Oui voilà parce qu'autrement ça n'aurait pas été possible hein!
- Ah bon?
- Oui parce qu'au niveau financier mes parents ne peuvent pas m'aider. Je suis autonome au niveau scolaire mais aussi au niveau financier cette année.
- Tu es boursière?
- Oui.
- Et ça va c'est suffisant?
- Euh ... bah les bourses plus mon salaire oui ça va mais disons que si je n'avais pas travaillé, là non ça n'aurait pas été possible.
- En fait tu travailles l'été et toutes les vacances?
- L'été et là, pendant les vacances de Noël.
- D'accord. Et ça te permet de tenir toute l'année?
- Euh oui. Enfin peut-être que pendant les vacances de février il faudra que je travaille encore. Je verrai.
- Et ça te permet de sortir un peu?
- Un petit peu. Quand je suis chez moi pas trop. J'habite en pleine campagne donc à chaque fois que je veux sortir il faut que je prenne la voiture, c'est compliqué.
- Et ici à Nantes?
- Ici à Nantes oui c'est plus facile. Enfin je ne sors pas beaucoup non plus parce que je ne suis pas quelqu'un qui traîne. Etre avec un petit peu de gens ça va mais quand il y en a trop ça va moins bien. Donc je préfère quand on s'invite les uns chez les autres. C'est plus agréable.
- Du coup tu n'as pas repris tes loisirs ici en prépa? L'équitation...
- ... Non. Non non.
- Tu écoutes quand même de la musique?
- Oui ça oui. Je continue toujours à écouter de la musique parce que sinon... j'en ai besoin.
- Et internet tu as limité ou c'est toujours autant?
- Ah oui c'est plus dur d'aller sur internet parce que bon déjà à Chanzy la connexion n'est pas très rapide. Et puis le soir je n'ai pas trop le temps.
- A cause des cours?
- Oui avec les devoirs à faire je n'ai pas trop le temps. Il faut dire aussi qu'on se retrouve souvent pour faire nos devoirs. Du coup on y arrive mieux mais ça prend plus de temps que si on les faisait tous seuls. Parce qu'on parle...
- Donc vous êtes une bonne petite bande à Chanzy, vous passez souvent vos soirées ensemble?

- Oui voilà. Surtout le groupe scientifique de la classe, on se retrouve pour faire la physique et les maths.
- Vous vous entraidez, c'est bien. Et est-ce que tu vois toujours les amis que tu avais avant depuis que tu es en prépa?
- Un peu. Mais c'est vrai que pas beaucoup. Il faut dire aussi que j'ai une amie qui était dans ma classe l'année dernière qui est à une école d'ingénieur au nord de Nantes. Donc elle peut venir en transports. Elle est venue me voir une fois. Et aussi, un du collège qui a commencé à travailler. Lui il a fait une école d'hôtellerie, et il a été embauché pas loin de Nantes donc on va peut-être pouvoir se voir. Mais autrement c'est vrai qu'avec les différentes orientations, les différentes études ce n'est pas évident. Par exemple j'ai une copine avec qui j'étais l'année dernière qui fait ses études à côté de Paris. Pour se voir c'est pas évident.
- Il faut prendre le train?
- Oui voilà.
- Et ils font quoi tes amis? Il y en a une qui est en école d'ingénieur?
- Oui, je crois que c'est l'école d'ingénieur du Bois.
- D'accord. Ah oui, à Chantrerie? A côté de l'école véto en fait?
- Oui voilà ce n'est pas très loin.
- Et donc il y en a un autre qui est en hôtellerie.
- Oui. Et l'autre qui est à côté de Paris elle fait... je ne sais plus comment ça s'appelle mais c'est une école assez renommée. Elle avait de très très bonnes notes. Elle ne savait pas trop quoi faire alors elle s'est dit "tiens, et si j'allais là!". Et elle a été prise. (rires)
- T'es jalouse?
- Ouais. Non je ne suis pas jalouse, c'est tant mieux pour elle. Au moins elle n'a pas de difficulté. Même si elle ne sait pas quoi faire elle a un large choix. C'est pas ses notes qui vont lui poser problème. Et puis sinon Mickaël est ici.
- D'accord. Est-ce que tu peux me décrire l'ambiance de la classe ici en prépa?
- Il y a une super ambiance je trouve. Surtout quand je compare à ma classe de l'année dernière. Il y avait plein de petits groupes. Ici tout le monde s'entend bien. Même s'il y a quand même des groupes, il y a des affinités forcément. Mais tout le monde s'entend bien. C'est sympa, moi j'aime bien.
- Avant de venir en prépa tu avais peut-être en tête le cliché de la classe prépa, l'ambiance de compétition...
- ... chacun pour soi et tout. Oui.
- Tu avais une appréhension à ce niveau là?
- Oui un peu. Même si pour la CPES ce n'est pas pareil on est une petite classe. Mais pour la prépa après je me suis dit "j'espère que ça va pas trop être une ambiance de compétition", parce que ça risque de pas être très intéressant. Là cette année on travaille tous ensemble, et on nous encourage à travailler ensemble?
- Qui est-ce qui vous encourage?
- Les profs. Même pour les devoirs maison ils nous disent de ne pas hésiter à travailler ensemble.
- Donc il y a plus une ambiance d'entraide que de compétition.

- Oui voilà.
- Donc tu appréhendes un peu pour la prépa l'année prochaine?
- Oui. Mais il y a certaines personnes qui disent que c'est pas comme ça, ma tutrice en fait, elle était en BCPST. Elle m'a dit que celui qui s'isole, qui veut faire tout seul, en compétition avec les autres, il n'y arrivera pas de toutes façons. Donc en fait les gens s'allient souvent avec d'autres personnes pour travailler.
- Et tu as d'autres appréhensions concernant la prépa?
- Le rythme de travail. Apparemment il est assez soutenu. Je me demande si je vais réussir, y arriver ou pas. Du coup c'est bien que j'ai fait la CPES parce que ça va permettre que la marche soit moins importante entre la terminale et la prépa. Que ça soit moins brutal.
- En quoi la CPES ça permet d'adoucir la marche? Qu'est-ce que ça t'apporte?
- Ça m'apporte des méthodes de travail en fait, des bonnes habitudes de travail.
- Donc pas de compétition dans la classe, plutôt de l'entraide. Il n'y a pas de différences entre les uns et les autres dans la classe...
- Si, il y en a toujours qui ont plus de facilités que d'autres.
- Au niveau scolaire donc.
- Oui.
- Et sinon au niveau des centres d'intérêts, des ambitions, ...
- Euh non pas vraiment. Déjà on est 5 à vouloir faire véto dans la classe. On s'entend tous bien, même si c'est vrai qu'on n'a pas vraiment tous les mêmes centres d'intérêts on s'entend tous bien.
- Et vous vous faites des sorties des fois?
- Euh... pas très souvent en fait. Un petit peu, on est déjà allés dans le centre manger ensemble. Pas toute la classe, 23 ça fait beaucoup, mais plusieurs personnes de la classe. C'est quand il n'y a pas beaucoup de devoirs pour le lendemain donc c'est pas souvent.
- Donc des sorties qui sont limitées par la charge de travail en fait, c'est surtout ça qui vous empêche de sortir?
- Oui. Enfin surtout moi en fait, les autres je ne sais pas. Moi je sais que s'il y a trop de travail je reste à Chanzy. Je ne vais pas sortir et après me coucher à je ne sais pas quelle heure et pas me réveiller le lendemain.
- D'accord. Dernière question, si tu devais faire un bilan aujourd'hui, de ton choix pour la classe prépa, qu'est-ce qui est positif et qu'est-ce qui est négatif?
- Mon choix de la CPES ou...
- Oui de la CPES mais aussi ton choix de devenir vétérinaire et d'aller en BCPST, tout ça.
- Je pense que si j'arrive à devenir véto, je pourrai faire un métier très intéressant, c'est pour ça que je fais tout ce que je peux pour y arriver. En faisant une prépa, quand même, on a plus de chances de rentrer à l'école véto. Et je ne regrette pas du tout d'être venue en CPES. Au début, je me disais, ça fait quand même une année de plus. Mais en fin de compte c'est mieux, ça met plus de chances de mon côté.
- Donc c'est un choix stratégique.
- Voilà.

- Et en point négatif c'est le fait que ça fait une année de plus mais en même temps ça permet...
- ... C'est à la fois un point positif et un point négatif.
- Oui voilà. Et l'année prochaine je verrai bien si c'est trop dur ou pas. J'essaie d'aller jusqu'au bout...
- Pour l'instant tu n'y penses pas à ça?
- Non, pour l'instant je fais mon année de CPES du mieux que je peux pour être préparée, et après on verra.
- Et les points positifs de la CPES c'est le fait que ça prépare mieux?
- Oui voilà. C'est surtout au niveau des méthodes de travail qu'on apprend beaucoup.
- C'est ce que tu attendais en venant ici?
- Oui, de faire l'expérience des colles. Parce que je ne suis pas très à l'aise à l'oral donc le fait de faire des colles avant c'est un bon point. Je ne sais pas comment j'aurais réagi autrement la première fois en colle en prépa. Et en cours aussi, je sais que je ne participe pas assez, je m'améliore, mais c'est encore difficile.
- Est-ce tu vois des choses à rajouter? Des choses qu'on aurait pas évoquées sur la façon dont tu as fais ton choix d'orientation, les raisons qui t'ont amené à faire ce choix et la façon dont ça se passe aujourd'hui?
- Euh non. A part que pour l'instant ça se passe bien.
- Tu es satisfaite de ton choix?
- Oui.
- Et confiante?
- Oui. Motivée en tous cas.
- [...]
- Tu vas travailler pendant les vacances?
- Oui un peu. Pas le jour de Noël, le 25 et le 1er janvier.
- C'est quoi comme travail?
- C'est à l'usine de mon père, dans les bureaux, tout ce qui est au niveau de la collecte des animaux morts.
- Organiser les arrivées?
- Oui voilà. Faire en sorte qu'ils arrivent bien au bon moment, à l'heure qu'ils avaient dit.
- D'accord. Ca va toi ça te pose pas de problème les animaux morts?
- Bah c'est sûr c'est pas super. Surtout cet été quand il faisait chaud... l'odeur... A la fin tu te dis "vivement que je m'en aille!". Mais disons que c'est comme ça, ça fait partie de la vie.
- En tant que véto tu auras des euthanasies à faire...
- ...Oui ça c'est le point noir. Pour l'instant je ne me pose pas trop la question parce que ça me fait un peu peur d'avoir à faire des euthanasies, d'avoir à prendre des décisions importantes qui affectent la vie de l'animal. Si je me trompe... Mais bon ça ne sert à rien que je me pose la question maintenant...
- [...]

## Annexe 6 :

### ENTRETIEN N°4 : Quentin, 1ère année de classe préparatoire littéraire

- Première question, tu es en classe préparatoire pour préparer quoi?
- Euh, c'est-à-dire que ici, on nous prépare à l'ENS. Mais bon, je ne me fais pas d'idée. Ce n'est pas vraiment accessible. Moi ce serait pour intégrer un DUT journalisme.
- Donc tu as pour projet de devenir journaliste. Tu voudrais être journaliste dans un domaine particulier?
- Bah à la base moi c'était surtout le sport, mais j'ai appris à aimer autre chose. En histoire et tout, ça ne me dérangerait pas non plus.
- D'accord. Et le concours ENS tu le prépares quand même sérieusement?
- Bah je vais le préparer, pour le faire. Mais je n'ai pas vraiment d'espoir, c'est très compliqué. Et il y a peu d'admissibles ces dernières années ici.
- Et est-ce que tu as envisagé d'autres cursus après la prépa?
- Euh non.
- J'ai vu Anaïs, tout à l'heure. Elle veut être journaliste mais elle préfère passer par un IEP. C'est quelque chose qui t'intéresse?
- Euh non. Je suis assez borné (sourire). Mais non l'IEP non, ça ne me dit rien.
- D'accord. Et pour quelles raisons tu t'es dit que tu allais faire une prépa avant l'IUT? Tu aurais peut-être pu entrer directement à l'IUT à l'issue de la Terminale.
- Dans les IUT de journalisme ils demandent bac +2 souvent. Ils prennent rarement après la Terminale. Et puis comme ça au moins j'ai une préparation au concours d'entrée au DUT de journalisme.
- Ah parce qu'il y a un concours?
- Oui.
- Ah, je ne savais pas. D'accord. Et qu'est-ce qui t'attire dans le métier de journaliste?
- Le fait d'apprendre beaucoup de choses, de transmettre, d'avoir une certaine liberté aussi dans l'écriture, tout ça quoi.
- D'accord donc la liberté, la transmission, ...
- ... Ouais et puis découvrir en même temps, c'est une vie qui bouge assez. Voyager. Ne pas rester toujours dans le même endroit, découvrir des gens, tout ça.
- OK. Et ça fait longtemps que tu as ce projet là?
- Ouais depuis le collège je veux être journaliste sportif. Bon, c'est surtout parce que j'aimais beaucoup le foot, mais comme j'ai dit, depuis j'ai appris à aimer d'autres choses. Si je peux être dans le sport ce serait bien mais je reste moins borné là-dessus.
- Et tu connais des gens qui sont journalistes?
- Non. Pas vraiment.
- Non, ça t'est venu tout seul...

- Oui.
- Et tu en as rencontré des journalistes? Peut-être dans le cadre de stages...
- Non même pas. C'est vrai qu'il faudrait peut-être que j'en fasse pour voir un peu à quoi ça ressemble mais pour l'instant non.
- Donc c'est plutôt l'image du journaliste que tu as vu à travers les médias qui t'a plu?
- Oui. Même si je sais très bien que ce qui est montré dans les médias c'est superficiel. Il y a beaucoup de travail derrière pour arriver à ça.
- Qu'est-ce qui est superficiel? Tu veux dire la production finale, la chronique?
- Oui. Ce qu'on voit à la télé de leur travail, ou dans les journaux, sur le net.
- D'accord. Tes parents ils font quoi comme métier?
- Mon père il est ouvrier, il est employé dans une société... la SGREG, je ne sais pas si vous connaissez. Ils font les routes. Et ma mère elle est assistante maternelle.
- D'accord donc ça ne s'approche pas du tout du journalisme.
- Non pas du tout.
- Et ils ont fait quoi comme études?
- Mon père il a arrêté en 3e, il a fait un CAP carrosserie. Et ma mère elle est allée jusqu'au lycée mais je ne crois pas qu'elle ait eu son bac. Du coup elle s'est reconvertie vers assistante maternelle.
- Et elle était dans quelle filière?
- Je ne sais pas trop. Je sais qu'elle avait de la compta et des trucs comme ça. Donc c'était pas du tout littéraire! (sourire).
- Est-ce que tu dirais que tu as un attrait particulier pour les matières littéraires?
- A la base je n'étais pas vraiment... ce n'était pas ce que je préférais. Disons que j'ai appris à aimer. Je suis allée en bac L. J'aurais pu aller en ES aussi mais je me suis dit que pour le journalisme, littéraire c'était une bonne voie. Mais non à la base pas spécialement, j'aimais autant les maths que le français.
- D'accord. Et dans ta famille, il y a des profils littéraires? Peut-être dans ta famille plus élargie, oncles, tantes, cousins.
- (sourire) Non pas du tout. Je suis un peu un cas isolé.
- D'accord. Donc c'est en première et terminale que tu as appris à aimer les matières littéraires?
- Non, c'est plutôt en prépa en fait, que j'ai vraiment appris à aimer la littérature surtout. On a de supers profs.
- D'accord. Tu as des frères et soeurs?
- Oui, un grand frère et une grande soeur.
- Et ils font quoi comme études ou comme métier?
- Ma soeur elle est coiffeuse et mon frère il est architecte.
- D'accord. Est-ce que tu as été aidé, conseillé pour construire ton projet d'orientation?
- Non.
- Du tout?

- Non je me suis débrouillé tout seul.
- Et comment tu t'y es pris pour chercher? Quelles démarches tu as fait?
- Bah je savais que je voulais être journaliste, alors j'ai cherché comment on pouvait y arriver. Les DUT journalisme c'était pas trop possible directement après le bac. Je savais que je ne voulais pas aller à la fac parce que je savais que je n'aurais pas fait grand chose. Je voulais rester dans un cadre, un cadre d'études, studieux. Donc j'avais le choix entre la fac et la prépa en fait. Et comme j'avais d'assez bonnes notes au lycée...
- D'accord. Et renseigner tes vœux sur admission post-bac, chercher des prépas, tout ça tu l'as fait tout seul?
- Oui. Pour les vœux j'ai surtout fait géographiquement en fait. J'avais mis Rennes en premier. A Nantes je savais qu'il avait Guist'hau et Clémenceau. J'ai demandé laquelle était la mieux et du coup j'ai mis Clémenceau en premier. Et puis bah, ils m'ont pris.
- D'accord. Et tes parents ils étaient présents quand tu faisais tes vœux, et tes recherches, les portes-ouvertes?
- Oui. Ils étaient là. Mais c'est surtout... Pour les portes-ouvertes je suis allé à Rennes. Mais mes vœux étaient déjà faits. Mais mes parents ils étaient là mais... ils surveillaient, l'école dans laquelle je voulais aller, et les questions autour, pour m'installer tout ça. Mais les études mêmes c'est surtout moi qui ai décidé.
- D'accord donc tu étais assez autonome et libre dans ton choix.
- Oui. Pour mon choix oui. Après eux c'était plutôt administrativement qu'ils s'en chargeaient.
- D'accord. Et tes professeurs? Tu trouves qu'ils ont été présents?
- Au lycée?
- Oui.
- Non parce que... ils voyaient bien que je savais ce que je voulais faire. Il y avait des personnes qui hésitaient un peu plus donc c'était normal qu'ils aillent plus avec eux quoi.
- Donc ils ont seulement validé ton choix?
- Oui.
- Ils t'ont encouragé? Mis en garde?
- Non ils m'ont encouragé.
- D'accord.
- Et tes parents ils ont réagi comment quand tu leur as dit que tu voulais aller en prépa lettres?
- Bah bien. Parce qu'ils savaient que c'était quelque chose de bien. Mais même moi je ne savais pas vraiment ce que c'était avant. Je savais que c'était exigeant, mais peut-être pas à ce point là (sourire). Mais non, ils ont réagi normalement, il n'y a pas eu de frein.
- D'accord, donc ils n'étaient pas inquiets, ils t'ont plutôt encouragé.
- Oui. Je pense que comme moi ils ne savaient pas trop ce que c'était donc non, pas inquiets.
- D'accord. Je vais revenir plus précisément sur ton projet de devenir journaliste. A ton avis, quelles qualités il faut posséder pour devenir journaliste?

- Une bonne partie de ce qu'ils nous apprennent là, c'est-à-dire de bonnes méthodes de travail, de l'organisation. Une bonne culture générale et... Et puis si c'est journaliste à l'écrit, une bonne qualité de rédaction. Ce qu'on apprend là quoi.
- D'accord. Très bien. Est-ce que tu peux me définir quel élève tu étais au collège?
- Au collège?!
- Oui, au collège.
- Euh... plutôt discret. 6e-5e je ne faisais pas trop de vagues. J'ai toujours eu d'assez bonnes notes, sans vraiment travailler. J'ai toujours eu des facilités. Et en 4e-3e j'écoutais le cours pour mémoriser mais... quand je pouvais parler avec les autres je ne me gênais pas non plus.
- D'accord. Et à la maison tu travaillais...
- ... Pas.
- Ah pas?!
- Au collège non. Ou les veilles de devoirs je révisais vite fait.
- Tu faisais quand même tes exercices?
- Au début de l'année (sourire). Enfin, ou alors vraiment quand j'avais envie.
- Donc pas forcément très studieux.
- Ah non je n'ai jamais été un élève modèle.
- Et tu avais des loisirs?
- Oui le foot.
- Ca te prenait beaucoup de temps?
- (Soupir) Non pas vraiment. Un ou deux entraînements par semaine et puis le match le week-end.
- D'accord. Et qu'est-ce que tu faisais le soir du coup, si tu ne faisais pas tes devoirs?
- Bah... télé, ou je lis... non je ne lisais pas non (rire). Jeux vidéos, des choses comme ça.
- Et tes parents ils réagissaient comment à ça, au fait que tu ne travaillais pas.
- Bah ils me répétaient de travailler. Mais comme les notes ça suivait. Si j'avais eu de mauvaises notes je pense que je me serais fait plus engueuler mais comme ça allait... Et puis mon frère était à peu près pareil. Donc ils avaient déjà pris l'habitude.
- Tu as combien d'écart avec ton frère?
- 7 ans.
- Oui, donc il était déjà dans le supérieur quand tu es entré au collège.
- Oui.
- Ils se sont dit "Si ça a marché pour l'un il n'y a pas de raisons que ça ne marche pas pour l'autre".
- Oui c'était ça. Et puis ils me laissaient le temps. Ils attendaient de voir que ça donnait. Et vu que ça marchait. Et de toute façon je ne m'y serais pas mis. Vu que je voyais que j'avais des bonnes notes, je ne me serais pas mis à travailler pour avoir les mêmes notes quoi.
- Et ils réagissaient de la même façon avec ton frère?
- Oh bah je ne sais pas, j'étais trop petit.
- Oui. C'est vrai. Et au lycée? Tu étais le même élève?



- Oui un peu pareil. Je suis resté pareil.
- Et ça fonctionnait sans trop travailler?
- Oui ça allait. Bon sauf en philo, parce que je ne sais pas pourquoi, je n'ai jamais compris. Mais sinon je révisais la veille. J'arrive bien à mémoriser. Et puis ce n'est pas le même type de travail qu'ici. Il faut plus organiser les connaissances que savoir. Alors qu'au lycée il fallait juste savoir. Donc j'écoutais en cours, je mémorisais une partie et le reste je l'apprenais la veille du contrôle.
- D'accord. Et tu continuais le foot?
- Oui.
- Que le foot ou tu faisais d'autres sports, d'autres loisirs?
- Non que le foot.
- D'accord. Et tu étais dans quel type de lycée? Plutôt ville, campagne, ...
- Non plutôt campagne. Il y avait 6 ou 700 élèves. C'était entre Rennes et Redon, il devait y avoir 7000 habitants.
- C'était un lycée public ou privé?
- Public.
- C'est toi qui l'as choisi ou tes parents.
- On l'a choisi ensemble. Si ça n'avait pas été celui là ça aurait été l'autre lycée près de chez moi. C'est un lycée privé, construit sur un ancien couvent, avec des règles strictes. Trop peu pour moi! (rire)
- Donc ça t'arrangeait que ce lycée plaise aussi à tes parents.
- Oui.
- Et ton collègue c'était un collègue privé ou public?
- Public.
- C'était ton établissement de secteur?
- Oui.
- Et pareil, vous l'avez choisi ensemble?
- Oui je crois. En tous cas j'ai pas fait d'objection.
- Tu as choisi quoi comme langue au collège et au lycée?
- Au collège j'ai pris Anglais LV1 et Espagnol LV2. Et après au lycée j'ai pris Italien LV3.
- En enseignement de détermination?
- Non, en option. J'aimais bien les langues et l'italien je trouvais que c'était une belle langue. D'ailleurs cette année j'ai pris italien en LV2 à la place de l'espagnol. Mais au collège j'ai choisi l'espagnol, juste parce que le prof était réputé pour ne pas tenir son cours. Par pure réflexion de collégien! (rire)
- C'est vrai qu'à cet âge on ne choisit pas toujours la meilleure des stratégies... Et au lycée tu rentrais tous les soirs?
- Oui, je mettais 1/4 d'heure en bus.
- Tu habitais dans cette ville là?
- Non. J'habitais 2 ou 3 villages après.

- Et là, cette année tu es interne?
- Non, j'ai un studio dans Nantes, à 5 min. J'avais demandé ici mais ils n'ont pas voulu.
- Tu aurais préféré?
- Bah après, c'est pas moi qui paie! (sourire) Si je peux avoir mon petit coin à moi tant mieux.
- Donc c'était un choix plus financier.
- Oui parce que ça aurait été plus pratique financièrement mais être à deux dans une chambre... je ne sais pas. Le studio c'est bien.
- Est-ce que tu as un ou des petits boulots à côté?
- Pendant les grandes vacances c'est tout. Autrement non. Pas les week-ends.
- La prépa ne t'en laisse pas le temps?
- Je pense que si j'avais été en fac ou dans un enseignement un peu plus léger j'aurais travaillé les week-ends. J'aurais bien aimé.
- Et ça te suffit pour toute l'année, pour tes sorties, tout ça?
- Oui assez oui. Parce que je bosse 2 mois pendant les grandes vacances, et vu que je travaille la nuit ça me fait dans les 3000€ donc oui. Noël, les week-ends tout ça, j'arrive à tout payer avec ça.
- Tu es boursier?
- Non.
- Et comment vous vous organisez avec tes parents, comment vous vous répartissez les dépenses?
- Eux ils financent ce dont j'ai besoin. Et ce qui est superflu c'est moi.
- D'accord. Et est-ce que tu continues aujourd'hui à avoir des loisirs, maintenant que tu es en prépa?
- Oui. Je continue le foot le week-end et les sorties avec les amis le samedi soir.
- C'est important pour toi?
- Oui! (sourire) Il faut un équilibre. La semaine je bosse bien histoire d'être tranquille le week-end.
- Et est-ce qu'il y a des choses qui ont changé ou est-ce que c'est toujours pareil avec tes amis, maintenant que tu es en prépa?
- Euh... Non c'est toujours pareil. Eux sont restés les mêmes donc...
- Et eux ils font quoi comme études?
- Oh il y a un peu de tout! Il y en a qui ont fait des CAP, d'autres à la fac. Il ne me semble pas qu'il y en ait qui fasse prépa.
- Ca c'est les amis que tu as depuis le collège?
- Oui. Et puis d'autres rencontrés après, au lycée ou dans ma ville, pendant des soirées.
- Et ceux qui sont à la fac ils sont dans quel domaine?
- Euh plutôt scientifique.
- D'accord donc il n'y a personne avec qui tu peux parler de prépa, de littérature, ...
- Non, je suis le seul à me comprendre (rire). Et puis on parle pas trop d'études.
- D'accord. Comment tu décrirais l'ambiance ici en prépa?

- C'est convivial. Plus convivial que ce à quoi je m'attendais. On m'avait parlé de l'esprit de compétition à fond tout ça mais en fait non, pas plus que ça. Il y a plus une ambiance de travail qu'au lycée et qu'au collège surtout. Mais sinon il y a une bonne entente.
- Et vous vous entraidez?
- Euh... ça dépend. Je pense qu'il y a quand même un petit esprit de compétition. Quand quelqu'un sait quelque chose il le garde un petit peu pour lui quoi. Mais non, l'entraide elle est... rapide. C'est pour des traductions, des choses comme ça.
- Pas de travail en groupe, ou chez les uns les autres.
- Personnellement pas. Mais je ne pense pas que ça se fasse dans la classe, pour une grande majorité non.
- Et est-ce que tu ressens une pression ici?
- Bah je ne me suis jamais mis de pression. Je pense que ça dépend des personnes, j'en vois dans la classe qui sont beaucoup plus stressées. Donc ouais, je pense que ça dépend plus de la personnalité que du travail demandé, c'est comment on le perçoit.
- Et vous vous faites des sorties des fois entre collègues de prépa?
- Des fois oui. J'en ai fait quelques unes. On sort dans des bars. Ils font ça le week-end surtout, donc... Donc je fais celles du jeudi soir parfois mais j'ai du mal à me réveiller le vendredi. Et oui, comme je disais, ils font ça le week-end et moi je rentre, je préfère voir mes amis et tout.
- Au niveau des sorties tu trouves que tu sors beaucoup? Par rapport aux autres.
- A Nantes non. Je ne sors pas plus que d'autres. Le week-end peut-être. Mais à Nantes pas tellement, je me réserve pour le week-end.
- D'accord. Dans ta classe il y a beaucoup de filles. Comment ça se passe pour toi, par rapport à ça?
- Non moi ça ne me pose pas de problème. Au bac déjà, on n'était pas 40 et il y avait une grande majorité de filles.
- Tu n'as pas de problème de cohabitation avec les filles.
- Oh non ça va! S'il y a des problèmes je ne vais pas dedans et puis c'est tout.
- Et en DUT de journalisme, tu sais s'il y a beaucoup de filles?
- Alors là, j'en ai aucune idée!
- Tu ne t'es pas posé la question?
- Pas du tout. On verra bien!
- D'accord. Dernière question. Si tu devais faire un bilan aujourd'hui, qu'est-ce qui est positif et qu'est-ce qui est négatif?
- Bah déjà je ne regrette pas du tout. Je me suis mis à travailler, j'ai appris à travailler. On apprend beaucoup de choses, c'est vraiment très intéressant.
- Travailler ça veut dire quoi pour toi?
- Travailler chez moi le soir, réviser, faire des lectures à côté, m'organiser. Et en négatif, là dans l'immédiat... c'est peut-être plus fatigant qu'au lycée mais... Et je disais que je ne me mettais pas la pression mais il y en a un petit peu plus quand même. Dans mes vœux, après la prépa j'avais mis des facs, ça aurait été moins prenant, mais si j'avais été en fac je me serais débrouillé mais je n'aurais pas appris à travailler, j'aurais eu beaucoup de mal à me mettre à travailler.

- D'accord. Très bien. Est-ce que tu vois quelque chose à rajouter? Quelque chose qui aurait pu influencer ton choix d'orientation...
- Euh... non. Je ne vois pas.

## Annexe 7 :

### ENTRETIEN N°5 : Anaïs, 1ère année de classe préparatoire littéraire

- Première question toute simple. Tu es en classe préparatoire pour préparer quoi?
- Pour préparer sciences po. Les IEP, les 6 IEP qui existent en France.
- IEP ça veut dire?
- Institut d'Etudes Politiques. Et voilà moi je le passe au bout de cette année mais on peut aussi le passer au bout de 2 ans. Mais c'est plus compliqué je pense au bout de 2 ans. Mais ça va être difficile là aussi avec la prépa.
- Tu comptes le tenter cette année et aussi l'année prochaine?
- Oui. Et je l'ai tenté l'année dernière aussi. Mais je n'ai pas réussi, du coup je suis venue ici.
- Et le cursus à l'IEP il se passe comment?
- Bah ça dure 5 ans. Les 2 premières années c'est assez général. Ensuite au bout de 2 ans on part à l'étranger, et après les 2 dernières qui restent on les passe dans la spécialité qu'on a choisie. Moi ce serait plutôt envoyé spécial, reportages.
- D'accord. Donc si je comprends bien tu veux être journaliste?
- Oui. Reporter d'images.
- Ca consiste en quoi?
- Aller sur le terrain, prendre des photos et écrire des articles qui leur correspondent. Sur des sujets divers. Ca je ne sais pas encore, peut-être qu'il faudra que je me spécialise sur un sujet mais c'est encore trop vague.
- Envoyé spécial donc tu as envie de partir à l'étranger et de voyager?
- Oui.
- Qu'est-ce qui t'attire dans ce métier de journaliste?
- Le voyage. Mais pas seulement. Moi j'aime bien écrire, et puis même les sujets d'actualité. L'histoire moderne, je trouve ça intéressant. Sinon le rapport aux gens, le contact. Voilà, je pense que c'est à peu près tout.
- Et ça fait longtemps que tu veux être journaliste.
- Ah oui oui oui. Bah depuis le primaire.
- Et comment ça t'est venu?
- Bah quand j'étais petite je voulais écrire des livres. Mais mes parents ils m'ont dit "Non, il faudrait que tu choisisses un vrai métier" et tout. Donc ils m'ont aidé à chercher et on a trouvé ça. Et depuis je suis restée sur cette idée. Alors à un moment donné ils m'ont dit "renseigne toi quand même, si ça se trouve tu dis que ça te plaît mais tu ne sais pas". Alors j'ai fait des stages au collège, même l'année dernière au lycée, et puis ça me plaît donc...
- Et le journalisme local ça t'intéresse ou c'est vraiment l'aspect national, voire international qui te plaît?

- Bah je pense qu'on est peut-être obligé d'en passer par là de toute façon. Parce que je suis allée dans des petits journaux locaux et c'est vrai que c'est pas hyper... (sourire). On verra mais ce n'est pas ce qui me plairait.
- Et tu connais quelqu'un qui est journaliste dans ton entourage?
- Non du tout. Ou alors dans le cadre de stage mais c'est tout.
- Ca t'es venu tout seul? Lié à ton goût pour l'écriture?
- Oui voilà. Parce que entre écrivain et journaliste je suis passée par plein de truc hein, bibliothécaire et tout. Mais journaliste j'ai accroché. Je ne sais pas j'aime beaucoup.
- Tes parents ils font quoi comme métier?
- Ma mère est assistante maternelle. Et mon père est chef d'équipe dans le TP.
- Pas du tout des littéraires.
- Ah non rien à voir!
- Et ils ont fait quoi comme études.
- Je ne pense pas qu'ils sont allés jusqu'au bac. Non mon père il a un CAP et il est parti à Paris, il a travaillé dans ce qu'il trouvait et il a un bon boulot maintenant ça se passe bien. Et ma mère elle a du faire un CAP ou BEP pour travailler avec les enfants, quelque chose comme ça.
- Et tu as des frères et sœurs?
- Oui un petit frère et une petite sœur.
- Et ils ont l'âge de commencer à réfléchir sur leur orientation?
- Bah oui un peu, mon frère il a 15 ans et ma sœur 12.
- Et il a choisi quoi ton frère?
- Là il est en bac pro pour faire du paysagisme.
- Donc tu es la seule littéraire de la famille?
- Oui.
- Pas d'oncles et tantes...
- Bah si du côté de mon père ils sont un peu littéraires mais ils n'en ont pas du tout fait leur métier.
- Juste un attrait.
- Oui voilà.
- Et tes parents ça les attire aussi, ils lisent?
- (rire) Non ils ne lisent pas. Ma mère elle ne lit pas, à part des livres pour les enfants pour pouvoir leur lire à eux mais sinon non. Et mon père, ... Bah je le pousse un peu à lire depuis que je suis là. Et puis je sais que ça pourrait lui plaire mais... c'est juste qu'il n'y a jamais pensé, ça l'emmerde. Donc non il ne lit pas, à part de temps en temps des BD ou des revues.
- D'accord. Est-ce que tu as été aidée, conseillée dans ton choix d'orientation?
- Euh... Non. J'ai du en parler avec les profs, leur demander ce qu'ils en pensaient. Mais non pas plus que ça. J'aurais bien aimé aller voir une conseillère d'orientation par contre parce que... je ne savais pas trop ce que je devais faire, par où passer quoi. Mais... non, les profs pas spécialement.
- Du coup comment tu t'es débrouillée pour construire ton projet?

- Bah je savais que j'avais deux options, soit la fac soit la prépa. Je ne savais que je n'avais pas envie de m'orienter vers un truc trop spécialisé, à la fac c'est assez spécialisé. Et du coup en prépa ça restait large. Les matières... il y en a plein quoi. Donc voilà je suis venue là.
- Tu as recherché les établissements toute seule?
- Oui voilà. Clémenceau c'était bien réputé. J'habite pas très loin et je savais que c'était bien ici.
- Et tes professeurs, ils ont dit quelque chose quand tu as dit que tu voulais aller en prépa?
- Oui parce qu'il fallait qu'on mette nos vœux sur une feuille, et puis avec les conseils de classe ils disent si c'est favorable ou pas. Et ils m'ont dit que ça ne poserait sans doute pas de problème, que c'était bien si je ne voulais pas me spécialiser déjà. Ils ne m'ont pas spécialement poussé mais ils ont dit qu'ils étaient d'accord. Je ne sais pas si c'était un coup de tête ou quoi la prépa, parce qu'au début je ne voulais pas du tout aller en prépa. Je ne sais pas c'est l'année dernière que je me suis dit ça. Avec une amie on s'est dit "allez hop on y va!".
- Donc vous vous êtes motivées à deux.
- Oui voilà, on s'est dit c'est qu'une année, ça devrait aller.
- Au départ tu es partie avec l'idée de ne faire qu'une année.
- Oui, mais si ça se trouve j'en ferai deux. On ne sait pas.
- Et tes parents comment ils ont réagi au fait que tu veuilles faire une prépa?
- Bah en fait ils ne savaient pas trop ce que c'était. Enfin ma mère elle m'a dit "non ne va pas en fac, je suis sûre que tu vas faire n'importe quoi, il n'y aura pas de suivi. Et puis moi je pensais qu'elle avait tort, je ne pense pas que ça aurait été comme ça mais... Non elle était contente que j'aie en prépa. Elle s'est dit que ça allait être comme au lycée, que j'allais être bien cadrée...
- Ca la rassurait?
- Oui voilà je pense que ça la rassurait.
- Et ton père il en disait quoi?
- Euh...pff...bah il s'en fout je pense. Bah je ne sais pas. Il est fier hein mais... Enfin je pense qu'ils ne savent pas exactement en quoi ça consiste, ce qu'on fait exactement. Ils savent qu'on travaille beaucoup mais c'est tout.
- Et ça, le fait qu'en prépa on travaille beaucoup, la pression, les clichés qu'on peut avoir sur l'ambiance de compétition, ça les a inquiétés?
- Non. C'est plus cette année, tu vois bien comment on est. Ils voient qu'on n'est pas tout le temps bien, que c'est dur. Mais sinon avant non, ils ne l'étaient pas. Et moi non plus d'ailleurs, je ne savais pas comment ça allait être. Donc ils ne pouvaient pas être inquiets parce que je ne l'étais pas moi non plus.
- D'accord. Donc pour vérifier que j'ai bien compris, sur admission post-bac tu avais mis la prépa en premier?
- Clémenceau oui.
- Tu avais mis d'autres prépas?
- J'ai juste mis Guist'hau. Et après j'ai du mettre la fac d'histoire et c'est tout.
- Je vais revenir sur ton projet professionnel. A ton avis, quelles qualités il faut posséder pour être journaliste?

- La curiosité... un goût pour apprendre des gens, un contact assez facile pour discuter, ... l'envie de savoir toujours plus, de creuser tout le temps. Et puis ne pas avoir peur de passer des journées, des week-ends et des jours fériés à bosser.
- Et ça c'est des qualités qui te correspondent?
- Oui je pense oui. Je suis curieuse, j'ai toujours envie d'apprendre. J'ai vraiment peur de me mettre dans un métier dans lequel je ferai tout le temps la même chose toute ma vie et finalement je n'apprendrai rien de plus. J'ai envie de découvrir tout le temps en fait.
- D'accord. Maintenant on va revenir sur ton parcours scolaire. Est-ce que tu peux me décrire l'élève que tu étais au collège?
- Bah j'étais assez studieuse quand même. En fait je travaillais plus chez moi qu'à l'intérieur du collège. En cours je n'étais pas très attentive. Enfin si, en 6e-5e si mais... à partir de la 4e... je suis quelqu'un qui parle beaucoup en fait. Je ne suivais pas spécialement mais je notais quand même. Et après comme je bossais chez moi... Je me dis que c'est un peu stupide quand même quand j'y pense, si j'avais suivi en cours j'aurais eu moins besoin de bosser chez moi. Quand j'étais toute seule chez moi je me disais "de toute façon il n'y a rien d'autre à faire" mais quand j'étais au collège je me disais "il y a tout le monde, on peut rigoler".
- Et au niveau des résultats ça se passait bien?
- Oui. Oui oui.
- Et à la maison il y avait quelqu'un qui suivait ton travail?
- Oui, mes parents ils étaient quand même assez présents. Au collège on faisait nos devoirs tous ensemble, avec mon frère et ma sœur, sur la table de la cuisine, comme ça ma mère elle nous avait tous sous les yeux. Elle me faisait confiance quand même mais... mais oui le suivi il était bien... comme il faut.
- C'est à dire qu'elle vérifiait ce que tu faisais?
- Non, à la fin du collège non, elle me laissait. Et puis les notes suivaient donc elle n'avait pas de raison de s'inquiéter. Mais si je sortais trop par exemple, elle m'empêchait de sortir pour que je bosse plus. Mais elle n'a pas eu besoin de le faire beaucoup. Globalement je travaillais plutôt bien.
- Et est-ce que tu avais des loisirs au collège?
- Je faisais de la danse. Sinon, ... je sortais avec mes amis, mais voilà, c'est tout.
- Et au lycée, quel type d'élève tu étais?
- Bah je suis restée un peu comme au collège. C'est pareil je bossais beaucoup chez moi. En cours j'écoutais quand même. Et puis je participais beaucoup mais ce n'était pas toujours... pertinent. Ils disaient "élève moteur" parce que je posais des questions utiles mais parfois c'était juste des questions qui ne méritaient pas spécialement d'être posées (sourire). J'avais des bonnes notes.
- Quand tu dis que tu travaillais beaucoup chez toi, en termes d'heures ça veut dire quoi?
- En fait je travaillais beaucoup parce que j'aime bien, découvrir des choses, continuer à travailler ce qu'on a vu en cours, je lisais des livres. Ce que les autres ne faisaient pas forcément en fait. Ça ne me dérange pas en fait. Le soir chez moi en semaine je faisais ça au lieu de faire, peut-être ce que faisaient d'autres gens, je ne sais pas. Alors en nombre d'heures je ne sais pas. On devait rentrer à 5h-6h, je devais bosser jusqu'à 9h je pense.
- Donc 3-4h chaque soir.
- Oui. Ça peut paraître beaucoup mais ce n'est pas quelque chose qui me dérangeait.



- Et quels loisirs tu avais?
- La danse, j'ai continué. Mais c'est tout. Sinon, la même chose, sortir, lire...
- C'était quel type de danse?
- Modern Jazz.
- D'accord.
- Et tu étais dans quel type de lycée? Plutôt en ville, en campagne?
- Un lycée plus dans la campagne. A 20 minutes d'ici. A Machecoul.
- Donc plutôt un petit lycée.
- Ah bah oui, rien à voir avec ici, tout le monde se connaissait. C'était bien, on s'amusait bien, c'était sympa.
- Tu as fait un bac L avant de venir ici?
- Oui.
- Tu étais dans un lycée public ou privé?
- Privé.
- C'est tes parents qui ont choisi ou c'est toi qui as demandé?
- Bah les deux. C'est eux qui voulaient mais moi aussi. Comme j'étais aussi dans un collège privé finalement ça ne me dérangeait pas, il y avait mes copines de collège en fait dans ce lycée.
- Et pour quelles raisons ils ont choisi de t'inscrire dans ce collège là? Et ce lycée là?
- Je ne sais pas. Je n'ai pas vraiment demandé. Non je ne sais pas, ils préféraient. En fait ils étaient dans mon collège mes parents, quand... quand ils avaient l'âge d'aller au collège. Et j'ai fait l'option anglais et allemand dès la 6e aussi. Et du coup il n'y avait pas ça dans le collège public.
- C'est toi qui as choisi de prendre cette option là, bilangue, ou c'est tes parents?
- Non c'est moi. Enfin ils m'ont proposé. Parce que je n'aurais pas su que ça existait. Mais non c'est moi. Ils ne m'auraient pas forcé si je n'avais pas voulu. De toute façon ils savaient que ça n'aurait servi à rien.
- Et le lycée?
- Là je ne sais pas. Peut-être que c'était plus logique de continuer dans le privé. Je pense aussi qu'ils se disaient "ce sera mieux pour elle, c'est plus cadré". C'est sûr ma mère elle s'est dit ça. (rire)
- Et tu as pris d'autres options au lycée? Ou même au collège, du latin...
- Oui. En seconde j'ai pris LV3 espagnol et option théâtre.
- Là aussi c'est toi ou quelqu'un te les a conseillées.
- Non non, c'est moi. L'espagnol parce que j'aime bien les langues. Et le théâtre... bah parce que j'aime bien aussi. Ca me faisait un bon défouloir (soupir).
- Tu as commencé le théâtre au lycée ou tu en faisais avant?
- Euh non. J'ai commencé avec le lycée.
- Et au lycée tu rentrais tous les soirs chez toi?
- Oui.
- Je reviens sur ton choix des IEP. Il faut forcément passer par là pour devenir journaliste?

- Ah non. On peut aussi aller en IUT journalisme. Ou même à la fac, il me semble qu'il y a des master avec des spécialités journalisme. Mais non, l'IEP je préférerais. Et je préférerais venir ici pour la culture générale. En IUT j'avais peur que ça soit trop spécialisé. Alors qu'à l'IEP, les premières années sont encore très générales. Et puis les sciences politiques, l'histoire, tout ça c'est des choses qui m'intéressent... Et puis même le voyage au bout des 2 ans (rires), ça c'est motivant!
- Ici tu es à l'internat?
- Non je suis en colloc' en ville avec une copine qui était en terminale avec moi, bah la copine avec qui on s'est dit qu'on ferait prépa.
- Elle est au lycée aussi?
- Oui. Ca c'est bien par contre d'avoir quelqu'un. Parce que, être tout seul, ça doit faire déprimer. Au début de l'année il y en avait plein qui déprimaient, parce qu'ils étaient tous seuls justement. Alors que là c'est bien, on travaille bien, on peut s'aider. Et puis c'est bien d'avoir quelqu'un dans les moments de pause pour parler, genre à table.
- Et les amis que tu avais au lycée, tu les vois encore?
- Oui, oui oui. Le week-end j'essaie de sortir... quand on n'a pas de DS le samedi matin je sors le vendredi soir. On se fait des petits trucs comme ça entre nous. Mais ce n'est pas tout le temps. Mais au moins 2 fois par mois. On était toute une bande au lycée et chacun est parti de son côté faire son truc. Et puis même, on ne peut pas se faire autant d'amis ici qu'au lycée. On a pas le temps. Et puis il y a vachement de personnalités différentes aussi. Du coup c'est moins facile.
- Ah oui? C'est-à-dire?
- Je ne sais pas. C'est peut-être parce qu'on est une classe de littéraires aussi, c'est tous un peu des artistes, des fous... il y a des personnalités très fortes et très différentes. Chacun est dans son coin, les intercoures sont courts et certains en profitent pour travailler encore. Du coup bah... on ne parle pas spécialement. Par exemple je sors aux intercoures pour fumer ma cigarette et personne ne sort avec moi! (rire).
- Et malgré le fait qu'il y ait plusieurs personnalités dans la classe vous arrivez à faire des choses ensemble, vous avez quand même des intérêts communs?
- Non pas vraiment. Il n'y a pas de cohésion dans la classe. C'est vraiment plein de petits groupes. Je ne sais pas trop. C'est bizarre. Il y a des petits groupes qui travaillent vraiment beaucoup, qui travaillent dès qu'ils ont 5 minutes de libres, pour approfondir le cours. Il y en a qui sont un peu fous, qui ne sont pas forcément dans le cadre prépa, qui font du bruit en classe. Mais au sein de notre petit groupe on se fait des trucs de temps en temps, on s'aide, on se passe des résumés de bouquins qu'on a lu.
- Et vous faites des sorties ensemble de temps en temps?
- Non. Pas vraiment. Pas toute la classe. Si, au début de l'année il y avait la soirée d'intégration mais c'était la seule fois où on était tous ensemble. Sinon on sort avec quelques personnes, des fois en semaine. Mais pas souvent.
- Quand on pense classe prépa, on pense souvent concours, compétition. Est-ce que tu es d'accord avec ça?
- Non, pas du tout. On s'entraide quand même. Quand on a raté un DS on peut demander leur copie à ceux qui ont réussi. On donne des explications à ceux qui n'ont pas compris. Peut-être plus l'année prochaine par contre. Parce que là, cette année, en vrai, il n'y a pas vraiment d'enjeu. On

- est pas beaucoup à passer le concours sciences po. Pour le reste de la classe la pression du concours ce sera pour l'année prochaine. Enfin moi je ne trouve pas qu'il y ait de compétition.
- C'était quelque chose que tu appréhendais avant de venir en prépa?
  - Non. Pas vraiment non. Je n'ai pas du tout pensé à ça. Je me suis vraiment dit "C'est pour toi cette année, tu viens pour prendre ce que tu peux. Si tu peux prendre plus c'est mieux mais sinon c'est pas grave". Mais c'est difficile de rester dans cette optique quand on voit les notes (rire).
  - D'accord. Je reviens sur les relations que tu avais avec tes amis avant que tu arrives en prépa, est-ce qu'elles ont changé depuis que tu es ici?
  - Euh... changé... Peut-être un peu. Ils se sont fait des amis aussi donc... Nos relations ont changé aussi parce qu'on partage moins de choses, on ne peut plus parler de ce qu'on vit ensemble au quotidien. Mais bon chacun raconte ce qu'il fait, sa petite vie, ça reste sympa quand même.
  - Et ils font quoi tes amis cette année?
  - J'ai ma colloc qui est ici avec moi. Sinon une amie qui est en fac de lettres à Nantes, une autre en fac de bio, et sinon... dans les garçons... prépas ingénieurs pour deux d'entre eux. Et un autre en DUT informatique ou un truc comme ça. Et un autre en terminale.
  - Et ceux qui sont à Nantes tu arrives à les voir?
  - Non. On ne se voit pas non. De toutes façons il n'y en a que une. Mais on se voit le week-end de temps en temps, on se voit sur Machecoul.
  - Et avec ceux qui sont en prépa ingénieur tu arrives à parler de la prépa?
  - Oui on en parle. C'est vrai que c'est difficile de parler avec ceux qui ne savent pas. Ils disent "ça va c'est cool!" mais non en fait, c'est pas vraiment cool, c'est un petit peu dur quand même. C'est bien qu'ils soient là quand même, parce que c'est galère et ça fait du bien d'en parler, on en rigole.
  - D'accord. Est-ce que tu as un petit job à côté de tes études?
  - Non. Je faisais du baby-sitting avant, mais là du coup... Mais encore, si j'étais à Ste Pazanne, parce que j'habite à Ste Pazanne en vrai, ... Si j'étais à Ste Pazanne, que je venais ici juste pour le lycée et que je rentrais tout les soirs chez moi pourquoi pas. Mais là...
  - Et tu t'en sors quand même? Tu arrives à payer ton appart, tes sorties, ...
  - Bah c'est mes parents qui paient.
  - Tu es boursière sinon?
  - Oui. Ca aide un peu aussi.
  - Et tu penses que ça leur demande un effort financier important?
  - Bah je pense que ça va encore parce que Clem c'est public. Mais si l'appartement quand même ça leur revient cher. Du coup je leur redonne les bourses que je touche.
  - Dernière question. Si tu dois faire un bilan aujourd'hui, qu'est-ce qui est positif et qu'est-ce qui est négatif?
  - Bah on apprend plein de choses super intéressantes. Même si finalement je trouve qu'il y a certaines matières qui me plaisent moins que d'autres, du coup je me demande parfois pourquoi je suis là. Surtout à la rentrée c'était dur. Je me suis posée des questions. Je suis contente d'être là, je sais que ce n'est pas une année qui ne sert à rien. Mais pour sciences po, c'est compromis finalement. Parce qu'on a tellement de travail à faire, juste pour la prépa, que du coup on a pas

vraiment le temps de se consacrer au concours. Ou alors il faudrait y passer toutes les heures qu'on a de libre, alors qu'on a des choses à bosser ou juste envie de se reposer.

- Parce qu'ils sont différents le programme du concours sciences po et le programme de la prépa?
- Bah on a les mêmes matières mais ce n'est pas du tout le même programme. Là on a quelques cours en plus pour ceux qui passent les concours sciences po mais le suivi il n'est pas top. En gros, ils nous préparent au concours de l'ENS en 2 ans et sciences po ce n'est pas vraiment la priorité. Et puis on est peu nombreux à tenter sciences po. J'étais plus motivée au début de l'année. Là avec la fatigue...ça retombe. C'est pas au top du top
- Et au niveau des résultats?
- (rires) Non ils sont dans la moyenne mais comme la moyenne est basse. Je le savais, c'est la prépa, ils notent sévèrement, mais ça ne fait jamais plaisir. Mais si je continue comme ça je pourrai aller en deuxième année. Mais ça va remonter je pense, après les vacances
- Est-ce que tu as quelque chose à ajouter? Sur les raisons qui ont pu t'amener à choisir métier de journaliste, la classe prépa, les concours sciences po, ...
- Euh... non. Je ne vois pas. Pas dans l'immédiat.

## **Annexe 8 :**

### **ENTRETIEN N°6 : Marc, 1ère année de classe préparatoire littéraire**

- Première question, tu es en classe préparatoire pour préparer quoi?
- Bah un concours déjà. Même si pour moi ce n'est pas le but premier de la prépa. Mais je sais que j'ai un concours à préparer, la BEL, avec des exigences importantes, je ne peux pas le préparer seul.
- C'est quoi la BEL?
- La Banque d'Épreuves Littéraires. Un concours pour entrer dans plusieurs grandes écoles. C'est une belle opportunité d'entrer dans une grande école.
- Et tu me dis que le concours ce n'est pas l'objectif le plus important...
- Non. Je pense que l'objectif le plus important c'est d'acquérir plein de culture générale. Parce que je pense qu'à la fac c'est assez spécialisé, alors qu'en prépa on étudie plusieurs domaines assez différents, un champ assez large.
- D'accord. Et c'est ça qui t'a attiré en prépa.
- Oui, surtout.
- Et tu vises des écoles en particulier?
- J'aimerais bien tenter l'ENS. Mais ce n'est pas gagné pour le moment. Mais sinon... non je n'ai pas assez approfondi la question. Les écoles de traduction ne m'intéressent pas. Les écoles de commerce non plus.
- Pourquoi ça ne t'intéresse pas?
- Bah la traduction je trouve ça assez rébarbatif. Chercher dans le dictionnaire tout le temps... Et les écoles de commerce... j'ai un peu un préjugé là-dessus. C'est aussi la société qui m'a donné cette image mais... J'ai l'impression que ce sont tous des requins. Bon ce n'est peut-être pas du tout ça mais... Ne penser qu'à l'argent ça ne fait pas partie de mes valeurs.
- Et est-ce que tu as un projet professionnel en tête?
- J'hésite en fait. Entre, soit faire professeur de français à l'étranger. J'aimerais bien enseigner en Amérique du Sud, en Italie. Ou sinon travailler pour une ONG avec des enfants, aider les enfants.
- D'accord.
- Mais partir!
- Tu dis que tu souhaites les aider les enfants, mais de quelle façon?
- Par l'éducation. Par exemple, aller dans les pays africains francophones et donner toutes les clés de la réussite aux enfants.
- D'accord. Donc plutôt dans le domaine de l'enseignement, en lien avec l'aspect international.
- Oui.
- Et pourquoi avoir choisi une prépa lettres?
- Bah parce que j'ai fait scientifique avant et ça ne m'a pas attiré plus que ça.
- En terminale?

- Oui. Et cette année je me suis tourné vers les lettres parce que je pense que... enfin selon moi hein... grâce aux lettres on peut acquérir une liberté d'esprit, alors que les sciences... on est un peu enfermé dans les calculs. Enfin selon moi hein! Et puis je pense qu'en lettres on acquiert des connaissances un peu dans tous les domaines, c'est plus généraliste.
- D'accord. Donc tu penses qu'elles t'apportent plus en matière de culture et de raisonnement?
- Oui voilà. Après la science ça a des attraits, la médecine tout ça, c'est très important pour le salut de l'humanité. Mais disons que c'est plus renfermé sur soi même, rigoureux, on ne sort pas du carré, alors que les lettres c'est un peu plus ouvert d'esprit.
- Je reviens sur ton projet professionnel. Ca fait longtemps que tu souhaites te diriger vers l'enseignement et l'international?
- Euh non. Je dirais un an ou deux. Avant je voulais être vétérinaire.
- Et qu'est-ce qui te plaisait dans ce métier?
- Bah le contact avec les animaux, la nature. Mais j'ai fait un stage en 3e et j'ai été dégoûté du métier.
- Pourquoi?
- Bah pendant 3-4 jours avec le vétérinaire qui m'a accueilli en stage on a fait la tournée des vaches, pas que des chiens et des chats. On est allée en bottes dans les fermes, j'ai fait des césariennes de vaches et tout ça... beurk! C'est pas fameux! J'ai tourné de l'œil en salle d'opération alors j'ai vite su que ce n'était pas pour moi. Pendant un petit moment après j'ai voulu faire médecin. Mais le contact avec le sang, le fait de découper des êtres vivants... ce n'était pas ma tasse de thé. Donc cette envie est vite passée. Et puis c'était surtout parce que dans ma famille il y a beaucoup de médecins. Après j'ai eu une prof de français géniale qui m'a vraiment donné le goût des lettres. Avant j'étais nul en français. En 4e-3e j'étais considéré comme le plus nul de la classe en français. Et c'est cette prof qui m'a montré la littérature d'une autre façon et après ça s'est fait tout seul. Donc c'est assez récent.
- C'est la prof que tu as eu en seconde?
- Oui. Enfin, celle que j'ai eue en seconde m'a donné le déclic, et celle que j'ai eue en première a continué sur cette lancée là. J'ai eu beaucoup de chance pour ça.
- Oui, c'est bien quand un prof arrive à transmettre sa passion pour une discipline à ses élèves.
- Bah c'est pour ça que je veux devenir enseignant. Pour donner aux autres la même envie que celle que m'ont transmise ces profs. Ca m'a vraiment perturbé ces rencontres.
- Donc tu veux devenir enseignant depuis la seconde? Première?
- Première. J'ai eu la possibilité de dévier de voie, d'aller en L a la fin de la seconde et aussi à la fin de la première. Mon prof de français m'a proposé parce qu'il a vu que j'étais passionné par les lettres et parce que mon projet d'études commençait à se dessiner. Il m'a dit que je serai bien plus heureux en L. Mais quand même, si on est pas sur de son choix d'études ou son choix professionnel et qu'on souhaite changer de direction, le bac S donne plus d'opportunités que le bac S.
- Donc ton choix de série de bac c'est plus un choix stratégique.
- Oui.
- Et tu connais des gens qui sont dans l'enseignement? Dans ta famille?

- Oui, j'ai mon oncle qui était professeur de français et de lettres anciennes. Bon, il ne m'a pas trop conseillé d'aller dans cette voie là.
- Pourquoi?
- Bah il m'a dit que les élèves étaient différents aujourd'hui, qu'avant les élèves étaient partants pour apprendre mais qu'aujourd'hui ils n'en ont plus rien à faire.
- C'est à dire qu'ils sont différents aujourd'hui par rapport au temps où lui il enseignait?
- C'est à dire que dans l'évolution de sa carrière il a vu les élèves changer, être de moins en moins attentifs en cours. Il m'a dit que c'était un métier dans lequel il fallait faire la police, davantage apprendre la politesse qu'enseigner les lettres.
- D'accord, donc il t'a mis en garde. Et toi tu en penses quoi?
- Je ne suis pas totalement d'accord avec ça. Il caricature.
- Tu es proche de cet oncle là?
- Oui et non. Disons que c'est quelqu'un que j'admire un peu parce qu'il a une culture phénoménale, c'est un peu un idéal pour ça. J'aimerais bien acquérir la même culture que lui. Bon après ce n'est pas un modèle au niveau pédagogique. Disons qu'il est un peu endormant.
- D'accord. Et dans ta famille il y a d'autres personnes qui ont un profil plutôt littéraire?
- Non. Mon père était médecin et ma mère puéricultrice. Ma mère a fait un bac littéraire mais elle n'a pas poursuivi dans cette voie. Non il n'y a que mon oncle et sa femme en fait. Bon par contre ils lisent beaucoup. Mon père était médecin à la retraite, et tous les soirs quand on était petits il nous lisait des contes. Après les contes de Perrault on a dévié vers ceux de George Sand, des contes un peu plus élevés. Ensuite doucement on est allés vers Balzac, des œuvres comme ça.
- Vers quel âge les Balzac?
- Bah ça s'est fait progressivement, vers 8-10 ans George Sand et début collège on a commencé Balzac et tout ça.
- D'accord. Et malgré le fait que ton père te lisait des œuvres littéraires à la maison, tu n'étais pas plus attiré que ça avant d'avoir rencontré ta prof de français de seconde?
- Non. Bah avec l'adolescence je pense, je n'étais plus du tout attiré par cet univers là. Au collège, les règles de grammaire, l'orthographe, tout ça, je trouvais ça assez rébarbatif. Et puis les profs n'étaient pas du tout pédagogues avec moi. J'étais nul en dictée, donc j'étais nul en français, je ne valais pas la peine qu'on s'intéresse à moi.
- Ils te l'ont dit ça?
- Oui. Mais par contre au brevet j'ai eu un déclic. Comme je pensais que j'étais nul, j'y suis allé sans trop travailler, détendu, et j'ai eu 17 en français. C'est peut-être parce qu'au brevet il y a des exercices qui sont plus orientés vers l'imagination, l'esprit critique, que vers l'application bête des règles de grammaire. Et au lycée c'était complètement ça, ce n'était plus du tout comme au collège. Si je peux donner mon avis, au collège l'enseignement du français n'est pas du tout fait pour donner envie d'étudier la langue. Bon c'est mon avis hein!
- Tu as le droit de le donner, il est tout à fait respectable. Pas de souci.
- Tu as des frères et sœurs?
- Euh oui, un grand frère, qui fait du droit à l'Institut Catholique de Rennes, c'est une fac privée. Et une petite sœur qui est en CM1.

- Donc elle n'a pas encore fait de choix d'orientation.
- Elle veut être écrivaine mais du jour au lendemain elle hésite avec dompteur de dauphins, clown, des trucs comme ça. (rires)
- Oui ce n'est pas très bien défini dans sa tête.
- Je reviens sur la période où tu construisais ton projet post-bac. Est-ce que tu as été aidé par quelqu'un? Comment tu l'as construit?
- Bah je savais que je voulais faire des études littéraires et pourquoi pas enseigner, donc les profs m'ont présenté les différentes alternatives. En gros j'avais le choix entre la fac et la classe prépa. Et avec ma mère on a regardé sur internet les débouchés de la prépa et ceux de la fac. En plus elle venait de faire ce travail là avec mon frère donc elle connaissait les sites, les magazines de l'ONISEP, tout ça. On a fait des portes-ouvertes, on a fait celles de Châteaubriant, celles de la Catho à Angers et celles de Guist'hau.
- Donc elle t'a beaucoup accompagné.
- Ah oui oui. En plus mon père est décédé quand j'étais en 3e, donc toute son énergie se concentre maintenant sur ses enfants, ses fils.
- D'accord. Et tes professeurs ils t'ont juste présenté les différentes alternatives que tu avais pour faire des études littéraires?
- Oui. Bah mon professeur principal était professeur de SVT donc elle n'y connaissait pas grand chose. Et même mon professeur de philo, qui était le prof principal des L ne m'a pas du tout aidé.
- Tu avais mis quoi comme vœux sur APB? La prépa en premier?
- Oui. J'avais mis Louis-le-Grand en premier pour rigoler.
- Tu as raison, qui ne tente rien n'a rien.
- Oui mais ce n'était pas mes notes de terminale qui m'auraient permis de rentrer.
- Pourquoi tu l'as mis alors?
- Pour rigoler, parce qu'il me manquait un vœu. Et je me suis dit "tiens si il leur manque un élève, un petit provincial, ...", après j'avais mis Châteaubriant, et après Clémenceau. Et j'ai été pris ici.
- Pourquoi Châteaubriant en premier?
- Il y a un meilleur taux d'entrée à l'ENS. Et en plus c'est plus près de chez moi. J'habite à Laval.
- Et entre Guist'hau et Clémenceau?
- Ici on propose le Grec, pas à Guist'hau.
- D'accord. Et le choix de la classe prépa, c'est un choix que tu as fait seul ou quelqu'un t'a aidé?
- Tout seul. Mais dans un sens c'est la société qui m'y a aidé. Quand on parle de classe préparatoire on entend excellence, élite. Bon, maintenant je relativise ces discours là. Mais oui, c'est les préjugés qu'on a sur la prépa qui m'ont fait venir ici.
- Quels préjugés?
- Bah à la fac il n'y a que des fêtards qui boivent tout le temps, on est entassés dans des amphis, les cours ne sont pas bien menés. Alors qu'en prépa il y a peu d'effectifs, il y a plus une relation de prof à élève, on fait plus de devoirs, on s'exerce plus. Je pense aussi qu'en prépa on étudie plus la littérature en général alors qu'à la fac c'est plus centré sur des œuvres en particulier.
- Et quand tu as parlé de ton choix à ta mère elle en a dit quoi?



- Elle était contente! (sourire) Elle était soulagée que je n'aie pas à la fac, pour les mêmes raisons que moi. Elle avait les mêmes peurs, les mêmes images de la fac. La prépa permettait plus facilement d'accéder aux grands métiers, aux beaux métiers.
- Et ça c'est important pour ta maman?
- Oui. Elle était dans une famille pas très... bah des ouvriers quoi. Donc elle veut le meilleur pour ses enfants.
- Et ton papa il a grandi dans quel milieu?
- Ses parents étaient quinquilliers. Mais mon père c'était différent parce qu'il a grandi juste après guerre. Là où il vivait c'était la paysannerie, un petit bled au fin fond de la Mayenne. Les commerçants dans un petit village mayennais des années 50 c'était des propriétaires, des patrons quoi. Mais même si ça allait il vivait bien dans son village en Mayenne, il n'empêche qu'il s'est fait tout seul. Il s'est acquis une culture. Il a tout fait par lui-même, personne ne l'a aidé à faire ses études et à devenir anesthésiste. Donc je pense que pour ma mère c'est ça qui est important, qu'on ne fasse pas honte à notre père dans un sens. Qu'on le déshonore.
- Tu mets vraiment ces mots-là là-dessus. C'est tes termes à toi ou ta mère les a utilisés aussi?
- Déshonneur oui, elle le dit. "Il ne faut pas faire honte à votre père".
- Et aller en fac ça aurait été un déshonneur?
- Non, à la fac non. Parce que la fac de médecine ça fait partie de l'université. Mais si j'avais été... par exemple jardinier, ou ouvrier... est-ce que ça ferait honte à mon père?... Bon, on sait très bien qu'il n'y a pas que le travail, que la situation sociale qui compte mais... j'ai un peu de mal à m'exprimer. Disons que ma mère, elle veut absolument que nous soyons libres, que nous n'ayons pas de patron au-dessus de nous et que nous soyons heureux dans ce que nous faisons. Et donc c'est vrai que les études, le diplôme, ça va dans ce sens. Maintenant, il n'y a pas que la situation professionnelle qui compte, il faut relativiser ses propos. Si j'étais heureux dans un métier tel que jardinier et que je lui montrais que je suis heureux, bon bah elle s'y ferait au bout d'un moment.
- D'accord. Tu m'as bien dit que tu avais une image de la classe prépa associée à l'élite, à un enseignement de qualité. Ca c'est les bons côtés de la classe prépa. Mais on l'associe aussi souvent à l'esprit de compétition, au stress, ... Est-ce que tu avais aussi ce genre d'a priori avant d'arriver ici?
- Oui. On avait vu des émissions avec ma mère, des reportages sur les classes prépa sur France 2. On les voyait prendre les copies des autres, déchirer des pages des livres. Ca m'a fait un peu peur, je me suis demandé où j'allais tomber, si je n'allais pas tomber sur des aliénés. Mais bon c'était une prépa parisienne aussi, donc j'ai relativisé ce que je voyais.
- Ta mère aussi elle l'a vu ce reportage?
- Oui.
- Alors ça lui a fait peur à elle aussi?
- Oui mais elle m'a dit "Il faut faire abstraction de tout ça! C'est en travaillant qu'on réussit!". Mais je suis agréablement surpris de l'ambiance qu'il y a ici à Clémenceau.
- Ah oui, elle est comment alors l'ambiance?
- C'est familial, les profs sont gentils, ils ne cassent pas du tout les élèves, c'était mon plus grand souci. Entre élèves on a une bonne entente, on fait des choses ensemble. En plus quand on est internes on a encore plus une relation de famille avec les autres élèves. Bon par contre les filles c'est bien mais... Quand même dans la classe il y a beaucoup trop de filles. Enfin, c'est bien, c'est

- pas ça le souci. Mais le problème c'est qu'on tourne toujours autour des mêmes sujets. En plus, par exemple j'ai été amené à parler de la pilule avec une camarade quoi. (rires)
- Ca t'a gêné?
  - Bah oui, je me suis dit "Hô, je vais un peu loin là! Parler de pilule avec une fille! Il faut que j'aille voir autre chose!"
  - Pourquoi, c'est pas une discussion de garçon?
  - Non! (rires) C'est un peu gênant quoi!
  - Ca touche à l'intimité.
  - Oui à l'intimité d'une fille. Je ne sais pas parler de ça. Et puis une fille c'est assez rentre dedans en plus, elles n'y vont pas par quatre chemins. Mais j'ai mon colloc à l'internat qui est en BCPST donc je mange avec lui, je fréquente les garçons de sa classe le soir.
  - Ca te permet de sortir de l'ambiance de fille.
  - Oh oui! (sourire)
  - C'est un besoin?
  - Oh oui! (rire)
  - Bon et en dehors de cette omniprésence des filles, ça se passe comment depuis la rentrée?
  - Oh bien. Le seul problème c'est les mauvaises notes. Mais je travaille, j'essaie de ne pas relâcher mes efforts, c'est comme ça qu'on réussit. Et puis ma mère est là pour m'épauler.
  - Qu'est-ce qu'elle fait concrètement?
  - Bah déjà il faut que je l'appelle tous les soirs. Je suis obligé de lui téléphoner sinon elle se fait un sang d'encre. Je crois qu'elle m'appellerait, elle appellerait même au lycée... je n'ai pas encore essayé tiens... Je pense que si un jour on nous installe internet dans la chambre d'internat il faudra que je la skype. C'est la maman poule, elle a besoin. (sourire)
  - Et toi tu as besoin?
  - Oui et non. Ca m'agace aussi. Avec elle c'est "On travaille, on travaille, on travaille!". C'est vrai qu'à un moment dans l'année je me suis plaint, je me suis lamenté un petit peu sur mon sort, et bah, elle ne comprend pas du tout ça! Je me suis fait remonter les bretelles! Bon ça m'a fait du bien dans un sens, elle a raison dans un sens on ne peut pas toujours se plaindre mais bon... c'est assez dur quelques fois.
  - Donc c'est ça sa façon de t'aider à elle, te dire "Tu t'es plaint, c'est bon, maintenant tu t'y remets"?
  - Oui c'est ça enlevant la partie "tu te plains". Pour elle Travail = Liberté, Liberté = Vie heureuse. Et alors son fameux dicton qu'elle me récite tout le temps c'est "Quand on veut, on peut. Et quand on peut, on doit." Elle sait que c'est dur mais elle me pousse.
  - D'accord. Je reviens sur ton projet professionnel, tu penses qu'il faut posséder quelles qualités pour exercer le métier d'enseignant, et encore mieux, enseignant à l'étranger?
  - Bah déjà, de l'humanité. Je pense que pour travailler avec les enfants, et encore plus avec les enfants de pays pas encore très bien développés il faut avoir du cœur. J'espère un jour en avoir assez pour faire ce métier là. Et en même temps ne pas se morfondre sur leur sort, essayer de comprendre leurs difficultés et faire un peu comme ma mère, les pousser vers l'avant, leur donner de l'appui pour qu'ils avancent et qu'ils réussissent. Surtout que je pense que, dans les pays en

voie de développement, les enfants ont la volonté de réussir, de... excusez-moi de l'expression, c'est vraiment pas poli mais... de leur merde quoi, ... excusez-moi hein. Quand on voit dans quelles conditions ils étudient, ils sont une soixantaine dans les classes, ils ne font pas grand bruit. Donc être professeur là-bas, c'est pas la même chose qu'être professeur ici. Il faut avoir du cœur, de la compréhension et en même temps la volonté de les faire avancer coûte que coûte.

- Le fait que les élèves des pays en voie de développement montrent plus d'intérêt pour les apprentissages que les élèves français c'est ça qui te donne envie d'aller travailler à l'étranger?
- Oui. C'est le non intérêt des élèves pour la culture, ils ne voient pas ce que la connaissance peut leur apporter. Bon tous les élèves français ne sont pas comme ça mais il y en a beaucoup qui ne voient pas l'intérêt. Et ça ça m'énerve un peu parce qu'on a la chance d'avoir une institution qui peut nous aider à avoir un bon métier, à bien vivre, à être heureux, et on ne profite pas de cette chance là. Alors que d'autres enfants sont dans la misère, et alors qu'ils ne demandent que ça, ils n'ont pas cette opportunité. Je trouve ça horrible dans un sens, nous sommes égoïstes, nous, dans les pays développés. Moi aussi j'ai été comme la plupart des élèves français, je m'en fichais un peu de l'école à un moment donné, mais bon j'ai changé. Déjà la mort de mon père ça m'a beaucoup changé. J'ai déjà compris que la mort existe, alors autant être utile. Quand on est ado, on ne voit pas plus loin que le bout de son nez, papa, maman. Là j'ai compris qu'il se passe des choses ailleurs, que la misère existe, et qu'il ne faut pas rester dans son petit quant à soi, on peut changer les choses, chacun peut apporter un petit quelque chose. Je ne pense pas être le sauveur de l'humanité mais je veux aider à mon échelle. Etre utile je pense que ça rend heureux. Heureusement que j'ai compris ça sinon j'aurais tourné gâté! Je me préfère comme ça! (sourire)
- D'accord. Si tu veux bien j'aimerais qu'on revienne sur l'élève que tu étais au collège. Est-ce que tu peux décrire le collégien que tu étais?
- Je n'étais pas bavard, ça ne fait pas partie de la politique de la maison. Il fallait être studieux en classe et de manière générale. Mes parents ne voulaient pas voir de mot dans le carnet pour insolence, bavardage. Ça n'aurait pas été. Et puis sinon, ... j'étais passionné. Quand quelque chose me passionnait je me donnais à fond.
- Et tu étais passionné par quoi?
- Avant j'étais passionné par les maths! (sourire) Par l'anglais aussi! Et par la bio. Par contre je détestais le français et le latin. Parce que j'avais des mauvaises notes.
- Et à la maison, comment tu travaillais?
- Bah c'était toujours la même politique, pour tout le monde, encore aujourd'hui pour ma petite sœur. On rentrait, on goûtait pendant une demi-heure. Ensuite leçons. Bon ça va, c'était une à deux heures de leçons grands maximum au primaire. Au collège, deux heures c'était très bien, pas plus. Bon après si on avait tout fait, tout compris, on pouvait aller jouer, ils ne nous rajoutaient pas des calculs, des dictées, non. A part si on avait des difficultés. Jusqu'en 6e, ma mère nous aidait, pour faire nos devoirs, pour rédiger. A partir de la 5e on faisait nos devoirs tous seuls. Mais si on avait un problème on pouvait toujours aller voir ma mère ou mon père, ils étaient toujours présents. En français par exemple, ma mère m'a bien fait comprendre qu'il fallait que je devienne bon en orthographe hein! On faisait des dictées, mon oncle donnait des conseils, comme par exemple réécrire des livres. Donc j'ai recopié des Marcel Pagnol. Bon ça ne m'a pas aidé. Mais voilà, on savait qu'ils étaient toujours présents. Dans un sens on savait qu'on travaillait pour quelqu'un. On travaillait pour avoir de bonnes notes pour faire plaisir à nos parents. Elle était mère au foyer en fait donc elle nous accordait beaucoup de temps.
- Et maintenant elle a repris son travail de puéricultrice?

- Non. Mon père a fait tout le nécessaire avant de mourir pour que ma mère puisse s'occuper de ma sœur comme elle s'est occupée de mon frère et moi.
- D'accord.
- Et tu étais un bon élève au collège?
- En 3e, j'avais 13 de moyenne. C'était le français qui me faisait chuter ma moyenne. En primaire j'étais le premier de la classe. En seconde et première j'étais autour de 14-15 de moyenne.
- Et au lycée tu étais toujours aussi sérieux en classe et dans ton travail à la maison.
- Ah oui. Je trouvais ça bête de mettre le bazar en classe. Et puis c'est dans notre éducation, mon frère était comme ça et ma petite sœur aussi. On aurait été remis à l'ordre si on avait eu des mots pour mauvais comportement. Bon par contre je travaillais moins au lycée. Ma mère ne contrôlait plus mes devoirs. Je les faisais rapidement. Et la physique et la philo je ne faisais pas. Parce que ça ne me plaisait pas. Je n'avais pas de mauvaises notes donc ça n'inquiétait pas ma mère plus que ça. Mais si mes notes avaient chutées je me serais mis à travailler plus sérieusement. Ma plus grande crainte c'était d'aller dans une filière à projet. Ca je ne voulais pas.
- A projet, c'est à dire?
- Non pas à projet... une filière technologique. C'est peut-être bête parce que tous les diplômés sont utiles. Mais quand je voyais les élèves qui y étaient je me disais "je ne veux pas devenir comme eux".
- Ils étaient comment?
- Bah un peu abrutis. Donc je voulais absolument rester en générale. Parce que je voulais avoir un bon métier et pas être dans une classe techno.
- D'accord. Donc tu te maintenaient à un niveau suffisant pour pouvoir choisir ta filière.
- Oui.
- Et est-ce que tu avais des loisirs au collège et au lycée?
- Oui. La natation. Et c'est tout. Je ne sortais pas trop donc c'était vraiment la natation. Je n'avais pas... si j'avais des copains mais je ne passais pas mon temps à les inviter et à aller chez eux. Sinon je lisais beaucoup.
- Et en natation, tu faisais de la compétition ou c'était plus du loisir?
- En loisir. J'en faisais en club mais c'était plus comme ça, parce que j'aime bien. Ca me permettait de me dépenser.
- Tu étais dans quel type de lycée?
- Dans un lycée privé. L'Immaculée Conception de Laval.
- Comment tu le décrirais ce lycée?
- Bah carré. Les CPE étaient très carrés, pas le droit au portable, au chewing-gum. Donc ici j'ai été étonné en arrivant, on a le droit de téléphoner dans la cour quoi! C'était très strict. Peut-être un peu trop dans un sens parce qu'on était considérés un peu comme des enfants. Mais bon ça m'allait, parce que à 16-17-18 ans on est encore un peu des enfants, c'est rassurant.
- Ca te convenait bien.
- Oui parce que c'était un peu la même politique qu'à la maison. C'était les mêmes valeurs, le respect, le travail.
- Qui est-ce qui l'a choisi ce lycée? C'est toi? Tes parents?

- Plutôt mes parents.
- Et pourquoi celui là?
- C'était plus pour la renommé. L'encadrement. Le sérieux. Ils ne voulaient pas qu'on soit trop exposés, trop libres, ... enfin pas libres mais livrés à nous-mêmes quoi.
- Et tu rentrais chez toi tous les jours?
- Oui, c'est ma mère qui m'emmenait et qui venait me chercher tous les jours, et je rentrais tous les midis.
- Ah oui?!
- Ah oui on était pouponnés! Et quand mon père est parti c'est ma grand-mère qui m'emmenait! Chez nous c'est très famille.
- Du coup ça doit te faire tout drôle de vivre ici.
- Ah oui! Déjà, j'ai grandi à la campagne. Et en plus, on est quand même assez exposés ici. On peut rentrer et sortir quand on veut, personne ne contrôle. On peut sortir les portables n'importe où. Au début ça m'a choqué. Mais c'est vrai qu'on est des étudiants maintenant, donc on a plus de droits. Là je peux, soit faire mes leçons correctement, soit sortir, il n'y a personne derrière moi. Le premier soir à l'internat, il y avait un pique-nique dehors dans un parc avec tous les internes. Alors je me suis dit "Est-ce que je commence déjà à sortir avec eux le soir?". J'avais peur de commencer à trop sortir, de tomber dans l'alcool et la drogue. C'était bête comme réflexion parce que j'y suis allé finalement et c'était bien. Mais j'étais sur mes gardes, j'avais peur.
- C'était l'inconnu.
- Oui. Mais j'étais avec mon coloc. On se ressemble beaucoup sur certains points donc je savais que je pouvais compter sur lui si j'avais un problème. Et même le bizutage j'avais peur. Parce que mon frère ça c'était un peu mal passé, il s'est pris des tomates pourries. Mais non ici ça s'est bien passé. Les gens sont gentils. C'était ma grande peur ça, que les gens soient fous, qu'ils nous demandent de boire, fumer.
- Toi tu ne bois pas.
- Non. Du cidre mais c'est tout. En repas de famille. Et fumer, bah mon père a fumé et il est mort de ça donc... cancer du poumon.
- Ca refroidi effectivement. Et tu te consacres totalement à tes études ou tu as un job étudiant à côté?
- Non pas pendant l'année. Mais l'été je vais travailler à la CAM, c'est le collectif agricole mayennais. Je vais charger/décharger les camions.
- Tu as déjà fait ça l'été dernier?
- Non je vais faire ça cet été, en juillet-août prochain.
- D'accord. Et financièrement tu t'en sors pour payer l'internat, tes sorties, tes loisirs? Ta mère finance aussi tes études?
- Bah non, je finance tout tout seul. Maintenant j'ai mon compte en banque avec ma carte de crédit, je dois gérer mon argent. Et je ne sors pas beaucoup, sauf une fois par semaine pour aller à la piscine.
- Tu es boursier peut-être?
- Oui.

- Et tu arrives à tout financer avec tes bourses seulement?
- Je paie l'internat, ça va ce n'est pas trop cher. Et puis mon père a fait les choses bien. Il avait économisé un petit pécule pour nous permettre de commencer notre vie étudiante. J'économise l'argent des cadeaux de Noël par ma famille. Et je reçois de l'argent de la caisse de retraite des médecins français.
- C'est parce que tu es étudiant?
- Oui.
- C'est comme une bourse supplémentaire?
- Oui voilà.
- Donc tu n'as pas besoin de travailler.
- Oui. Ca m'enlève un poids, je ne sais pas comment j'aurais pu gérer les études plus le travail. Mais il faut que je songe à travailler quand même, surtout l'été parce que les bourses vont s'arrêter pour moi à un moment donné. Ma mère va changer de statut donc je crois que ça va s'arrêter l'année prochaine ou celle d'après.
- D'accord. Je change un peu de sujet. Les amis que tu avais avant d'arriver en prépa, tu les vois toujours?
- Oui. Je les ai vus pendant les vacances de Noël. Mais le lien n'est pas très fort. Je pense que les liens amicaux que je me fais ici seront plus forts.
- Tu ne les vois pas beaucoup parce que vous n'étiez pas si proches de ça finalement.
- Oui. Et puis ils sont tous restés dans le milieu scientifique donc je n'arrive plus à suivre, je me sens un peu exclu.
- Ils font quoi comme études?
- Il y en a un qui est à Ginette en prépa. PCSI un truc comme ça. Un autre à Fénélon en BCPST. Et un autre qui est à Châteaubriant, en PCSI aussi. Et j'ai une amie qui est partie à Québec en fac d'anthropologie. Voilà c'est tout.
- Et donc ici tu te crées des relations plus fortes.
- Oui. Et surtout c'est des relations plus sûres. Si j'ai un problème je sais que je peux compter sur eux et inversement. Alors qu'avant c'était pas le cas. C'était plus des connaissances que des amis. Là je parle plus librement qu'avec mes anciens amis.
- Et avec les amis que tu t'es fait ici, tu sors parfois?
- Oui. De temps en temps. On s'est fait une soirée crêpes pour l'anniversaire de quelqu'un, on va en ville de temps en temps, on se ballade, on fait nos achats de livres ensemble. Mais jamais tard. Je n'aime pas veiller la nuit, les tonus, tout ça. Je préfère les choses gentilles. Les boîtes de nuits c'est pas mon truc.
- Et ça arrive souvent ces sorties?
- Une fois toutes les deux semaines il y a un truc.
- Tu aimerais pouvoir sortir plus souvent?
- Non, pas vraiment. De toute façon c'est pas possible, il ne faut pas oublier le travail. Mais même sans ça, j'aime bien, mais à petites doses.
- Il y en a dans la classe qui sortent plus souvent?

- Oui. Mais pas beaucoup. Par rapport aux autres classes on est plus sérieux. Bon déjà il y a plus de filles, elles sont moins brutes disons.
- Les filles justement, parlons-en. Tu m'as dit que tu les aimais bien mais à petites doses elles aussi. C'est quelque chose que tu appréhendais avant de venir, le fait de te retrouver dans une classe plutôt féminine?
- Oui un peu. J'ai été un peu déçu au début quand j'ai vu qu'on était que 5 mecs. Ce n'est quand même pas beaucoup. Mais bon on s'y fait. C'est bien la compagnie des filles aussi. C'était dur au début mais ça va mieux maintenant. Au départ je ne savais pas comment parler avec elles. Je ne savais pas si je pouvais participer aux discussions. Par exemple quand elles parlaient de fringues, je tendais une oreille mais je restais à l'écart. Maintenant ça va mieux parce qu'on a eu des cours, donc on peut parler de cours.
- Tu as eu un peu de mal à trouver des sujets de conversation, des centres d'intérêt communs.
- Oui. J'aurais bien aimé parler de sport par exemple mais des filles qui aiment le sport il n'y en a pas beaucoup. En tous cas pas dans ma classe. Heureusement j'ai mon colloc. Je pense vraiment qu'il y a des centres d'intérêts différents chez les garçons et les filles, mais bon il faut avoir l'esprit ouvert.
- Et tu penses que ce sera comment plus tard, quand tu vas poursuivre tes études après la prépa, dans ton milieu professionnel, tu penses que l'environnement sera plutôt masculin ou féminin?
- Dans les études je ne sais pas mais chez les profs je sais qu'il y a une majorité d'hommes. Donc déjà ça me rassure.
- Ah oui, c'est plutôt masculin?
- Bah déjà ici, parmi mes profs, il n'y a que ma prof de grec qui est une femme, le reste ce sont des hommes.
- Chez les profs de français il y a beaucoup de femmes moi je trouve.
- Oui, c'est vrai. Mais à part mes profs de français de seconde et de première, j'ai toujours eu des hommes comme profs. Aussi bien en français qu'en latin. La plupart des écrivains que je lis, ce sont des hommes, Balzac, Zola, tout ça.
- Tu n'as pas une image des matières littéraires comme étant des matières de filles.
- Non. Et puis il y a bien des femmes scientifiques. Et sinon à la fac, je ne suis pas allé voir mais je pense qu'il y aura plus de garçons. Il y aura toujours une majorité de filles mais en proportion, je pense qu'il y aura plus de garçons qu'ici. Le pourcentage sera plutôt 35% de garçons et 65% de filles. Alors qu'ici c'est plutôt 5-95%.
- D'accord. Dernière question. Si tu devais faire un bilan aujourd'hui, qu'est-ce qui est positif et qu'est-ce qui est négatif?
- Bah, c'est dur. Je commence à reprendre des automatismes mais je suis facilement distrait. Mais en s'obligeant à travailler ça va finir par le faire. Mais c'est vrai que comme il n'y a personne derrière moi, il faut que je m'oblige à ne pas glandouiller. C'était plus facile quand il y avait ma mère derrière moi. Et puis de récolter des 5 des 6 aussi c'est dur. Je doute, je me demande si je vais pouvoir aller en deuxième année ou si je vais devoir tout recommencer et aller en fac après. Et même est-ce que j'ai le niveau pour aller en fac après.
- Tu penses que tes résultats ne sont pas satisfaisants?
- Oui je pense.

- Par rapport aux autres...
- Bah les autres commencent à augmenter mais moi je stagne. Je pense que je suis dans le dernier quart de la classe. Mais bon c'est le début de l'année. Il me reste encore du temps. Il faut que j'apprenne de nouvelles méthodes de travail, une nouvelle approche de la littérature. Je vais apprendre et je veux apprendre.
- Tu es motivé.
- Oh oui! Et c'est tout je crois. Sinon, si c'était à refaire je ferais le même choix. Comme j'ai dit ça me permet d'acquérir plein de culture générale et de vraies méthodes de travail qui me seront toujours utiles, pour mes études et aussi après, pour mon métier. Et puis ça m'apporte une ouverture d'esprit. On côtoie des gens très intéressants, très cultivés. J'ai des profs, ... waow! Ça cogite là-haut, c'est puissant! Je suis vraiment très très admiratif. J'aimerais devenir comme eux. Mon prof de français par exemple, c'est fou... Je n'ai jamais eu des profs comme ça au lycée. Je ne sais pas si je pourrai un jour être aussi cultivé qu'eux. Quand je vois mes notes... Mais bon, il faut travailler pour ça. Ils ont certainement du travailler beaucoup.
- Est-ce que tu as quelque chose à ajouter avant de terminer? Quelque chose qui aurait pu influencer ton choix d'orientation, de profession?
- Je pense que tous, on a beaucoup trop de préjugés, des préjugés qui ne servent à rien du tout. La société nous oriente beaucoup dans nos choix, en nous donnant de fausses images des écoles, des métiers. Et voilà, je pense que j'ai joué le jeu de la société.
- Tu penses que tu as été influencé par des préjugés?
- Oui. Je pense. Sauf concernant les gens qui sont en littéraire. On pense souvent que ce sont tous des gens complètement à côté de la plaque, qui rêvassent plus qu'autre chose, qui ne parlent que de fleurs et de vallons, tout ça. Alors que non en fait. Ce sont juste des gens qui recherchent la vérité, comme tout le monde. D'une autre manière. Et peut-être pas d'une si mauvaise manière que ça.



## Annexe 9 :

### Caractéristiques sociales de la population du lycée

TAN1106 - Présents par classe : % PCS défavorisées (LGT) - Année 2011				
	ETABLISSEMENT		ACAD.	FRANCE
	EFF.	%PCSDEF	%PCSDEF	%PCSDEF
2DE GEN	306	6,5	24,6	24,2
2DE SPECIF	12	16,7	22,8	22,1
1E GEN	277	9,7	19,3	19,1
1E TEC	10	10	31,6	33
TER GEN	289	10	19,3	19,4
TER TEC	13	7,7	33,3	34,5
TOT SECOND.	907	8,8	23,6	23,7
CPGE1	466	12,7	15,9	10,6
CPGE2	438	8	13,9	10,5
POST BAC	904	10,4	29,5	27,4
TOTAL GENE	1811	9,6	24,7	24,4

*Référence : établissements publics + privés - Attention à partir de la session 2005, les PCS non renseignées ne sont plus comprises dans la catégorie défavorisée contrairement aux années précédentes*

#### Extrait du guide utilisateur :

“L’origine sociale est définie par la PCS du responsable de la catégorie IV dite "défavorisée" : cette catégorie comprend les ouvriers qualifiés, les ouvriers non qualifiés, les ouvriers agricoles, les retraités employés ou ouvriers, les chômeurs n'ayant jamais travaillé, les personnes sans activité professionnelle.”

Source: <http://infocentre.pleiade.education.fr/ipes>

(Indicateurs pour le Pilotage des Etablissements du Second degré, Ministère de l'éducation nationale)

## Annexe 10 :

### **Factors and Influences on High School Students' Career Choices (Dick & Rallis, 1991) - Traduction française et Version anglaise**

#### **FACTEURS ET INFLUENCES SUR LES CHOIX D'ORIENTATION DES ÉLÈVES DU SECOND DEGRÉ**

THOMAS P. DICK, Université d'Etat de l'Oregon  
SHARON F. RALLIS, Université de Vanderbilt

Les femmes continuent à être largement sous-représentées dans les domaines des sciences et de l'ingénierie. Un modèle expliquant les choix d'orientation est proposé. Il inclut à la fois les influences directes et indirectes des agents de socialisation dans la détermination de ces choix. Un échantillon de 2213 élèves de dernière année d'enseignement secondaire provenant de neuf écoles de Rhode Island a participé à un sondage ayant pour objet le choix de formation et de profession et les influences perçues sur ces choix. Les élèves (garçons et filles) qui ont fait le choix d'une profession d'ingénieur ou scientifique perçoivent plus souvent les parents et les enseignants comme ayant été une source d'influence sur leur choix que les élèves qui n'ont pas fait ce choix. Le salaire est le critère le plus important pour la plupart des hommes qui ne choisissent pas une profession d'ingénieur ou scientifique, et l'intérêt véritable pour le domaine est le critère le plus important chez les femmes qui ne font pas non plus ce choix. Cependant, bien qu'il reste une différence marquée dans la proportion d'hommes et de femmes envisageant une profession d'ingénieur ou de scientifique, ces différences de genre n'apparaissent pas parmi les étudiants qui ont une très solide formation en mathématiques et dans les matières scientifiques. Les enseignants exercent probablement une influence particulièrement importante sur les choix d'une profession d'ingénieur ou de scientifique. L'égalité dans l'accès aux mathématiques et aux sciences, ainsi que les encouragements sont certainement une condition nécessaire, mais pas suffisante pour augmenter la proportion de femmes dans les domaines de la science et de l'ingénierie.

Bien qu'il y ait eu une augmentation de la représentation des femmes dans les professions scientifiques et d'ingénieurs au cours des 15 dernières années, celle-ci reste disproportionnellement faible. Selon les *Indicateurs de la Science et de l'Ingénierie* (1989) du National Science Board, seulement 13% des scientifiques et ingénieurs du pays sont des femmes (26% et 4% respectivement). En étudiant l'évolution des besoins en main d'oeuvre dans les domaines scientifiques et technologiques durant le prochain siècle, la Commission d'Education aux Sciences Mathématiques (1989) du National Research Council a noté qu'une augmentation de la représentation des groupes sociaux traditionnellement sous représentés allait s'avérer indispensable, tels que les minorités ethniques et les femmes.

Pourquoi les femmes ne choisissent-elles pas davantage des professions de scientifiques ou d'ingénieurs? Une étude de l'Eccles (1986) suggère que les métiers correspondant aux stéréotypes masculins sont perçus comme plus difficiles par les jeunes femmes, mais non plus importants que des métiers comparables correspondant aux stéréotypes féminins. Du fait que les domaines de l'ingénierie et des sciences requièrent une formation approfondie en mathématiques, il est impossible de considérer cette question sans étudier également les différences de genre dans les performances en mathématiques et dans les choix d'enseignements.

Les différences de genre dans les performances en mathématiques ont fait l'objet de recherches approfondies pendant de nombreuses années. Bien que d'anciennes études indiquent des différences significatives en faveur des garçons dans les performances à une variété de tâches quantitatives et spatiales (Macoby & Jacklin, 1974), les résultats de méta-analyses récentes d'un ensemble considérable de recherches menées au cours des 15 dernières années suggère que ces différences pourraient être bien plus faibles et pourraient diminuer avec le temps (Linn & Hyde, 1989; Friedman, 1989; Hyde, Fennema, & Lamon, 1990).

A partir de méthodes d'analyse des habiletés cognitives mises en oeuvre dans les tâches mathématiques complexes, Linn et Hyde (1989) ont conclu que les différences de genre dans les processus cognitifs reflétaient souvent les différences de genre dans les inscriptions aux cours et dans les formations. A la lumière des méta-analyses mentionnées précédemment, ils vont plus loin et concluent que les efforts pour corriger les inégalités d'orientation seraient plus efficaces, et entraîneraient une petite atténuation des différences de genre dans les tâches cognitives, si on s'efforçait d'obtenir l'égalité dans les environnements d'apprentissage et de travail.

Le modèle de l'homme choisissant de s'inscrire dans les établissements secondaires à la pointe en mathématiques a fait été très bien détaillé (Armstrong, 1980; Dossey, Mullis, Lindquist, & Chambers, 1988, Fox, Brody, & Tobin, 1980, Sells, 1978). Les différences précoces dans le choix d'enseignements en mathématiques ou scientifiques observées dans l'enseignement secondaire peuvent de façon certaine limiter de nombreuses perspectives d'orientation pour les jeunes femmes talentueuses, avant même qu'elles n'aient commencé leurs études supérieures. Si les choix d'enseignements sont largement déterminés par les expériences de socialisation et des facteurs attitudinaux/affectifs, alors la mise en oeuvre d'efforts précoces pour encourager les femmes à étudier les mathématiques et les sciences pourrait corriger efficacement la sous-représentation féminine dans les domaines des sciences et de l'ingénierie.

Rallis et Ahern (1986) ont récupéré l'intégralité des notes des cours de mathématiques et de sciences prise par les étudiants de terminale de la promotion de 1985 de Rhode Island. Ils ont établi que les femmes suivaient autant les cours de mathématiques et de sciences, même ceux de très haut niveau, et recevaient d'aussi bonnes voire de meilleures notes que leurs camarades masculins. Cependant une différence marquée persiste dans les projets professionnels des hommes et des femmes. Ainsi, quels que soient les facteurs qui aient influencé le choix d'un enseignement en mathématiques et en sciences de ces élèves, on n'observe pas cette influence sur le choix d'une profession scientifique ou d'ingénieur. Donc une plus grande égalité dans la représentation des hommes et des femmes dans les professions scientifiques et techniques n'apparaît pas comme une conséquence de l'égalité dans le choix d'enseignements et de performances scolaires. Les facteurs qui jouent un rôle déterminant dans les choix professionnels des élèves ne peut pas être compris seulement en termes d'effets sur les choix d'enseignements ou de filières.

### *Un modèle pour le Choix d'Orientation*

En étudiant les différences de genre dans les choix d'orientation, Parsons et ses collaborateurs ont développé un modèle compréhensif général des comportements de réussite scolaire intégrant les choix d'enseignements et de filières, les performances scolaires, et la persévérance (Meece, Parsons, Kaczala, Goff, & Futterman, 1982). Dans ce modèle, l'objectif professionnel d'un élève détermine directement sa perception de la valeur intrinsèque et extrinsèque des tâches scolaires. Cette perception de la valeur de la tâche a, à son tour, un effet direct sur les choix d'enseignements et de filières, les performances scolaire et le degré de persévérance de l'élève. Ce modèle a été testé dans le contexte de l'influence des agents de socialisation sur les croyances et les choix des enfants (Parsons, Adler, & Kaczala, 1982). Ce qui nous intéresse plus

spécifiquement dans le modèle sont ces facteurs qui déterminent les ambitions professionnelles des élèves. En effet, nous pensons qu'une adaptation de ce modèle des comportements de réussite pourrait être adapté et servir de modèle pratique pour guider les enquêtes au sujet des différences de genre dans les choix d'orientation.

La Figure 1 est un modèle des choix d'orientation de ce type. Dans ce modèle, les élèves élaborent leurs choix professionnels sur la base de leurs représentations d'eux-mêmes, de leurs propres compétences et de la valeur relative des différentes professions. La valeur perçue d'une profession est déterminée par des facteurs intrinsèques tels que l'intérêt intellectuel, mais aussi des facteurs extrinsèques tels que le salaire espéré, le coût et la durée de la formation. Ces représentations, à leur tour, sont formées par les interprétations d'expériences passées (notes, résultats aux examens, et expériences vécues dans ou en dehors de l'école en lien avec la scolarité) et la perception des attitudes et des attentes des autres, que l'on qualifie d'*agents de socialisation*, tels que les parents, les enseignants, les conseillers, et ainsi de suite. Ces attitudes peuvent inclure la conformité par rapport au genre de certains choix professionnels.

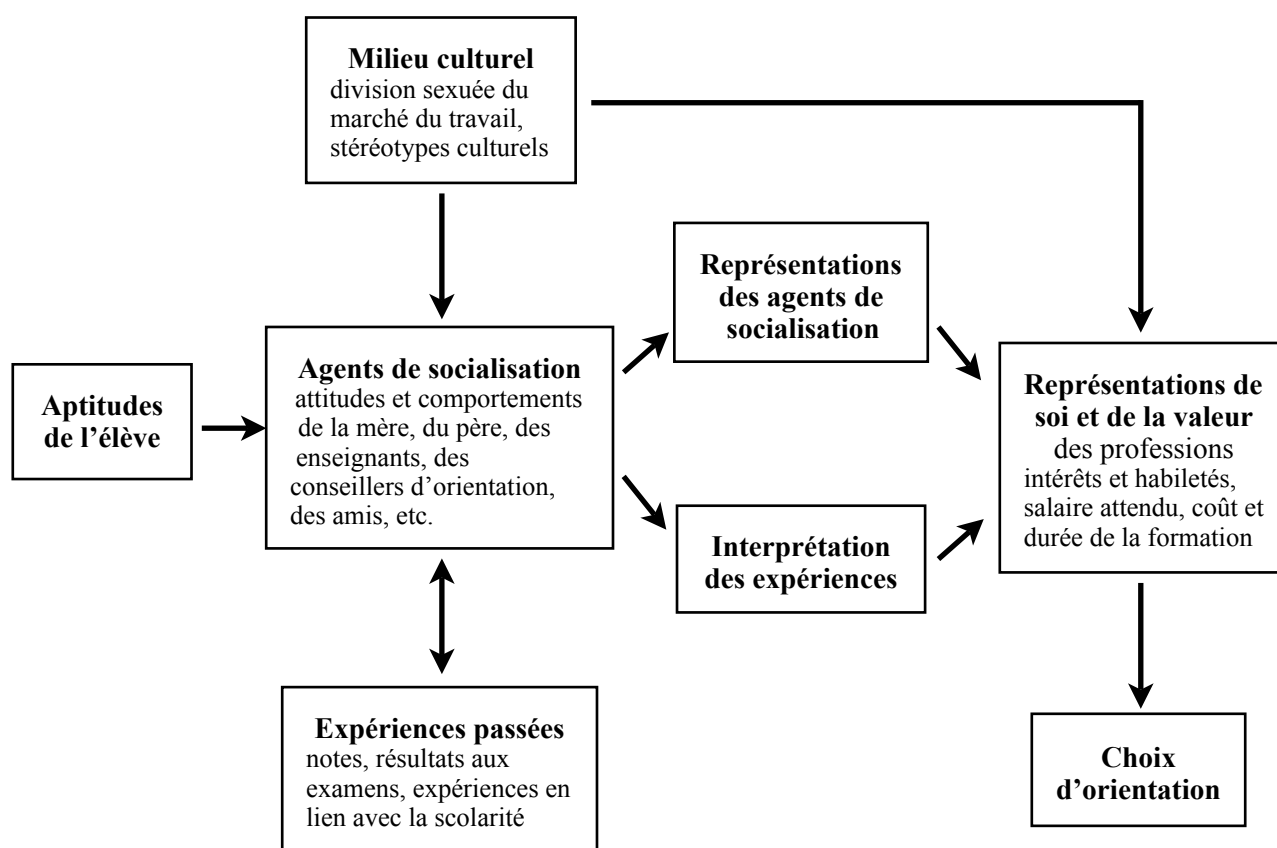


Figure 1. Modèle du choix d'orientation [Adapté du modèle général du choix d'orientation scolaire exposé dans "Différences de genre dans la réussite en Mathématiques: Pour un Modèle du Choix d'Orientation Scolaire", par J.L. Meece, J.E. Parsons, C.M. Kaczala, S.B. Goff, R. Futterman, *Psychological Bulletin*, 91, 324-348]

Comme on peut le voir sur la figure 1, les agents de socialisation jouent un rôle central dans le modèle. Ces agents peuvent exercer une influence sur les élèves, non seulement à travers leurs attitudes et leurs attentes, mais également en leur offrant des expériences et en influant sur la façon dont ils interprètent ces expériences. Cette influence n'est pas à sens unique, car les expériences des

élèves sont également déterminées par leurs propres aptitudes, et de plus les aptitudes et expériences des élèves peuvent déterminer les attitudes et attentes des agents de socialisation. Enfin, les élèves et les agents de socialisation vivent dans un milieu culturel donné. La culture qui les entoure participe à déterminer les attitudes et attentes des agents de socialisation à l'égard des élèves, les représentations que les élèves ont d'eux-mêmes, et leur perception de la valeur des professions.

Pour les étudiants qui ont suivi une formation extrêmement solide en mathématiques ou en sciences et qui néanmoins en viennent à faire des choix d'orientation très différents, le modèle suggère que ce sont les agents de socialisation qui ont exercé une influence sexuellement différenciée sur leurs concepts d'eux-mêmes et sur leur perception de la valeur des professions. Une vérification de cette hypothèse qui tire partie des précédents résultats de Rallis et Ahern a inspiré la présente étude. Ce qui est particulièrement intéressant, ce sont les influences perçues sur les choix d'orientation scolaire et professionnelle exprimés par les élèves qui ont suivi une très solide formation en mathématiques et en sciences, ainsi que les différences entre les élèves qui choisissent une profession de scientifique ou d'ingénieur et ceux qui ne font pas ce choix.

Plus précisément, les questions de recherche qui nous intéressent dans cette étude sont les suivantes :

1. En quoi les élèves masculins et féminins se différencient-ils dans leur perception des facteurs et influences ayant agi sur leurs choix d'orientation scolaire et professionnelle?
2. En quoi les élèves qui choisissent une profession scientifique ou d'ingénieur se différencient-ils des autres élèves dans leur perception des facteurs et influences ayant agi sur leurs choix d'orientation scolaire et professionnelle?
3. Comment les modèles de différences de genre évoluent-ils lorsque nous restreignons notre attention aux élèves de l'enseignement secondaire qui ont reçu une bonne formation en mathématiques et en sciences?

## DISCUSSION DES RESULTATS DE L'ENQUÊTE

Les réponses apportées au sujet des influences perçues sur les choix d'orientation scolaires et professionnelles présentées dans le Tableau 2 suggèrent que les profils des hommes et des femmes qui ont choisi une profession de scientifique ou d'ingénieur sont plus proches l'un de l'autre que du profil des élèves du même genre n'ayant pas fait ce choix. Ces élèves reconnaissent en particulier avoir été encouragés à choisir des enseignements de mathématiques ou de sciences, et ainsi, avoir été le plus souvent influencés dans leur choix de profession. Ces élèves pointent plus fréquemment l'influence des enseignants.

Le rapport hommes/femmes chez les élèves qui font le choix d'une profession de scientifique ou d'ingénieur est de plus de 3 pour 1, même pour les étudiants qui ont choisi les enseignements de calculs et de sciences physiques. Malheureusement, quand nous restreignons notre attention à ces élèves extrêmement bien préparés à poursuivre dans le domaine des sciences ou de l'ingénierie, le nombre de fille est tellement faible que nous hésitons à émettre des généralisations trop rapides à partir des réponses obtenues. Il est cependant intéressant de noter que chez ces élèves bien formés, l'enseignant est significativement moins souvent pointé comme une personne ayant eu une influence sur leur choix d'orientation par les femmes qui n'envisagent pas une profession de scientifique ou d'ingénieur comparé aux femmes qui envisagent ce type de profession ou aux hommes qui n'envisagent pas non plus ce type de profession.

Cela suggère que pour certaines femmes, l'enseignant peut faire une différence cruciale dans leur décision de poursuivre dans le domaine de la science ou de l'ingénierie. Cependant, comme les élèves ont simplement pointé les sources d'influences qu'ils percevaient concernant leurs choix

d'orientation, sans les hiérarchiser, les résultats du sondage nous apportent peu d'informations sur la force que les élèves attribuent à ces différentes sources d'influences.

## CONCLUSIONS

Si l'égalité dans les environnements d'apprentissage est seulement conçu comme l'atteinte d'un taux d'hommes et de femmes égal dans les enseignements de mathématiques et de sciences, alors cela ne se traduira pas nécessairement par une égalité dans les environnements de travail. Puisque même les femmes possédant une très solide formation en mathématiques et en sciences continuent à être bien moins nombreuses à se diriger vers des professions dans le domaine de l'ingénierie et des sciences, nous pouvons nous attendre à ce que la sous-représentation des femmes dans ces domaines perdure.

Le modèle du choix d'orientation professionnelle adapté du modèle du choix d'orientation scolaire de Parsons et al. (1982) peut être une base théorique utile pour guider des investigations plus poussées au sujet des différences de genre dans les choix d'orientation. Les agents de socialisation jouent un rôle central dans ce modèle, en termes d'influence directe et indirecte sur le choix d'orientation. Puisque la différence de genre dans les inscriptions aux enseignements de haut niveau en mathématiques et en sciences ne suffit pas à expliquer les différences présentes dans les choix professionnels, les effets de l'influence des agents de socialisation ne peuvent pas seulement être entendus en termes d'effet sur les choix d'enseignements et de filières.

Quelle est l'importance du rôle que jouent les agents de socialisation dans la détermination des choix d'orientation scolaire et professionnelle, et pourquoi les femmes développent-elles une perception de la valeur des professions si différentes de celle des hommes? Pourquoi les femmes très bien formées en mathématiques et en sciences n'ont-elles pas choisi de poursuivre dans cette voie? Les résultats du sondage indiquent que les hommes et les femmes qui choisissent des professions d'ingénieurs ou de scientifiques ont été spécifiquement encouragés à le faire. Ils notent une influence des parents plus fréquente chez ces élèves qui choisissent de s'orienter vers les domaines des sciences et de l'ingénierie que chez les autres élèves, et encore plus souvent celle des enseignants.

La question de la rémunération apparaît généralement comme un facteur plus important pour les hommes que pour les femmes. Chez les étudiants qui ne choisissent pas de s'orienter vers les domaines des sciences ou de l'ingénierie, le véritable intérêt pour la profession est un facteur plus important pour les femmes que pour les hommes. Jusqu'ici, aucune de ces différences de genre n'est ressorti du groupe d'élèves ayant reçu une bonne formation académique. Les professions commerciales et médicales attirent davantage de femmes de bon niveau académique que l'ingénierie. Avec le droit, la médecine et le commerce regroupent la moitié des choix d'orientation des femmes. Ces femmes considèrent peut-être simplement les enseignements de haut niveau en mathématiques et en sciences comme une meilleure préparation générale à l'enseignement supérieur que les enseignements spécifiques liés à leurs choix d'orientation. Etant données les limites inhérentes aux sondages et la rareté des femmes effectuant des choix d'orientation dans le domaine de la science ou de l'ingénierie, des entretiens avec ces femmes pourraient être le meilleur moyen d'obtenir une image plus détaillée des forces et facteurs qui ont façonné leurs choix d'orientation.

L'Ecole doit bien sûr participer à favoriser l'égalité d'accès aux mathématiques et aux sciences et encourager les jeunes femmes à poursuivre une formation dans ces domaines, puisque la formation est un pré-requis essentiel pour qu'un large éventail de filières d'enseignement supérieur et de professions s'ouvrent à elles. Il faut dire en leur faveur que les établissements impliqués dans

cette étude semblent offrir cette égalité, et beaucoup des personnels des établissements en étaient visiblement fiers.

Cependant, les effets de l'influence des agents de socialisation sur les choix d'orientation peuvent paraître subtils mais s'avèrent extrêmement puissants. Le fait que même les jeunes femmes ayant reçu une solide formation en mathématiques et en sciences envisagent des orientations tellement différentes de celles de leurs camarades masculins suggère que l'impact des agents de socialisation pourrait se faire sentir assez tôt.

Il apparaît maintenant nécessaire de mener une recherche ayant pour objectif de mieux comprendre les mécanismes par lesquels s'exerce cette influence et les âges cruciaux auxquels cette influence détermine le plus fortement la valeur qu'accordent les femmes aux professions. Comme nous pouvons clairement le voir, une solide formation en mathématiques et en sciences est une condition nécessaire, mais pas suffisante, pour que les élèves se dirigent davantage vers les domaines scientifiques et technologiques. Maintenir l'accès à ces domaines ouvert aux jeunes femmes ne garantit pas qu'elles s'y dirigeront. Pour avoir des chances de réussir, l'intervention pour améliorer la représentation que possèdent les femmes à l'égard des enseignements et filières scientifiques et d'ingénieurs nécessite probablement des efforts plus précoces.

## FACTORS AND INFLUENCES ON HIGH SCHOOL STUDENTS' CAREER CHOICES

THOMAS P. DICK, *Oregon State University*  
SHARON F. RALLIS, *Vanderbilt University*

Women continue to be disproportionately underrepresented in science and engineering fields. A model for career choice is proposed that includes both the direct and indirect effects that socializers can play in determining career choices. A sample of 2213 high school seniors from nine schools in Rhode Island were surveyed about their academic and career choices and the perceived influences on those choices. Parents and teachers were perceived to be influences on career choice more often for students (both men and women) choosing careers in engineering and science than for those not choosing such careers. Pay was a more important factor in career choice for men in general, and genuine interest was a more important factor for women not choosing careers in engineering or science. However, these gender differences do not appear among students with extremely strong mathematics and science coursework backgrounds, even though there remains a marked disparity in the proportion of men to women planning careers in engineering or science. Teachers may play a particularly important role in influencing the career choice of some of these women. Equity of access and encouragement in mathematics and science is certainly a necessary, but insufficient, condition for improving the representation of women in science and engineering.

Although there has been an increase in the representation of women employed in the scientific and engineering professions over the last 15 years, the participation of women in these careers remains disproportionately low. According to the National Science Board's *Science and Engineering Indicators* (1989), only 13% of the nation's scientists and engineers are women (26% and 4%, respectively). In looking ahead to the scientific and technological work-force needs of the next century, the Mathematical Sciences Education Board (1989) of the National Research Council has noted that we must draw substantially greater numbers of participants from traditionally underrepresented groups such as minorities and women.

Why don't more women choose careers in engineering and science? A study by Eccles (1986) suggests that male-stereotyped occupations are perceived by young women as more difficult, but not more important, than comparable female-stereotyped occupations. Because engineering and science fields require extensive mathematical training, it is impossible to consider this question without also examining gender differences in mathematics performance and academic course selection.

Gender differences in mathematics performance have received extensive study for several years. Although early studies indicated significant differences in favor of males in the performance of a variety of quantitative and spatial tasks (Maccoby & Jacklin, 1974), the results of recent meta-analyses of the considerable body of research gathered over the last 15 years suggest that these differences may be much smaller than originally concluded and may be decreasing over time (Linn & Hyde, 1989; Friedman, 1989; Hyde, Fennema, & Lamon, 1990).

On the basis of process analyses of the cognitive skills used in complex mathematical tasks, Linn and Hyde (1989) have concluded that gender differences in cognitive processes often reflect gender differences in course enrollment and training. In light of the meta-analyses mentioned above, they further conclude that efforts toward rectifying career inequities would be best directed toward striving for equity in "learning and earning environments" with a deemphasis on the small gender differences in cognitive tasks.

The pattern of men electing to enroll in more advanced high school and college mathematics courses has been well documented (Armstrong, 1980; Dossey, Mullis, Lindquist, & Chambers, 1988; Fox, Brody, & Tobin, 1980; Sells, 1978). Certainly, early differential coursework election in high school mathematics and science courses could effectively limit many career opportunities for talented young women before their college academic work even begins. If academic course selection is determined largely by socialization experiences and attitudinal/affective factors, then early efforts at encouraging women to study mathematics and science could be effective in correcting the disproportionate representation of women in science and engineering fields.

Rallis and Ahern (1986) recorded the mathematics and science coursework completed by seniors graduating with the class of 1985 in Rhode Island. They found that women took as much mathematics and science coursework, including the higher levels, as their male classmates, and the women received as good or better grades. However, there remained a marked disparity in the planned careers of the men and women. Hence, whatever factors influenced these students' mathematics and science course selections, there did not appear to be a corresponding influence on career selection in favor of science and engineering careers. Hence, more proportionate representation of women in scientific and technical careers does not appear to be a consequence of inducing equity in course selection and academic performance. The factors that play a role in determining students' career choices cannot be understood solely in terms of their effect on academic choices.

### *A Model for Career Choice*

In studying gender differences in academic choice, Parsons and colleagues have developed a comprehensive general model of academic achievement behaviors including academic choice, academic performance, and academic persistence (Meece, Parsons, Kaczala, Goff, & Futterman, 1982). In this model, a student's career goal directly shapes the student's perception of both the intrinsic and extrinsic value of academic tasks. This perception of task value has, in turn, a direct effect on the student's academic choices, performance, and persistence. The model has been tested in the context of socializers' influence on children's beliefs and choices (Parsons, Adler, & Kaczala, 1982). The parts of the model of specific interest to us are those factors that shape the student's career goal. Indeed, we believe that a submodel of this achievement-behaviors model could be adapted to serve as a useful model for guiding inquiry into gender differences in career choice.

Figure 1 is such a model for career choice. In this model, students make their



career choices on the basis of their beliefs about themselves and their own abilities and their beliefs about the relative values of different careers. A career's perceived value is determined by intrinsic factors such as intellectual interest as well as extrinsic factors such as salary expectation and the cost and length of future training. These beliefs, in turn, are formed through the interpretation of past experiences (grades, test scores, and related experiences either in or out of school) and the perception of the attitudes and expectations of others, such as parents, teachers, counselors, and so on, whom we refer to as *socializers*. These attitudes could include the gender-appropriateness of particular career choices.

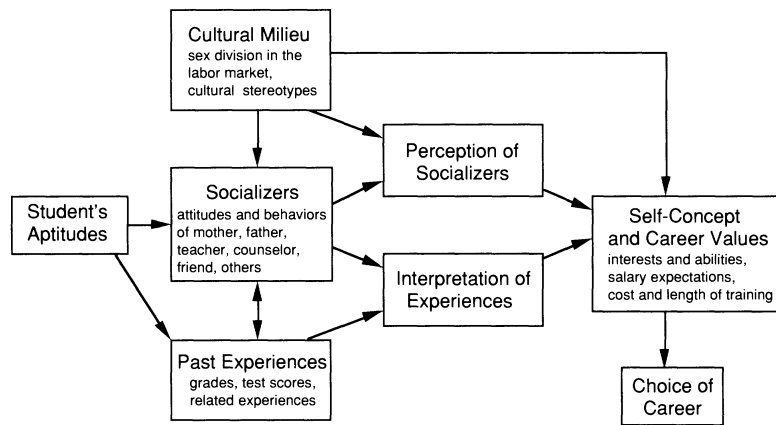


Figure 1. Model of career choice. [Adapted from the general model of academic choice as displayed in "Sex Differences in Math Achievement: Toward a Model of Academic Choice," by J. L. Meece, J. E. Parsons, C. M. Kaczala, S. B. Goff, R. Futterman, *Psychological Bulletin*, 91, 324–348.]

As can be seen in Figure 1, socializers play a central role in the model. Not only can the socializers exert an influence on the student through their attitudes and expectations, they can also provide experiences for the student and influence how students interpret those experiences. The influence is not one-way, because a student's experiences are also shaped by his or her own aptitudes, and the student's aptitudes and experiences can shape the socializers' attitudes and expectations for the student. Finally, students and their socializers live in a cultural milieu. The surrounding culture helps shape the socializers' attitudes and expectations, the student's perceptions of them, and the student's beliefs about career values.

For students who have had exceptionally strong high school academic preparation in mathematics and science, but nevertheless arrive at very different career choices, the model suggests that socializers and the cultural milieu have exerted a differential influence on the students' self-concepts and career values. An investigation of this hypothesis inspired the present study, which follows up on the earlier

results of Rallis and Ahern. Of particular interest were the perceived influences on academic and career choices indicated by students with exceptionally strong academic preparation in mathematics and science, and the differences between those choosing scientific and engineering careers and those not choosing such careers.

Specifically, the following research questions were of interest in the present study:

1. How do high school men and women differ in their perceptions of the factors in, and influences on, their academic and career choices?
2. How do students choosing careers in engineering and science differ from students not choosing such careers in their perceptions of the factors in, and influences on, their academic and career choices?
3. How do the patterns of differences by gender and career choice change when we restrict our attention to high school students who are academically well prepared in mathematics and science?

## METHOD

### Sample

In the spring of 1986, we surveyed 2213 seniors (1089 men and 1124 women) from a stratified random sample of public high schools in Rhode Island. The high schools, which comprised 25% of all public high schools in the state, represented large and small communities with a variety of socioeconomic levels. The school districts surveyed included upper-middle-class suburbs, three cities with racial and ethnic mixes and diverse income levels, a partially rural town, a rural regional district, a vocational-technical high school, and a diverse shore community that houses a university as well as a substantial transient population.

### Survey Instrument

The student survey was designed to gather the following information using a forced-choice, check-off format:

1. Gender of student
2. Mathematics courses completed by graduation (Titles of all mathematics courses offered in any of the schools were listed.)
3. Students' perceptions of the factors (ability, interest, career need, encouragement from others) influencing their decision to take or not to take these mathematics courses
4. Science courses completed by graduation (Titles of all science courses offered in any of the schools were listed.)
5. Students' perceptions of the factors (ability, interest, career need, encouragement from others) influencing their decision to take or not to take these science courses

6. Post-high school plans (job, start a business, military, trade school, two-year college, four-year college, other)

7. Students' perceptions of which socializers (mother, father, teacher, counselor, friend, etc.) influenced their career choices

8. Planned college academic major (if applicable) chosen from Arts, Business, Computer Science, Education, English, Foreign Language, Mathematics, Nursing/Medical Technology, Science, Social Science

9. Students' perceptions of the two most important reasons (socializer influence, job availability, pay, genuine interest in subject) for choice of major (Students indicated exactly two reasons without ranking in order of importance.)

10. Career goal chosen from Agriculture, Arts, Business and Finance, Clerical/Secretarial, Education, Engineering, Factory/Shop Work, Food Services, Health Care, Law, Medicine, Military, Retail Work, Sales, Science, Service Industries (hairdresser, mechanic), Skilled Trades (bricklayer, carpenter, etc.), Social Services (social worker, counselor), Technology, Writing/Journalism (Undecided was not a possible choice.)

11. Students' perceptions of the two most important reasons (influence of parent, job availability, pay, genuine interest in subject) for choice of career

Students filled out the survey during class time in all schools. We worked closely with guidance counselors in the sample schools to ensure that the questionnaires would be administered systematically and in a consistent manner across schools. Completed questionnaires were collected from 89% of all the seniors enrolled at these schools.

RESULTS

Table 1 summarizes academic course enrollment in calculus and physics and career goals in engineering and science classified by school and gender of student. The self-reports of mathematics and science classes taken were consistent with enrollment patterns obtained in the earlier study of Rallis and Ahern through transcript analysis. As could be expected, students at the high schools in the two upper-middle-class suburbs and the university town tended to be more prepared in the number and level of mathematics and science courses taken than students in the high schools located in the cities or at the vocational-technical high school. A relatively high percentage of students at the rural regional high school and at the high school in the city that contains a naval base reported completing both calculus and physics. The latter school had the largest number of women indicating interest in engineering or science. As can be seen in Table 1, there are clear differences among the schools in calculus and physics course participation by men and women.

However, the differences among the schools in the relative proportions of men and women choosing careers in engineering or science is not nearly as obvious. More striking is the difference between men and women in career choice. In particular, the proportion of women choosing careers in engineering is much less than that of men.

Table 1  
Calculus and Physics Enrollments and Science and Engineering Career Choices by School and Gender

School		% enrolling in calculus	% enrolling in physics	% choosing engineering	% choosing science	Description of school/community
A	74 males	41	54	9	3	Upper middle Class community
	72 females	42	29	2	1	
B	132 males	17	38	17	5	Rural regional school
	100 females	13	12	3	1	
C&D	419 males	3	25	16	3	City schools
	473 females	3	17	2	4	
E	89 males	0 <sup>a</sup>	47	13	0	Vocational-tech regional school
	44 females	0	23	0	0	
F	57 males	19	53	15	7	Middle/upper class community
	69 females	12	46	0	6	
G	103 males	8	29	12	3	City with naval base
	113 females	16	17	3	5	
H	72 males	19	22	15	11	Shore community with university
	83 females	16	10	4	1	
I	143 males	5	20	10	4	City school
	170 females	7	15	3	2	
All	1089 males	10	32	14	4	
	1124 females	9	17	2	3	

<sup>a</sup> School E did not offer calculus.

Table 2 breaks out the response rates of all students to the survey items on perceived academic and career choice influences by gender and career choice. Using 2 x 2 contingency table chi-square analysis, we found the only significant difference between men and women choosing such careers was in the importance of pay as a factor in career choice, with men indicating this as an important factor twice as often as women. There were many more significant differences between the men and women not choosing careers in engineering or science, but the sample size here was much larger. Pay was again indicated significantly more often by men. Women indicated genuine interest in a career as an important factor more often than men.

In comparing students choosing science and engineering careers to those who do not, we find a general pattern of greater perceived influence of both socializers and other factors on career choice.

Differences Among Academically Well Prepared Students

Even when we focused attention on those students with exceptionally good mathematics and science preparation, the disparity in career choices between men and women remained. We identified 133 students (74 men, 59 women) who studied both calculus and physics in high school. Of this group, 70 men and 57 women also took chemistry, and 52 men and 32 women also took computer science.

**Table 2**  
 Number of Students Indicating Specific Factors and Influences on Their Course Selection or Career Choice, Reported by Gender and Career Choice

	Choosing careers in science or engineering		Not choosing careers in science or engineering	
	Males (n = 129)	Females (n = 37)	Males (n = 960)	Females (n = 1087)
<b>Influences to take mathematics courses</b>				
Does well in math	91	24	332	378
Likes math	81	23	314	392
Needs math for career	114	34	566*	573
Encouraged to take math	67	26	365	506**
<b>Influences to take science courses</b>				
Does well in science	88	25	305	321
Likes science	88	31	414**	378
Needs science for career	107	33	303	421**
Encouraged to take science	60	23	323	456**
<b>Socializer influences on career choice</b>				
Mother	82	24	440	625**
Father	79	22	448	544
Teacher	39	10	6	38
Counselor	33	10	160	202
No one	38	7	138	233**
<b>Most important reasons for career choice</b>				
Genuine interest	101	30	434	743**
Pay	65*	9	212**	176
Availability of jobs	53	14	210	247
Influence of parents	7	6	82	106

Significant gender difference within career group. \*  $p < .01$ . \*\*  $p < .001$ .

As can be seen in Figure 2, even in this group the proportion of women choosing careers in engineering or science and technology was less than one-third that of men. Out of the 59 women with this exceptionally strong mathematics and science preparation, only 11 planned a career in engineering, and none planned a career in science. In contrast, careers in business, medicine, and law accounted for over 50% of these women's choices. By contrast, 64% of the men with similar academic preparation chose careers in engineering or science, and only 26% chose careers in business, medicine, and law.

We did not include medicine as a career in science (nor are medical doctors included in the career statistics of *Science and Engineering Indicators*). Although health care was listed as a separate career choice, there is the chance that some students may have considered the predominately female profession of nurse and the predominately male profession of doctor as falling under this one heading, and this would lead to obvious interpretational problems regarding gender differences in career choice. (In hindsight, it would have been more useful to list *doctor* and *nurse* separately as career options on the survey instrument.)

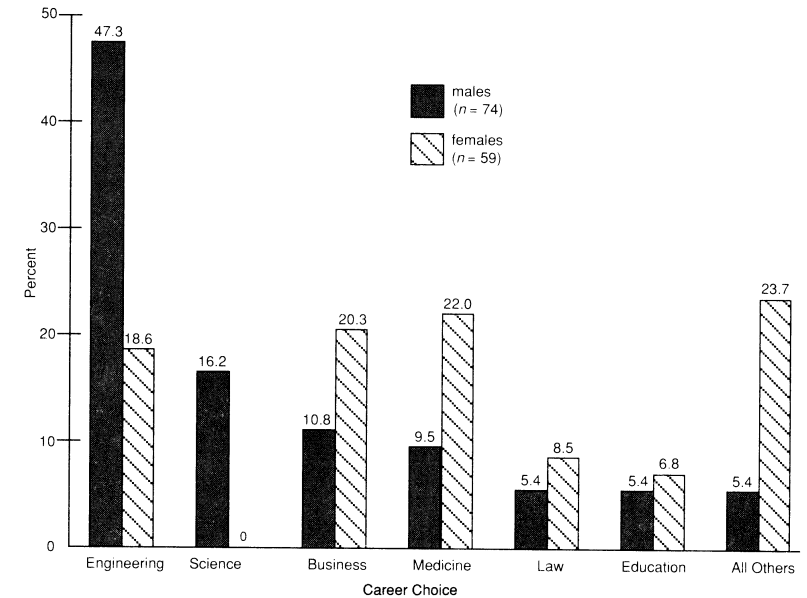


Figure 2. Career choices of students taking calculus and physics.

Table 3 provides frequencies of response for these academically well-prepared students, categorized by gender and career choice, who indicated perceived influences on course selection in mathematics and science (does well in the subject, likes the subject, needs the subject for chosen career, encouraged to take the subject), influence of socializers (mother, father, teacher, counselor, or no one) on career choice, and important factors determining career choice (genuine interest, availability of jobs, pay, influence of parents).

Four  $2 \times 2$  contingency table analyses were performed for each influence, socializer, and career choice factor appearing in Table 3. The pairs of groups compared were—

1. men and women choosing careers in engineering or science,
2. men and women not choosing careers in engineering or science,
3. men choosing careers in engineering or science and those not choosing such careers,
4. women choosing careers in engineering or science and those not choosing such careers.

Since expected cell frequencies were too small to allow for a chi-square analysis, Fisher's exact test was used to measure the statistical significance of the differences. That is, given the marginal frequencies for each  $2 \times 2$  table, we computed the exact

Table 3  
 Number of Students Taking Calculus and Physics Indicating Specific Factors and Influences on Their Course Selection or Career Choice, Reported by Gender and Career Choice

	Choosing careers in science or engineering		Not choosing careers in science or engineering	
	Males ( <i>n</i> = 46)	Females ( <i>n</i> = 11)	Males ( <i>n</i> = 28)	Females ( <i>n</i> = 48)
Influences to take mathematics courses				
Does well in math	44†	11	20	35
Likes math	45††	11	12	31
Needs math for career	41	11	19	36
Encouraged to take math	24	7	24†	35
Influences to take science courses				
Does well in science	41††	9	13	32
Likes science	39	9	17	35
Needs science for career	40	10	17	36
Encouraged to take science	20	7	21†	35
Socializer influences on career choice				
Mother	27	5	22	32
Father	29	5	22	35
Teacher	14	6†	14**	6
Counselor	8	1	12	14
No one	18††	1	1	7
Most important reasons for career choice				
Genuine interest	39	10	21	42
Pay	21	7	11	12
Availability of jobs	12	4	12	17
Influence of parents	3	0	5	6

Significance level of gender association within career group. \*  $p < .01$ . \*\*  $p < .001$ .

Significance level of career association within gender group. †  $p < .01$ . ††  $p < .001$  (Fisher's exact test).

probability that a  $2 \times 2$  table with the same marginal frequencies and independent attributes would show as much or more observed deviation from the expected frequencies. Given that 17  $2 \times 2$  contingency table analyses were performed for each pair of groups defined from a relatively small sample of students, some caution must be exercised in generalizing the results.

For those well-prepared students not choosing a career in science or engineering, the only significant gender difference was that men indicated that they were influenced by a teacher in their career choice significantly more often than women. This factor was also the source of the only significant difference between women choosing such careers and women who did not. As for the factor of pay on career choice, there was not a significant gender difference between academically well-prepared men and women choosing careers in engineering or science, as there was for all students choosing such careers. Well-prepared men indicated pay as an important factor at about the same rate as less well prepared men, but well-prepared women indicated pay more often than less well prepared women.

Four significant differences were found between academically well prepared men choosing science or engineering as a career and those not choosing such careers. The former group indicated significantly more often that they took mathematics and science because they did well in them and mathematics because they liked it. The men choosing careers in mathematics and science also indicated that no one had a personal influence on choice of career significantly more often than the men not choosing such careers.

#### DISCUSSION OF SURVEY RESULTS

The response rates for perceived influences on academic and career choice shown in Table 2 suggest that the profiles of men and women choosing careers in engineering or science resemble each other more closely than either resembles those of like-gender students not choosing such careers. In particular, these students acknowledged encouragement to take mathematics and science courses and personal influences on career choice more often. The influence of teachers was noted more frequently by these students.

The ratio of men to women choosing careers in science and engineering was over 3 to 1, even for those students taking both calculus and physics. Unfortunately, when we restrict our attention to those students who are exceptionally well prepared academically to pursue careers in science or engineering, the number of women actually planning on such careers ( $n = 11$ ) is so small that we are hesitant to generalize too quickly on the basis of these responses. However, it is interesting to note that among these well-prepared students, a teacher was indicated as a personal influence on career choice significantly less often by women not planning such a career in engineering or science than by either the women planning such careers or the men not planning such careers.

This suggests that for some women, the teacher may make a critical difference in the decision to pursue careers in science or engineering. However, because students simply indicated each influence they perceived without any ranking, the survey results tell us little about the relative strength students attribute to each influence on career choice.

#### CONCLUSIONS

If equity in the learning environment is interpreted as merely achieving equal participation by both men and women in mathematics and science academic coursework, then equity in the earning environment will not necessarily follow. Because even high school women with exceptional academic preparation in mathematics and science continue to choose careers in engineering and science in disproportionately low numbers, we can expect a continuance of the under-representation of women in these fields.

The model for career choice adapted from the model of academic choice of Parsons et al. (1982) may be a useful theoretical basis to guide further inquiry into

gender differences in career choice. Socializers play a central role in this model in terms of both direct and indirect influences on career choice. Because differential coursework enrollments in advanced mathematics and science fail to explain differential career choices, the effects of this influence cannot be understood solely in terms of effect on academic choice.

How important a role do socializers play in determining both academic and career choices, and why are women developing career values that are distinctly different from men's career choices? Why didn't more of the women academically well prepared in mathematics and science choose these careers? The survey findings indicate that both men and women who choose engineering or science careers have had some specific encouragement to do so. They noted the influence of parents more often and teachers much more often than students choosing other careers.

Money to be earned from a career appears to be a much more important factor for men than women in general. For students not choosing engineering or science as a career, genuine interest in a career was a more important factor for women than men. Yet neither of these gender differences stood out in the group of academically well prepared students. The careers of business and medicine each attracted more of the academically well prepared women than engineering and, along with law, accounted for half of all their career choices. Perhaps these women view advanced mathematics and science coursework as simply strong general preparation for college rather than specific preparation for a chosen career. Given the inherent limitations of surveys and the rarity of women choosing careers in science and engineering, interviews with these women might be the best step toward gaining a more detailed picture of the forces and factors forming their career choices.

Surely the school must provide equity in access and encouragement to young women to pursue academic coursework in mathematics and science, since such preparation is a vital prerequisite to having the full range of college academic majors and career options open to them. To their credit, the schools involved in this study appear to be providing this equity, and many of the school personnel were openly proud of that fact.

However, the effects of socializers in influencing career choice could be subtle yet extremely powerful. The fact that even young women with exceptional high school mathematics and science preparation have such different career plans from similarly prepared men suggests that the impact of socializers may be felt quite early.

What is needed now is research aimed at a better understanding of the dynamics by which this influence is exerted and of the critical ages when its impact is strongest in determining the career values of women. As we so clearly see, strong high school preparation in mathematics and science is a necessary, but not sufficient, condition for students to take full advantage of career options in scientific and technological fields. Keeping open the door of opportunity to these careers for young women does not guarantee that they will pass through it. Intervention efforts to improve the representation of women in scientific and engineering careers may require much earlier efforts if they are to have any chance of success.

## REFERENCES

- Armstrong, J. (1980). *Achievement and participation of women in mathematics: An overview*. Denver, CO: Education Commission of the States.
- Board on Mathematical Sciences [and] Mathematical Sciences Education Board, National Research Council. (1989). *Everybody counts: A report to the nation on the future of mathematics education*. Washington, DC: National Academy of Sciences.
- Dossey, J. A., Mullis, Ina V. S., Lindquist, M. M., & Chambers, D. L. (1988). *The mathematics report card: Are we measuring up?* Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Eccles, J. (1986). Gender roles and women's achievement. *Educational Research*, 15(6), 15–19.
- Fox, L., Brody, L., & Tobin, D. (Eds.). (1980). *Woman and the mathematical mystique*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Friedman, L. (1989). Mathematics and the gender gap: A meta-analysis of recent studies on sex differences in mathematical tasks. *Review of Educational Research*, 59(2), 185–213.
- Hyde, J. S., Fennema, E., & Lamon, S. J. (1990). Gender differences in mathematics performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 107(2), 139–155.
- Linn, M. C., & Hyde, J. S. (1989). Gender, mathematics, and science. *Educational Researcher*, 18(8), 17–19, 22–27.
- Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Meece, J. L., Parsons, J. E., Kaczala, C. M., Goff, S. B., & Futterman, R. (1982). Sex differences in math achievement: Toward a model of academic choice. *Psychological Bulletin*, 91, 324–348.
- National Science Board. (1989). *Science and engineering indicators—1989*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Parsons, J. E., Adler, T. F., & Kaczala, C. M. (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs: Parental influences. *Child Development*, 53, 310–321.
- Rallis, S., & Ahern, S. (1986, April). Math and science education in high schools: A question of sex equity. Paper presented at the American Educational Research Association annual meeting, San Francisco, CA.
- Sells, L. (1978). Mathematics—a critical filter. *The Science Teacher*, 43(2).

## AUTHORS

THOMAS P. DICK, Assistant Professor, Department of Mathematics, Oregon State University, Corvallis, OR 97331-4605

SHARON F. RALLIS, Associate Professor, Department of Educational Leadership, Peabody College, Vanderbilt University, Nashville, TN 37203 (Note: Dr. Rallis was a Research Associate at the Center for Evaluation and Research of Rhode Island College, Providence, RI, during the time this study was conducted.)

# **INÉGALITÉS SCOLAIRES ET EFFETS DE GENRE : RÉFLEXIONS SUR DES CHOIX D'ORIENTATION "ATYPIQUES".**

## **RÉSUMÉ**

Cette étude s'intéresse à l'égalité des chances en matière d'orientation, et plus précisément, aux différences sociales et de genre présentes dans les choix d'orientation. L'objectif principal est de soulever les facteurs et influences qui conduisent des élèves à faire des choix d'orientation "atypiques" d'un point de vue statistique.

Des néo-bacheliers issus de milieux populaires inscrits en classes préparatoires, dont des filles inscrites en filière scientifique et des garçons inscrits en filière littéraire, ont été soumis à des entretiens.

Cette étude soulève plusieurs sources d'influence marquant le choix d'une formation prestigieuse fait par ces étudiants de milieux populaires : un projet professionnel ambitieux et motivant, le milieu familial et en particulier la mère, ainsi que les pairs et les personnels de l'Education Nationale.

Elle indique aussi que les stéréotypes de genre sont moins présents dans les choix de formation, mais restent bien ancrés dans les choix professionnels.

**Mots clés :** orientation, origine sociale, genre, choix atypique, égalité des chances

## **EDUCATIONAL INEQUALITIES AND GENDER EFFECTS : REFLECTIONS ON "ATYPICAL" CAREER CHOICES.**

### **ABSTRACT**

This study focuses on equal opportunities in career choices, and more specifically, on social and gender differences in career choices.

The main objective is to raise the factors and influences that lead students to make "atypical" career choices from a statistical point of view.

Neo-graduates from underprivileged social class, enrolled in post-secondary preparatory classes, including girls enrolled in science formation and boys enrolled in literary formation, took part in interviews.

This study raises several sources of influence on the choice of a prestigious training made by students from underprivileged social class : an ambitious and challenging career plan, the family and especially the mother, as well as friends and staff of the National Education.

It also indicates that gender stereotypes are less present in the training choices, but remain firmly-rooted in career choices.

**Key words :** career, social origin, gender, atypical choice, equal opportunities

**Pauline DELAFOSSE**  
**Sous la direction de Vincent TROGER**