



## Formation emploi

Revue française de sciences sociales

98 | avril-juin 2007

Pour une approche par les capacités

---

# L'estime de soi, enjeu éducatif pour préparer à la vie professionnelle

*Self esteem, an educational issue preparing pupils for their future working lives*  
*Stärkung des Selbstwertgefühls als Bildungs- und Erziehungsaufgabe*

Marie de Besses

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/1613>

ISSN : 2107-0946

### Éditeur

La Documentation française

### Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2007

Pagination : 109-121

ISSN : 0759-6340

### Référence électronique

Marie de Besses, « L'estime de soi, enjeu éducatif pour préparer à la vie professionnelle », *Formation emploi* [En ligne], 98 | avril-juin 2007, mis en ligne le 30 juin 2009, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/1613>

---

## Numéro spécial

# L'estime de soi, enjeu éducatif pour préparer à la vie professionnelle

Par Marie de Besses\*

*L'orientation vers une section professionnelle s'accompagne souvent d'un désintérêt pour les études, nourri par une vision négative de soi-même. L'enjeu pour l'action éducative consiste donc à reconstruire chez les jeunes une vision positive et ouvrir des perspectives de réussite.*

Sur la longue période, l'ouverture des parcours scolaires a permis une relative démocratisation de l'accès aux diplômes (Thélot C. et Vallet L. A., 2000), notamment dans les années 50-70. Mais l'allongement des scolarités au cours des années 80-90 n'a pas réduit l'importance de la population scolaire en échec, et peu modifié les inégalités sociales dans les destins professionnels (Duru-Bellat, 2002 ; Goux D. et Maurin E., 1997 ; Prost A., 1998).

L'enquête longitudinale Génération 2001 (Céreq, 2005) révèle que les inégalités scolaires se transforment en inégalités d'insertion, inégalités qui se sont accentuées avec le ralentissement de la croissance économique.

Pourtant, le collège unique et la suppression du palier d'orientation en fin de 5<sup>e</sup>, reporté en fin de 3<sup>e</sup>, avaient pour objectif d'offrir à tous les élèves une formation initiale, générale et professionnelle, préparant mieux à l'insertion et visant en même temps plus d'équité et d'efficacité dans l'action éducative.

Nos travaux de ces dix dernières années ont porté sur les parcours de formation et d'insertion de jeunes passés par l'enseignement professionnel. Comportant

à chaque fois un important volet qualitatif, ces études imposent un constat majeur. Ce sont les différences qui frappent le plus. Plus précisément, au-delà des états successifs des parcours, ce sont des différences dans les opinions, les jugements des jeunes sur eux-mêmes.

Certains jeunes, soit au cours de leur scolarité en lycée professionnel, soit dans la période d'insertion, montrent faible motivation, découragement, quête de « n'importe quel emploi ». Ils ont une vision pessimiste des différentes ressources qui pourraient être mobilisées en appui à leur parcours, ressources scolaires, ressources pour l'insertion telles que les Missions locales ou l'ANPE (Agence nationale pour

\* **Marie de Besses** est économiste du travail, chercheur au LEPII (Laboratoire d'économie de la production et de l'intégration internationale), centre régional associé au Céreq de Grenoble. Ses enseignements s'adressent à des adultes en reprise d'étude au CUEFA (Centre universitaire d'éducation et de formation des adultes), centre interuniversitaire dédié principalement à la promotion sociale. Ses études et recherches portent principalement sur les parcours de jeunes passés par l'enseignement professionnel.

l'emploi). Du fait de ce jugement sur leurs possibilités, ils ne tirent pas parti de ces ressources.

D'autres élèves font état de l'appui que leur apportent leurs enseignants, du respect dont ils font l'objet de la part des responsables scolaires. Dans ce même registre, dans la phase d'insertion, des jeunes se saisissent d'opportunités pour décrocher de premières expériences professionnelles. Bien que celles-ci ne soient pas toujours en adéquation avec leur formation professionnelle, elles engagent souvent le jeune dans une trajectoire valorisante.

Il s'agit donc de différences réflexives, au sens où des situations similaires peuvent être vécues différemment selon la façon dont elles sont pensées.

Dans cet article, nous retraçons l'enrichissement de nos références pour analyser la formation professionnelle avec l'approche par les capacités d'A. Sen.

La première partie expose les choix méthodologiques qui ont présidé aux quatre études conduites successivement, en présentant l'intérêt d'un couplage entre approche quantitative et qualitative. La deuxième partie ayant trait à l'orientation scolaire met en évidence ce qu'apporte une action éducative continue permettant à l'élève d'entrevoir des objectifs réalistes et motivants à l'issue de sa scolarité professionnelle. La troisième partie traite du parcours d'insertion, en s'appuyant sur ce que les jeunes disent de leur parcours, non seulement en relatant des faits et des actes, mais aussi à travers leur jugement sur ces faits et ces actes. La quatrième partie, faisant référence à A. SEN, insiste sur l'importance éducative de l'estime de soi, permettant à l'élève de tirer parti des ressources scolaires pour son insertion professionnelle.

## À LA RECHERCHE D'UNE APPROCHE DE LA RATIONALITÉ

Sur cinq années, nous avons travaillé sur quatre études (**encadré 1**) ayant trait aux parcours de scolarité et d'insertion de jeunes passés par l'enseignement professionnel.

Ces différents travaux ont mobilisé conjointement des matériaux quantitatifs et qualitatifs. Les matériaux quantitatifs ont été produits au cours de ces

Encadré 1

### Quatre études sur les parcours de lycéens en lycée professionnel

**La première étude** (Besses (de) M. et Mouy P., 2001), que nous appellerons « Parcours », a été conduite entre 1999 et 2000 à la demande du Conseil économique et social Rhône-Alpes. Les matériaux ont été recueillis simultanément auprès de deux publics de jeunes : ceux qui se trouvaient en 1<sup>re</sup> année d'études professionnelles, quelques mois après l'orientation, et ceux qui avaient quitté depuis deux à trois ans les mêmes formations (environ 1 000 questionnaires et 40 entretiens).

**La deuxième étude** (Kabantchenko E. et *alii*, 2003), que nous appellerons « Lycées professionnels 1 » et **la troisième étude** (DEP, 2004), « Lycées professionnels 2 », ont été conduites entre 2002 et 2004, à la demande de la Mission « Éducation-Économie-Emploi » de la DEPP (\*). Elles ont porté sur les conditions de fonctionnement de lycées professionnels dans des spécialités et des contextes très divers. Elles comportaient de nombreux entretiens auprès des jeunes en scolarité et d'intervenants de la communauté éducative de chaque établissement (10 lycées et environ 200 entretiens).

La quatrième étude (Sauvageot C. et *alii*, 2005), « Jeunes sans diplômes », réalisée au sein du réseau Céreq à la demande de la DEPP, interrogeait des jeunes sans diplômes, certains d'entre eux ayant effectué une première année de BEP ou de CAP (brevet d'études professionnelles et certificat d'aptitude professionnelle). Ces jeunes avaient arrêté leurs études depuis environ cinq ans. Au-delà de l'analyse de leurs parcours, il s'agissait de restituer ce que signifiait pour eux une éventuelle reprise d'étude (80 entretiens).

(\*): Direction de l'évaluation, de la prévision et de la performance du ministère de l'Éducation nationale.

études ou sont tirés des enquêtes d'insertion professionnelle du Céreq, dites « Génération ».

Notre approche s'inscrit dans l'avancée des travaux de ces quinze dernières années sur les parcours d'insertion des jeunes, comme nous allons le voir.

Les travaux du Céreq accordent une part importante aux études quantitatives de grande ampleur. On y observe que l'origine sociale et la nature des parcours scolaires pèsent fortement sur les caractéristiques du parcours :

- « *le capital scolaire détenu par les jeunes à l'entrée dans la vie active est toujours fortement conditionné par leur origine sociale* » (Génération 98, p. 16) ;
- « *les jeunes mettent d'autant plus de temps pour accéder à un premier contrat à durée indéterminée que leur niveau de qualification est bas* » (Génération 98, p. 26) ;
- « *durant les trois premières années de vie active, le sexe, l'origine sociale et le pays d'origine des parents influent sur le parcours d'insertion. C'est pour les jeunes dont le niveau de formation est parmi les plus bas que leurs effets sont les plus nets.* » (Génération 2001, p. 44)

Ces enquêtes successives ont permis de mesurer l'ampleur et la permanence de ces résultats.

Cependant, des interrogations demeurent. F. Lefresne (2003) relève que la mise en évidence des variables discriminantes « *n'éclaire pas vraiment sur leurs modalités d'action* » (p. 80) et s'interroge sur la façon d'aborder « *les jeunes en tant qu'acteurs de leur insertion* ».

Cette préoccupation est au cœur des travaux de sociologie de l'éducation, menés souvent de façon qualitative et monographique. Chaque parcours d'insertion y est une « *construction identitaire* » (Dubar C., 1992).

La particularité de nos études a été de chercher à mettre en perspective, d'un côté, ce que disent les acteurs sur cette construction identitaire, et de l'autre des observations sur l'usage que font ces jeunes de ressources qu'ils peuvent mobiliser pour leurs parcours. Ces études constituent des tentatives de réponse aux préoccupations des commanditaires des études tout en explorant les approches théoriques appropriées pour appréhender ces parcours.

Il s'agissait de nourrir la réflexion sur la mise en œuvre des moyens éducatifs, notamment dans les lycées professionnels, autour des questions d'orientation. Or, si les régularités statistiques sont bien présentes et pèsent lourd dans le quotidien, elles constituent autant de défis éducatifs. Sans les occulter, il s'agit de travailler à la réussite de chaque élève. Tenter de comprendre les ressorts pour l'action de chaque jeune, à la fois acteur de son parcours, et sujet mobilisant des ressources, situer cette mobilisation dans son contexte, l'établissement scolaire, appréhender ce dernier dans son environnement socio-économique, caractériser l'établissement en tant qu'organisation éducative, telles étaient les préoccupations de nos donneurs d'ordre. Ceci imposait une approche qualitative, par entretiens, non seulement auprès des jeunes eux-mêmes, en cours de scolarité et environ trois années après l'arrêt de leur formation initiale, mais aussi auprès de différents acteurs du système éducatif : enseignants et responsables de lycées professionnels, de CFA (centre de formation d'apprentis), Rectorat, acteurs de l'insertion, Mission Locale, PAIO (permanence d'accueil, d'information et d'orientation).

Pour un économiste, il est difficile d'appréhender les ressorts de l'action d'un jeune et de son entourage en matière d'orientation professionnelle. Ces difficultés tiennent notamment à :

- l'incomplétude de l'information et les biais de transmission et d'interprétation de cette information. Il s'agit non seulement d'incertitude sur le futur (« que sera pour moi dans l'avenir l'exercice de tel ou tel métier ? »), mais aussi tout simplement de méconnaissance du présent, car ni les jeunes ni ceux qui les conseillent à l'intérieur du système scolaire n'ont une connaissance suffisante des conditions actuelles des métiers (IGEN, 2003) ;
- au rôle déterminant des acteurs entourant le jeune dans son parcours scolaire. Le rapport de l'IGEN (Inspection générale de l'Éducation nationale) est éclairant à cet égard : « *L'orientation est le fruit d'une succession de décisions liées aux évaluations successives réalisées par les professeurs et interprétées par les conseils de classe ; cette perception est plutôt celle des enseignants* » ;
- aux reconsidérations qui s'opèrent au cours du parcours, entendu comme construction identitaire :

les capacités à s'informer, traiter ces informations, mobiliser des ressources, ainsi que les préférences évoluent dans le temps chez une même personne.

Ainsi, en général, l'élève ne se décide pas « en fonction des débouchés du marché du travail ». Il n'en connaît pas bien les données présentes, et peut encore moins en anticiper l'état futur.

Dès 2000, au cours de l'étape qui avait consisté à poser les choix méthodologiques de la première étude, nous avons essayé de mobiliser des références théoriques qui nous permettraient de prendre en compte ces difficultés.

La conduite des élèves et de leurs familles, telle que nous venons de la décrire, diffère notablement d'une rationalité substantielle selon laquelle les individus disposeraient de tous les éléments d'information leur permettant de faire le meilleur choix ; elle se rapproche plutôt d'une rationalité « *procédurale* » (H. Simon, 1987). L'individu de la rationalité procédurale est rationnel mais a plus ou moins conscience que son information est insuffisante, que ses capacités à traiter cette information sont incomplètes, ce qui l'amène à se déterminer pour une solution « acceptable ».

Par ailleurs, pour rendre compte du fonctionnement d'acteurs dans un lycée professionnel d'aujourd'hui, il est nécessaire de situer ceux-ci dans leur positionnement social et historique.

On entendra ici par « institutions » les moyens organisés, les règles explicites et les régularités dans l'action qui sont propres à une société, à un groupe social, à un moment donné de l'histoire<sup>1</sup>.

Nous ne considérons pas pour autant que le fonctionnement de ces acteurs serait déterminé par leur position au sein du système éducatif. O. Favereau (1998) propose de prendre en considération à la fois la rationalité individuelle (clairement procédurale pour cet auteur) et la reconstruction-réélaboration incessante des institutions et des collectifs. Dans ce contexte collectif non stabilisé, il revient à la hiérarchie d'obtenir plus d'efficacité en construisant des conditions de coopération au sein de l'organisation.

<sup>1</sup> Dans le courant ouvert par les institutionnalistes américains de la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, et notamment par T. Veblen (1970).

Les études « Lycées professionnels 1 » et « Lycées professionnels 2 » nous ont permis de mettre en perspective le niveau collectif et le niveau individuel, avec d'un côté, des entretiens au niveau du Rectorat, des responsables d'établissement et, de l'autre, des entretiens auprès des enseignants et surtout des jeunes eux-mêmes. Nous avons procédé de même pour la phase d'insertion dans l'étude « Parcours », en conduisant des entretiens auprès de Missions locales.

Dans cette étude, ainsi que dans l'étude « Jeunes sans diplômes », l'exploitation des entretiens auprès de jeunes, trois ans après l'arrêt de la scolarité, nous avait conduit à définir ce qu'on pouvait entendre par « insertion satisfaisante ». Nous avons combiné trois critères :

- au moins six mois consécutifs dans un même emploi ;
- dans le cas d'emplois successifs : y avait-il capitalisation d'expérience dans un domaine ?
- le jeune considérait-il ces expériences comme autant d'atouts valorisants pour le marché du travail ?

Cette liste de critères ne retient pas comme motif de satisfaction l'adéquation entre spécialité de formation et spécialité de l'emploi recherché ou occupé. Ceci tient à deux raisons :

- cette position est fidèle à ce qu'en disent les jeunes eux-mêmes ;
- ceci est cohérent avec le caractère procédural de la rationalité que nous avons retenu : bon nombre de jeunes ont expérimenté soit leur incapacité à trouver un emploi dans leur spécialité de formation, soit le caractère insatisfaisant des emplois correspondant à cette spécialité.

Nous pouvons maintenant aborder les résultats significatifs en matière d'orientation.

## ■ L'ORIENTATION : D'UN CHOIX CONTRAINT À UN PROCESSUS CONTINU

Au cours de la classe de troisième, les élèves formulent des vœux d'orientation, procédure qui pourrait laisser penser qu'ils disposent d'un véritable choix.

## ■ L'élève choisit-il son orientation ?

Quelle est la signification des vœux pour une section<sup>2</sup> de lycée professionnel ?

Dans le fonctionnement général du système éducatif français, le « choix » d'une orientation professionnelle à l'issue du collège peut avoir différentes significations, à replacer dans l'histoire du développement de l'enseignement professionnel en France (F. Maillard, 2005 ; Prost A., *op.cit.* ; Fourcade B. et Ourtau M., 1999). Dans les années 50-70, il s'agissait principalement, face à la pénurie de main-d'œuvre qualifiée, de pourvoir aux emplois d'ouvriers, d'employés et de techniciens, avec un rôle important conféré à des diplômes professionnels à spectre étroit, les CAP. Dans le contexte macro-économique d'alors, les perspectives d'insertion étaient plutôt favorables. Dans les années 80-90, un double objectif a été poursuivi :

- élever la qualification par une prolongation de masse de la scolarité (des BEP « propédeutique » aux bac professionnels visant l'insertion qualifiée) ;
- offrir, grâce au lycée professionnel, une voie alternative de progression pour des jeunes en difficulté scolaire au collège (Besses (de) M., Mouy P., 2001).

À un premier niveau d'observation, la population scolaire de lycée professionnel est très hétérogène au regard de la satisfaction de ses vœux. Près de la moitié des élèves sont effectivement dans la classe qui correspond à leur premier vœu.

La question de la signification de ces vœux pour le jeune au sens « liberté de choix » était aussi posée (*cf. tableau 2*).

Il y avait discordance entre ces deux séries de résultats. Comme on peut l'observer, être dans la classe de son second vœu, c'est le choix du jeune.

Nous avons voulu en savoir davantage sur la signification de cette réponse pour ces jeunes. Il ressort de leurs commentaires que la procédure des vœux, l'obligation d'en formuler, les avait conduits à intérioriser le jugement et les pressions, notamment du corps enseignant, selon lesquels il était judicieux de demander telle ou telle orientation, d'adopter une stratégie de 1<sup>er</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> choix, pour échapper à une affectation imposée.

<sup>2</sup> Ici, il s'agit d'une classe de seconde professionnelle, dans un lycée, pour une spécialité.

Tableau 1

BEP (brevet d'études professionnelles) : correspondance entre les vœux exprimés et la classe fréquentée (\*)

	Répartition en %
Premier vœu	45
Deuxième vœu	39
Troisième vœu	10
Affectation non demandée	6
Total	100

Source : Étude « Parcours ».

(\*) : au cours du 2<sup>e</sup> trimestre de troisième de collège, chaque élève formule des vœux d'orientation. Cette procédure de vœux est préparée collectivement et dans certains cas individuellement avec le professeur principal et le conseiller d'orientation. Elle fait l'objet d'un examen en conseil de classe. Les parents peuvent faire appel de la décision d'orientation.

Exemple de lecture : 45 % des élèves sont scolarisés dans une section professionnelle qu'ils ont sollicitée en 1<sup>er</sup> vœu.

Tableau 2

BEP (brevet d'études professionnelles) : représentation de la décision d'orientation

	Répartition en %
Choix du jeune	73
La seule solution	22
La solution préconisée par conseils extérieurs	5
Total	100

Source : Étude « Parcours ».

Exemple de lecture : 73 % des jeunes interrogés répondent qu'ils sont scolarisés dans une section professionnelle conforme à un choix qu'ils ont formulé.

## ■ Des vœux... à l'engagement dans la formation

L'arrivée dans une section professionnelle par résignation ou affectation imposée est assez couramment destructrice de la motivation pour les études, comme le révèle cet entretien :

**Nadia « tombe sur un BEP » au lieu de continuer en lycée général :** « J'ai vu un conseiller en 3<sup>e</sup> pour voir ce que je voulais faire. Mais comme les notes ne

*correspondaient pas à ce que je voulais faire, je suis tombée sur un BEP au lieu de continuer en lycée général. Une fois que j'ai été en BEP Commerce-Vente, ça ne me plaisait pas du tout, ça ne marchait pas, j'ai passé deux fois l'examen et j'ai raté deux fois. J'ai décidé d'arrêter l'école, mais je ne savais pas trop où m'orienter. »*

Trois années après la fin de ses études, Nadia a passé plus de la moitié du temps au chômage, malgré un CES (contrat emploi solidarité) que lui a trouvé la Mission Locale. Elle ne veut pas reprendre de formation et pense continuer à chercher « à droite et à gauche » de quoi gagner sa vie.

Source : Étude « Jeunes sans diplômes »

Certes, presque toujours, les orientations vers le lycée professionnel proviennent de l'impossibilité d'accéder à une seconde générale. Mais de même que la population d'une classe de lycée professionnel peut être très hétérogène quant à la procédure des vœux, elle peut l'être quant à la façon dont l'orientation est vécue, y compris quand la décision s'enracine sur un constat de désillusion : « *les autres étaient meilleurs que moi* ».

**Pascal : un BEP industriel choisi, un diplôme, et une insertion réussie :** « *Au collège, les autres étaient meilleurs que moi, à l'issue de la 3<sup>e</sup> je voulais m'orienter vers des métiers manuels qui englobent pas mal de domaines. Les enseignants m'ont aidé à choisir ma spécialité. J'ai beaucoup discuté avec eux. J'avais pensé à la mécanique, mais ils m'ont convaincu finalement que la maintenance englobait plus de choses. J'ai réussi le BEP et après, pendant ma première professionnelle, j'ai finalement profité d'une offre d'emploi et j'ai abandonné le bac professionnel. Je suis maintenant en CDI, je pense qu'il faudra plus tard que je poursuive par la formation continue, car le BEP est trop limité au niveau des connaissances théoriques.* »

Source : Étude « Parcours »

Il n'y a pas que la pression sociale émanant des enseignants. **Samia** apprend qu'au vu de ses résultats en 3<sup>e</sup>, elle n'est pas admise dans un lycée public d'enseignement général, mais qu'on lui propose de choisir une spécialité professionnelle. La jeune fille souhaiterait faire une spécialité de vente, mais celle-ci n'existe pas

dans le lycée professionnel proche de son domicile. La spécialité existe dans un lycée plus éloigné, qui, de plus, a une mauvaise réputation du point de vue de l'ambiance. Samia et sa famille conviennent de ne pas demander la spécialité vente. Cette position s'enracine dans des représentations partagées au sein de la famille – ce qui est jugé important pour la vie d'une jeune fille de son âge, ce qui peut être source de difficultés ou de coûts – mais aussi dans une réputation d'établissement plus ou moins fondée. La décision prise est alors « *la seule solution*<sup>3</sup> », une formation en bureautique dans le lycée professionnel tout proche, spécialité qui n'attire pas la jeune fille.

La jeune fille a donc sacrifié ses aspirations pour suivre les recommandations de sa famille. Elle s'est enfermée dans une solution « unique » qui ne nourrit pas sa motivation pour les études.

Source : Étude « Jeunes sans diplômes »

À parcours très semblables du point de vue des éléments objectifs répondent des jugements, des attitudes, des engagements bien différents à l'égard des ressources scolaires :

- pour certains élèves comme Nadia, soit environ la moitié de ceux qui vont en lycée professionnel, l'orientation en fin de troisième est un « *choix* » subi, le jugement qui domine est la contrainte, la privation d'autres choix. Le jeune privé de choix ne parvient pas à se formuler des perspectives valorisantes. Au contraire, l'orientation en lycée professionnel est une marque de l'échec : « *je suis tombée en BEP.* » Nadia dénonce sa solitude au lycée professionnel pour surmonter sa déception : « *là, personne ne m'a aidée* » ;
- pour d'autres élèves comme Pascal, dans ce cadre contraint (le même), la nécessité de choisir une spécialité professionnelle est perçue comme une étape incontournable qui exige réflexion et appropriation. Certes, les critères d'acceptabilité sont flous (« *un métier plutôt manuel qui englobe pas mal de domaines* »), la projection prend en compte des spécialités de formation et non des conditions concrètes d'exercice d'un métier, car le jeune ignore tout de celles-ci (information imparfaite). Cependant, Pascal s'est entouré de conseils pour un parcours qui se révèle efficace du point de vue de l'insertion.

<sup>3</sup> Nous reviendrons sur cette expression énoncée fréquemment par les jeunes eux-mêmes.

## ■ L'image de soi comme enjeu éducatif

Très fréquemment, les jeunes glissent spontanément d'une appréciation négative de leurs résultats scolaires à une appréciation négative d'eux-mêmes. Ils ont intériorisé le regard que les enseignants portent sur eux.

La capacité de chaque élève à tirer parti des ressources éducatives de son parcours scolaire tient pour une bonne part à la façon dont il se perçoit dans ce cursus, et perçoit les opportunités ouvertes par celui-ci. Amener l'élève à se projeter dans une vision positive de ce que peut lui apporter sa scolarité *est un enjeu éducatif majeur* pour les lycées professionnels. Cette action éducative est d'autant plus efficace qu'elle comporte des dimensions collectives et organisationnelles. Ceci est plus particulièrement développé dans les rapports des études « Lycées professionnels 1 » et « Lycées professionnels 2 ».

Nous illustrerons cette proposition en mettant en perspective, du point de vue de l'action éducative, deux lycées professionnels regroupant différentes spécialités du bâtiment et des travaux publics. Chacun de ces lycées réunit des spécialités très peu valorisées en termes de critères scolaires d'admission, comme le gros-œuvre, mais aussi des spécialités plus valorisées, comme la topographie ou l'équipement technique-énergie. Chacun propose des bac professionnels, bien que la majorité des élèves quitte le lycée pour la vie active à l'issue du BEP. Ces deux lycées ont à peu près la même taille (450 élèves) et sont implantés dans une petite ville d'environnement rural<sup>4</sup>.

Dans le premier lycée (A), les élèves s'expriment de façon très négative : « *ici, c'est un lycée pourri, l'ambiance est mauvaise, on y arrive parce qu'on a été mauvais au collège. D'ailleurs, nos enseignants nous le disent.* » Selon l'infirmière, un élève sur trois est en véritable souffrance psychologique. Les bâtiments, datant de la fin des années 70, sont fonctionnels et austères. Les enseignants des matières générales ne restent pas et se plaignent d'être affectés dans ce lycée.

<sup>4</sup> Ces lycées ont fait l'objet de monographies dans les études « Lycées professionnels » (cf. **encadré 1**).

À propos du deuxième lycée (B), les élèves parlent d'un lycée « *chaleureux, convivial et confortable* ». Le lycée a été rénové en 1991. Le proviseur, qui est arrivé en 1984, considérait qu'il s'agissait alors « *d'un lycée poubelle* ». Il explique la réussite du lycée par la stabilité et l'attachement des enseignants : l'attention accordée à chaque élève est une culture partagée par l'équipe éducative. C'est d'autant plus important que, selon le CPE (conseiller principal d'éducation), « *certaines vivent des situations sociales terrifiantes* ». Toute l'équipe éducative se mobilise pendant les premières semaines de scolarité pour construire un climat social et permettre aux élèves d'entrevoir des perspectives encourageantes, comme l'explique un enseignant :

« *Il y a un gros travail de motivation à réaliser avec les élèves. Je ne me dépêche pas en début d'année sur le programme. Je passe beaucoup de temps à parler avec eux, en utilisant les classes modules où ils sont en demi-groupe. Cela conditionne les rapports que nous allons avoir pendant deux années. Par exemple, avec un élève qui avait un autre projet qui n'a pas marché, je le fais parler et on en parle avec les autres. Je leur explique qu'à l'issue du BEP, le destin n'est pas nécessairement d'aller en bac professionnel. Je leur montre qu'ils peuvent arriver à faire quelque chose, alors qu'ils sont persuadés du contraire, parce qu'au collège, les autres élèves étaient meilleurs qu'eux.* »

**Source** : Étude « Lycées professionnels 2 ».

Contrairement à une approche de l'orientation au palier de fin de 3<sup>e</sup>, qui considère trop souvent que le processus est terminé quand chaque élève est affecté dans une classe de seconde, « *le travail sur l'orientation est loin de s'arrêter quand la commission d'affectation de fin de 3<sup>e</sup> a bouclé son travail* » (un proviseur dans l'étude « Lycée professionnel 2 »).

Ainsi l'orientation est-elle bien à la fois une question individuelle et collective :

- au niveau de l'élève, la façon dont celui-ci perçoit sa scolarité et ses perspectives d'avenir a un impact certain sur son engagement dans l'effort scolaire et sur l'usage qu'il fait de sa scolarité ;
- au niveau collectif, le déroulement de l'orientation en classe de 3<sup>e</sup> dans ses dimensions formelles, notamment les vœux, n'en détermine pas les effets éducatifs ultérieurs. Les relations qui s'établissent au lycée

professionnel entre les enseignants, l'administration du lycée, le conseiller principal d'éducation et les élèves jouent un rôle décisif. On observe qu'un même dispositif formel (l'arrivée en seconde professionnelle) conduit à des pratiques éducatives bien différentes selon les établissements

Nos résultats sur les parcours d'insertion prolongent ces premiers éléments.

## L'INSERTION : DES DIFFÉRENCES DE CAPACITÉS

Comme pour la partie qui précède, les résultats sont issus de matériaux quantitatifs et qualitatifs.

### Avoir un travail ou exercer dans son domaine de formation ?

L'observation des postes de travail dans lesquels les jeunes parviennent à s'insérer à l'issue d'un BEP montre que ces postes ne sont pas nécessairement en rapport avec le domaine de la formation.

Comme on peut l'observer dans les réponses des jeunes qui cherchent un emploi, une minorité cherche uniquement dans son domaine de formation ;

l'attitude opportuniste est majoritaire pour trois spécialités, l'attitude de fuite étant majoritaire pour la restauration. L'expérience du marché du travail a eu raison aussi bien des orientations scolaires de résignation comme l'administration, des orientations scolaires raisonnées comme l'industrie, que de l'engouement pour la coiffure. Véronique a abandonné cette spécialité trois ans après ses études, alors qu'il s'agissait de son choix délibéré de formation. Elle nous disait : « *j'avais fait un choix de petite fille.* » Pour le service en salle en restauration, les conditions de travail (horaires) et d'emploi (souvent précaires) jouent. Les jeunes issus des spécialités industrielles font état de leurs désillusions face à l'enchaînement d'emplois précaires. En effet, pour ces niveaux de qualification et pour une main-d'œuvre juvénile, les industriels ont généralement recours à l'intérim ou à des contrats à durée déterminée. Quitter l'industrie représente alors une tentative pour décrocher des emplois plus durables. Enfin, pour les deux spécialités de l'administration (comptabilité et secrétariat), les difficultés à valoriser un BEP dans cette spécialité sont bien connues. Autrement dit, orienter ses recherches d'emploi au-delà du domaine de formation, ou bien même rejeter sa spécialité de formation, sont des conduites susceptibles d'ouvrir vers d'autres opportunités.

Tableau 3

### L'orientation professionnelle à deux moments du parcours (en % pour chaque spécialité)

Spécialité	Entrée en seconde : avis sur l'orientation				Trois ans après l'arrêt des études : dans quel domaine cherchez-vous du travail ? (*)		
	Ne convient pas du tout	Convient moyennement	Convient tout à fait	Ne sait pas	Dans le domaine de la formation	Dans un autre domaine	Dans n'importe quel domaine
Industrie	8	29	54	9	32	32	37
Administration	11	35	38	16	21	36	43
Restauration	5	28	63	4	30	45	25
Coiffure	2	13	85	0	39	17	44

Source : Étude « Parcours ».

**Exemple de lecture :** 54 % des jeunes arrivés en seconde professionnelle industrielle sont tout à fait satisfaits de leur orientation ; par ailleurs, 32 % des jeunes au chômage passés par une seconde professionnelle industrielle cherchent du travail exclusivement dans un emploi industriel.

(\*) : Cette question a été posée uniquement aux jeunes cherchant du travail.

## Que disent les jeunes sur leurs objectifs ?

À travers leurs propos, on observe que ces jeunes manifestent des capacités différentes à se saisir de ressources.

Pour expliquer ces différences, nous employons le terme « d'objectifs ». Nous le préférons à celui de « projet ». En effet, le terme projet évoque un énoncé synthétique, qui ne comporte pas, nous semble-t-il, de dimension pragmatique permettant de s'adapter aux difficultés. Se fixer des objectifs appelle un énoncé qui agence des critères d'acceptabilité. La pluralité des critères permet leur réagencement à la lumière de l'expérience, et de reconsidérer certains critères qui s'avèrent irréalisables. On a déjà perçu, à travers les mots employés par Pascal, que des objectifs peuvent être un ensemble flou de critères d'acceptabilité. Nadia est trop atteinte par la privation de liberté pour énoncer des objectifs à sa scolarité et à son insertion. Nous avons vu aussi que Pascal fait preuve de pragmatisme (il saisit une opportunité d'emploi).

**David** : « *Je ne suis pas quelqu'un qui a un projet bien précis, mais j'ai vu que trouver du boulot sans bagage, on ne trouve que des boulots à la con.* »

« *Après le collège, il fallait bien que je fasse quelque chose* ». David a passé deux années en lycée professionnel, en spécialité mécanique « *Je ne travaillais pas, évidemment, je n'ai rien eu* ». Après deux années d'un itinéraire chaotique, il reprend des études en alternance et réussit un BEP Vente : « *Je me suis dit que c'est bien d'avoir plusieurs cordes à son arc.* » Après deux années d'emplois précaires et de chômage, il réussit un BEP de mécanique par l'apprentissage (volonté de surmonter son échec initial). Au moment de l'interview, David est en CDI (contrat à durée indéterminée) dans un garage : « *J'aimerais connaître mon métier bien plus que j'en sais, et passer le bac* ». Avec ce niveau, il pourrait devenir ouvrier professionnel 3<sup>e</sup> échelon<sup>5</sup>.

Dans le parcours de David, les rebonds constituent autant de réactions face aux difficultés. Après l'échec scolaire, il expérimente successivement deux emplois

précaires et sans qualification, emplois qu'il a trouvés par relation. « *Le travail, c'est presque ce qu'il y a de plus simple à trouver* ». Il sait qu'il a de la peine à se déterminer. « *Je ne suis pas quelqu'un qui a un projet bien précis* ». Ses critères sont cependant clairs : « *Trouver un patron qui ne me traite pas comme de la merde* », « *Avoir un boulot motivant, une bonne paie* », « *Avoir un bagage, connaître mieux son métier pour progresser* ». Les expressions employées par David illustrent bien la nature procédurale de sa rationalité. « *C'est un parcours un peu bizarre, mais je me suis servi de tout.* » Autrement dit, parce qu'il avait des objectifs, David a su transformer en ressources efficaces tout ce qui était à sa portée. Il revendique sa liberté d'action pour ne pas être contraint à ce qui est inacceptable pour lui : « *45 heures payées 6 500 balles (francs), j'ai dit stop.* »

Source : Étude « Jeunes sans diplôme »

**Jimmy** a, quant à lui, une attitude bien différente à l'égard de ses difficultés d'insertion : « *Après l'école, je me suis dit, je vais prendre n'importe quoi. Même à ramasser des poubelles, je m'en foutais, quoi, du moment que j'avais du travail.* »

Jimmy fait partie de ceux qui n'ont jamais aimé l'école et qui n'a pas du tout envie d'y retourner. Après avoir obtenu un CAP plomberie, il espérait trouver du travail dans ce domaine, mais n'en a jamais obtenu. Sa vie professionnelle est un tissu de contrats très courts à la semaine, en intérim : « *J'ai travaillé partout où ils me mettent.* » Parfois, le travail est dur ; souvent, Jimmy n'est pas respecté par ses chefs (« *catastrophique* »), mais « *J'ai l'habitude* ». Au moment de l'interview, il est au chômage. Le travail, « *c'est pour avoir de l'argent* ». « *Si un jour on me dit je te fais signer un contrat, j'y reste, comme ça, je suis sûr d'être quelque part* ».

Source : Étude « Jeunes sans diplôme »

Les propos de Jimmy traduisent sa soumission à la contrainte, à la nécessité de survivre, désespérément proche de *l'animal laborans* de K. Marx cité par Hannah Arendt (1961), privé de liberté de choix. Pourtant, si l'on compare les trajectoires de Jimmy et de David, à la fin de l'école, le signal scolaire de l'un (le diplômé, Jimmy) est plutôt un peu plus valorisant que celui de l'autre (le non-diplômé, David). Pour

<sup>5</sup> Dans les classifications professionnelles de sa branche, la rémunération que vise David le situerait au niveau le plus élevé de la catégorie ouvrier professionnel qualifié, et juste en-dessous de la catégorie ouvrier hautement qualifié.

Jimmy, le travail n'est pas une activité humaine dans laquelle on peut se réaliser ; le travail n'a pas d'autres buts que la paye, la survie. Selon ses propos, il y a deux mondes, celui des emplois où il faut un diplôme, où on peut progresser, et le monde qui est le sien, celui de son père, accidenté du travail du bâtiment attendant la retraite (évoqué à la fin de l'entretien). C'est un monde sans parcours.

Il n'est pas question ici de juger Jimmy et David, mais de retenir les disparités très importantes entre ces deux parcours du point de vue de la conversion des ressources en fonctionnements efficaces. Il convient d'être prudent sur l'interprétation de ces différences ; cependant, ces parcours ne laissent pas seulement voir des faits et des actes différents, mais de façon encore plus marquée, des lectures divergentes de ces faits et de ces actes, des représentations différentes de l'étendue des possibles : monter en classification et en rémunération *versus* « être quelque part » en emploi.

Ces résultats concernant la phase d'insertion prolongent ceux énoncés à propos de la phase scolaire. Dans des circonstances qui nécessitent plus d'autonomie que dans la scolarité, les jeunes qui arrêtent les études au niveau du BEP se révèlent très différents quant à leurs capacités à se saisir des opportunités du marché du travail, à reconsidérer, quand c'est nécessaire, le peu d'intérêt de leur spécialité de formation, et à recourir aux formations différées.

La lecture que nous faisons de ces résultats doit beaucoup à celle d'A. Sen. Nous allons nous expliquer sur ce point dans la quatrième partie.

## ■ DÉVELOPPER DES CAPACITÉS : UN ENJEU ÉDUCATIF

Rappelons ici les points-clés des quatre études :

- les commanditaires cherchaient à éclairer l'action éducative dans les lycées professionnels ;
- les statistiques sur l'insertion révélaient des différences interindividuelles importantes dans les parcours formation-insertion ;
- notre méthode accordait une attention particulière à la façon dont les jeunes se saisissaient des ressources dont ils disposaient.

Nos références de départ (rationalité procédurale, institutionnalisme) et l'approche qualitative nous ont permis d'enrichir la compréhension de ces différences. À ce stade, nos résultats interrogent les processus éducatifs : que peut-on dire de l'enseignement professionnel sous l'angle du développement des capacités par rapport à l'avenir professionnel ?

Les jeunes que nous avons questionnés se sont exprimés sur ce qu'ils avaient expérimenté : les processus scolaires et leurs difficultés d'insertion. Au-delà des faits, ils donnent à voir l'image qu'ils se font de leurs capacités (« je suis moins bon que les autres », « je suis dans un lycée pourri », « je peux trouver un travail où je suis respecté »...).

Les jeunes interrogés admettent que ce sont leurs résultats scolaires qui les ont conduits à la voie professionnelle. Le processus scolaire dans sa dimension générale n'est pas contesté.

Parce qu'ils sont persuadés d'être « moins bons que les autres », environ la moitié des jeunes en lycée professionnel ne profitent pas des ressources scolaires pour leur parcours. Parce que l'environnement familial produit des effets puissants de résignation à l'échec et à la relégation sociale, certains jeunes disqualifient les ressources potentielles favorables à leur insertion.

La lecture d'A. Sen (2005) sur la rationalité, les droits et la liberté nous conduit à formuler ces résultats à l'aide des notions de « ressources », « conversion », « capacités »<sup>6</sup>, telles que cet auteur les définit :

- les *ressources* : au-delà des ressources monétaires, ce sont les ressources de toute nature qu'une personne peut mobiliser pour arriver à mener le genre de vie qu'elle a de bonnes raisons de souhaiter ;
- la *conversion* ou *le fonctionnement* : pour qu'une personne tire effectivement parti de ressources, il faut qu'elle ait la capacité effective de les mobiliser efficacement pour elle. Ceci dépend de ses caractéristiques personnelles, de facteurs sociaux et de données d'environnement ;
- les « capacités » d'une personne désignent l'étendue des libertés réelles dont dispose cette personne pour

<sup>6</sup> Le mot anglais « *capability* » est traduit par le néologisme « *capabilité* » ou, par souci de simplicité, par « *capacité* » dans les expressions « *approche par les capacités* » par exemple.

parvenir à réaliser les fonctionnements qu'elle a de bonnes raisons de vouloir accomplir (par exemple, gagner sa vie par son travail). Les capacités ne désignent pas seulement les fonctionnements que la personne réalise effectivement, mais aussi l'étendue des fonctionnements auxquels elle peut accéder (en poursuivant notre exemple, avoir une qualification reconnue, pouvoir progresser pour améliorer sa rémunération...).

Ce que font les jeunes interviewés, mais aussi leurs comportements à l'égard de ressources scolaires, manifestent des capacités différentes : Pascal hésite sur son orientation et sollicite les conseils des enseignants ; il obtient son diplôme et trouve un emploi stable dans sa spécialité. Nadia est affectée dans une formation qui ne l'intéresse pas ; elle a vécu le lycée professionnel comme « *une solitude, [...] personne ne m'a aidée* ».

En simplifiant, chez A. Sen, la notion de capacités vient prendre place « devant » celle de revenu et de biens de l'économie néo-classique. En effet, A. Sen attache une grande importance au revenu, comme moyen de satisfaire ses préférences. Mais, pour cet auteur, plus que la possession des biens eux-mêmes, le plus important réside dans l'étendue des possibilités qu'offre la possession de ces biens, ou la liberté en termes de « fonctionnement ».

Chez A. Sen (1999), la considération sociale et l'estime de soi ont une valeur essentielle. Il souligne que cette conception est présente chez A. Smith (1776) : « *Aujourd'hui, dans presque toute l'Europe, un ouvrier à la journée, tant soit peu honnête, aurait honte de se montrer sans porter une chemise ; et un tel dénuement annoncerait en lui cet état de misère ignominieuse dans lequel on ne peut guère tomber que par la mauvaise conduite...* »<sup>7</sup> Dans ce texte, on assimile une pauvreté matérielle (ne pas avoir de chemise) à une disqualification sociale et morale. Ceci reflète un jugement banal, qui passe du vêtement comme marque d'appartenance à un milieu social à un jugement sur autrui... Mais ce qu'exprime Adam Smith vaut en sens inverse. Pour celui qui vit dans un milieu social contraint par l'insuffisance de ressources matérielles, le choix

d'un vêtement porté habituellement dans un milieu aisé produit deux effets :

- il marque l'aspiration à accéder à l'aisance matérielle ;
- il confère de l'estime de soi à l'individu, à ses propres yeux et aux yeux d'autrui, en le rendant semblable à une personne de milieu aisé. Chez les lycéens professionnels, on observe, notamment à travers le vêtement, cette recherche de reconnaissance. De façon plus fondamentale, ces lycéens expriment une sensibilité exacerbée au manque de respect. Si les élèves ne délégitiment pas le processus scolaire et l'orientation, un certain nombre d'entre eux en dénoncent la mise en œuvre dans un vécu scolaire qui, de façon trop courante, n'assure pas le droit à l'estime de soi.

Certes, pour nos études, les concepts d'A. Sen ne nous ont pas fourni directement une approche méthodologique. Notamment, nous nous sommes heurtés à la mesure de l'étendue des choix effectifs d'une personne, et la qualité de ses « fonctionnements » (opportunités). Pour Sen, la pauvreté la plus radicale est la privation de capacités. C'est pourquoi la pauvreté d'un chômeur qui n'arrive pas à accéder à un emploi ne peut pas, selon Sen, être compensée par l'aide au revenu. En effet, au-delà du manque de revenus, le chômage « *affecte l'équilibre psychologique, la motivation professionnelle, et l'estime de soi* » (Sen, 2003, p. 32).

Dans une étude de terrain, il est difficile de mesurer l'étendue des choix ouverts à une personne et de les comparer à ceux offerts à une autre personne (Vero, 2002).

Nous avons adopté une autre approche. Nous avons recueilli les jugements des jeunes sur les choix qu'ils ont pu réaliser, à différents moments de ce parcours. Nous n'avons donc pas mesuré l'étendue des choix possibles, mais nous avons pu approcher les « fonctionnements » des jeunes dans leur parcours au sens ou l'entend A. Sen. Nous avons pu apprécier si ces fonctionnements répondent à leurs objectifs tels que nous les avons appréhendés.

\* \*  
\*

<sup>7</sup> Adam Smith, *La Richesse des Nations*, volume 2, livre 5, chapitre 2, cité par A. Sen.

<sup>8</sup> Nous respectons cette traduction de l'anglais, peu satisfaisante en français, mais explicite.

L'outillage conceptuel qu'offre A. Sen a constitué une source d'inspiration pour orienter le questionnement auprès des élèves. Il nous a procuré des outils d'analyse et nous a permis de structurer nos résultats en fournissant des concepts dépassant nos références théoriques initiales (rationalité procédurale, institutionnalisme).

Nos observations sur le déroulement de l'orientation et de l'insertion professionnelle nous amènent à conclure qu'un processus éducatif au lycée professionnel efficace du point de vue du développement des capacités est un parcours dans lequel, à travers l'action éducative dans toutes ses dimensions, l'élève développe une estime de soi suffisante pour poursuivre effectivement des objectifs professionnels motivants.

Cet objectif éducatif dépend de la relation entre l'élève et les différents membres de l'équipe éducative de l'établissement. Mais ce qui est en jeu

dépasse la relation entre un enseignant et un élève, car celle-ci s'inscrit dans une « culture » d'établissement, le chef d'établissement jouant un rôle très important.

Que peut-on dire à propos de ceux qui, dans la phase d'insertion, manifestent découragement et incapacité à s'insérer ? Ils ne parviennent pas à agir efficacement, ils surestiment les contraintes, ils ne poursuivent pas suffisamment leur quête d'informations, ils critiquent et refusent les ressources de structures d'accueil et d'information... À ce stade de leur histoire personnelle, et compte tenu des échecs scolaires qu'ils ont connus, renouer avec l'estime de soi nécessite un accompagnement attentif, une aide efficace, pour obtenir un premier emploi. En effet, le plus souvent, gagner sa vie par son travail est l'aspiration première et est source d'estime de soi. Une fois cette insertion réalisée, il deviendrait envisageable, pour certains, de renouer avec la formation. ■

---

## Bibliographie

---

Arendt H. (1961), *Condition de l'homme moderne*, Calman Levy, trad. de *The Human Condition*.

Besses (de) M. et Mouy P. (2001), « Les parcours de formation professionnelle et d'insertion des jeunes : comment conduire une analyse économique soucieuse d'efficacité et d'équité », in *Efficacité versus équité en Économie Sociale, XXX<sup>es</sup> journées de l'AES* coord. par Alcouffe A., Forcade B., Plassard J.-M. et Tahar G., L'Harmattan, Paris.

Boudon R. (1973), *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin.

Cereq (2005), *Quand l'École est finie – Premiers pas dans la vie active de la Génération 2001*, Marseille.

Dep (2004), « Pratiques réussies en lycée professionnel », *Dossier Insertion Éducation et Société* n° 151, février, MEN, Paris.

Dubar C. (1992), « Formes identitaires et socialisations professionnelle », *Revue française de sociologie*, avril.

Dubé F. (2004), *L'École des chances. Qu'est-ce qu'une École juste ?* Paris, Seuil, coll. « La République des idées ».

Dubé F. (2006), *L'expérience des inégalités au travail* (ouvrage coordonné par F. Dubé), Paris, Seuil.

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

Favereau O. (1998), « Notes sur la théorie de l'information à laquelle pourrait conduire l'Économie des conventions », in *L'Économie de l'information. Les enseignements des théories économiques*, sous la dir. de P. Petit, La Découverte, Coll. « Recherches », Paris.

Fourcade B. et Ourtau M. (1999), « Le BEP, un diplôme, deux finalités », in *Formation Emploi* n° 66, avril-juin, Céreq.

Goux D. et Maurin E. (1997), « Démocratisation de l'école et persistance des inégalités », in *Économie et Statistiques*, n° 306.

IGEN (2003), *Propositions pour améliorer le processus d'orientation et les procédures d'affectation au lycée professionnel*, Rapport n° 2003-99, MEN, décembre.

Kabantchenko E. et alii (2003), Les difficultés de recrutement des lycées professionnels. Pratiques réussies en lycée professionnel, *Dossiers Insertion, Éducation et Société*, DEP MEN.

Lefresne F. (2003), *Les jeunes et l'emploi*, Éditions La Découverte, coll. « Repères » n° 365, Paris.

Maillard F. (2005), « L'ambivalence de la politique éducative : le CAP entre déclin et relance », in *Formation Emploi* n° 89, janvier-mars, Céreq.

Prost A. (1998), « La place de l'École dans la société – L'Éducation nationale depuis la Libération », *Cahiers Français*, n° 285, mars-avril.

Sauvageot C. et alii (2005), « Quelle formation qualifiante différée pour les jeunes non diplômés ? » *Note d'Évaluation*, n° 05.01, mars, DEPP-MEN.

Sen A. (2003), *Un nouveau modèle économique : Développement, Justice, Liberté*, Odile Jacob, trad. de l'anglais *Development as Freedom*, 1999, Alfred Kop Inc.

Sen A. (1999), *L'Économie est une science morale*, Paris, La Découverte.

Sen A. (2005), *Rationalité et Liberté en Économie*, Odile Jacob, trad. de l'anglais *Rationality and Freedom*, 2002, The Belknap of Harvard University Press.

Simon H. (1987), *Rational Choice. The contrast between Economics and Psychology*, R. Hogarth et M. Reder Ed, Chicago University Press.

Veblen T. (1970), *Théorie de la Classe de loisirs*, Gallimard, Paris, trad. de l'américain *The Theory of the Leisure Class*, 1899.

Vero J. (2002), *Mesurer la pauvreté à partir des concepts de biens premiers, de réalisations primaires et de capacités de base*, Thèse de doctorat EHESSE-GREQAM Marseille.

## Résumé

### L'estime de soi, enjeu éducatif pour préparer à la vie professionnelle

Marie de Besses

Nos études sur les parcours formation-insertion de jeunes passés par l'enseignement professionnel visent à éclairer l'action éducative en lycée professionnel. Elles ont mobilisé des matériaux quantitatifs et qualitatifs. L'orientation vers une section professionnelle se traduit, pour près de la moitié des élèves, par un désintérêt pour la scolarité, nourri par une vision négative de soi-même. L'enjeu pour l'action éducative en lycée professionnel consiste donc à reconstruire, chez ces jeunes, une vision positive et ouvrir des perspectives de réussite. En faisant référence à A. Sen, l'analyse met en évidence, chez les jeunes, des capacités différentes à se formuler des objectifs et des critères d'acceptabilité, à se saisir de ressources pour le parcours et des différences dans l'estime de soi.

#### Mots-clés

Approche par les capacités, projet professionnel, jeune, lycée professionnel, aptitude

*Journal of Economic Literature* : D 63, J 24

# Informations

... | sociales

Créée en 1946, la revue *Informations sociales* est éditée par la Caisse nationale des allocations familiales (CNAF). Outil de réflexion et d'information pour les praticiens du social, *Informations sociales* est également un lieu de synthèse et de débat pour les chercheurs et les décideurs.

La revue est construite sur des **dossiers thématiques** qui associent les spécialistes et les acteurs d'une question sociale. Cette revue, **avec huit numéros dans l'année**, accompagne acteurs, chercheurs et décideurs dans leurs analyses, leurs expertises et leurs actions.

Pour découvrir la revue, nous vous proposons de choisir un exemplaire à titre **gracieux** parmi nos dernières livraisons :



- ▶ n° 137 - Coût de l'enfant et budget des familles
- ▶ n° 138 - Etre sous tutelle
- ▶ n° 139 - Les acteurs de la politique familiale
- ▶ n° 140 - L'enfant dans le système administratif et judiciaire
- ▶ n° 141 - Familles et quartiers sensibles

Pour recevoir votre exemplaire, vous pouvez soit faire votre demande directement par mail à l'attention de [ysabelle.michelet@cnafr.fr](mailto:ysabelle.michelet@cnafr.fr), soit par un courrier adressé à la CNAF.

Retrouvez la présentation des numéros sur [www.cnafr.fr](http://www.cnafr.fr), rubrique Publications

#### Abonnement - commande

01.45.65.57.06  
numéro simple : 5 €  
numéro double : 8 €  
8 numéros (1 an) : 33 €  
16 numéros (2 ans) : 58 €

#### CNAF

Informations sociales - Y. Michelet  
32 avenue de la Sibelle  
75685 Paris cedex 14  
Tél. 01.45.65.52.62