

Thématique : Décrochage scolaire

REDUIRE LES RISQUES DE DECROCHAGE ET D'ABANDON A LA SORTIE DU COLLEGE

Le WIKI-IO

Rapport d'évaluation finale remis par
la Fédération Travail Emploi et Politiques Publiques (TEPP)
au Fonds d'expérimentation pour la Jeunesse
dans le cadre de l'appel à projets lancé en Avril 2009
par le Ministère en charge de la Jeunesse

AP1-475

Mai 2012



Cette évaluation a été financée par le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse dans le cadre de l'appel à projets n° 475 lancé en Avril 2009 par le Ministère en charge de la jeunesse.

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

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

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

Mission d'animation du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse
95, avenue de France 75 650 Paris Cedex 13
Téléphone : 01 40 45 93 22

<http://www.experimentationsociale.fr>

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



Réduire les risques de décrochage et d'abandon à la sortie du collège

Le WIKI-IO

Structure porteuse du projet

GIP Grigny Viry-Chatillon, MIPOP

Christophe BAUDE

Structure porteuse de l'évaluation

Fédération Travail Emploi et Politiques Publiques (TEPP)

Solène COURSAGET (Université d'Evry Val d'Essonne, Centre Pierre Naville, TEPP)

Emmanuel DUGUET (Université Paris Est, ERUDITE, TEPP)

Yannick L'HORTY (Université Paris Est, ERUDITE, TEPP)

Pascale PETIT (Université d'Evry Val d'Essonne, EPEE, TEPP)

Emmanuel QUENSON (Université d'Evry Val d'Essonne, Centre Pierre Naville, TEPP)

Durée d'expérimentation : **2009-2011**

Date de remise du rapport d'évaluation : Mai 2012

RESUME

Avec la montée des préoccupations et des incertitudes économiques, la problématique de l'orientation connaît actuellement un regain d'intérêt, alors même que l'enchevêtrement et la multiplicité des dispositifs, la faible légitimité des acteurs, et l'éclatement des pratiques s'ajoutent aux reproches traditionnels qui lui sont faits en matière de reproduction des inégalités (Borras, Romani, 2010). En effet, l'orientation a longtemps affecté les parcours des élèves en fonction de leurs résultats scolaires. Cette politique a progressivement été remplacée par une « éducation à l'orientation » conduite par des professionnels de l'orientation et de l'enseignement. La logique est d'amener les élèves à prendre conscience de la nécessité de conduire une réflexion personnelle sur leurs capacités et leurs ressources cognitives.

Afin d'aider les collégiens dans la construction de leur projet d'orientation, un dispositif innovant a été expérimenté, le WIKI IO. Un **wiki** est un logiciel de la famille des systèmes de gestion de contenu de site web rendant les pages web modifiables par tous les visiteurs y étant autorisés. Il facilite l'écriture collaborative de documents avec un minimum de contraintes. Les élèves sont accompagnés par 3 coachs par classe, en raison de 3 séances en petit groupe d'une heure chacune. Ces coachs sont issus du monde de l'entreprise et n'ont pas de formation particulière en psychologie, en éducation, ou en pratique de l'encadrement en milieu scolaire. Mais ils disposent d'une expérience acquise sur le terrain. Les élèves sont sensibilisés au monde de l'entreprise grâce à un travail spécifique de découverte d'un secteur d'activité dont le point d'orgue est une visite d'entreprise (exemple : Métier d'Art / atelier d'ébéniste ; Presse / Journal Libération ; Hôtels-Cafés-Restaurants : Groupe Accor). La visite a lieu entre la première et la deuxième séance de coaching.

L'expérimentation a été conduite un collège durant deux ans à partir de la rentrée 2009, le collège Sonia Delaunay qui est un établissement Réseau Ambition Réussite (RAR) situé en Essonne (quartier de la grande Borne à Grigny). La situation de cet établissement a été comparée tout au long de l'expérimentation à celle d'un autre établissement RAR de caractéristiques semblables, le collège Olivier de Serres situé à Viry-Châtillon. Dans ce rapport d'évaluation, le collège Sonia Delaunay est appelé collège Test puisque c'est lui qui a bénéficié du dispositif. Le collège Olivier de Serres est le collège témoin.

Après un retour sur les politiques d'orientation depuis une cinquantaine d'années qui montrent un processus de « décollectivisation » de ce domaine d'action (Partie I), notre propos rendra compte des pratiques et des méthodes mobilisées en orientation dans les deux établissements scolaires et s'intéressera plus particulièrement à la mise en œuvre effective du dispositif WIKI IO. Nous verrons à cette occasion que les positions des différents acteurs et de certaines de leurs interactions ont été souvent conflictuelles, tant leurs points de vue divergent sur le rôle, les méthodes et les objectifs de l'orientation (Partie II). Nous évoquerons ensuite les représentations des familles et des élèves qui sont essentielles parce qu'elles déterminent, pour partie, les conditions de mise en œuvre de l'expérimentation et la capacité ou non des élèves à se projeter dans des parcours scolaires et professionnels déterminés (Partie III). Puis nous présenterons les résultats d'une analyse statistique des effets du dispositif tels qu'ils ont été ressentis par les collégiens (Partie IV). Les nombreux éléments relevés au cours de cette recherche nous permettront enfin d'élaborer plusieurs recommandations en vue d'une optimisation du WIKI IO et de sa pérennisation future (Partie V).

NOTE DE SYNTHÈSE

Le travail d'enquête a consisté à adopter une double approche. Nous avons cherché à analyser les relations entre les acteurs agissant dans l'orientation, en mobilisant les apports de la sociologie des organisations. Quels sont leurs positionnements respectifs sur cette problématique ? Quelles sont leurs interactions ? Plus généralement, quelles sont les conceptions de l'orientation qu'ils défendent ? En quoi et comment celles-ci permettent-elles de faciliter l'intégration du WIKI IO dans l'établissement ? Représentent-elles des freins ou des ressources pour la réussite de l'expérimentation ? L'analyse a consisté à saisir les déterminations externes et internes, les représentations des acteurs, et les effets attendus et réels sur les pratiques et les choix d'orientation. Pour cela, elle a croisé quatre méthodes d'enquête : l'entretien, le questionnaire, l'observation et le traitement statistique. Le parti pris a aussi consisté à reconstituer la chaîne des relations entre les différentes opérations constitutives de cette expérimentation et des pratiques qui en ont découlé. Plusieurs catégories d'acteurs ont été interrogées à cette fin (Tableau 1).

Tableau 1
Entretiens réalisés par catégories d'acteurs

	Collège Test	Collège témoin
Elèves (rencontrés en 4 ^{ème} puis en 3 ^{ème})	56	54
Professeurs principaux (de 4 ^{ème} et de 3 ^{ème})	9	10
COP	1	1
Coordinatrice	2	1
Documentaliste	1	1
Coachs	4	—
Concepteurs de l'expérimentation	2	1
TOTAL	75	68

Parallèlement, nous avons développé une approche par les trajectoires d'élèves, rencontrés en 4^{ème} puis en 3^{ème}. Ce suivi longitudinal nous a permis de construire plusieurs typologies d'élèves, qui rendent compte du sens qu'ils attribuent à l'école, du vécu de leur expérience scolaire, de leur point de vue, et de leur situation par rapport à l'orientation. Ces temps d'échanges ont consisté à comprendre l'attitude des adolescents vis-à-vis de leur propre parcours, sans s'enfermer dans la singularité, mais en identifiant les processus qui les structurent et qui portent la marque d'une certaine généralité.

En appui de l'exploitation des entretiens, des questionnaires ont été passés auprès des collégiens dans les deux établissements et ont fait l'objet de traitements statistiques qui sont présentée dans une partie autonome (la partie IV).

La première partie évoque les relations entre école et orientation sous un angle socio-historique afin de comprendre dans quelle filiation la problématique de l'orientation scolaire se situe actuellement. Elle s'attache, en second lieu, à analyser comment la dimension locale est devenue un échelon de la réalité sociale pertinent pour traiter des questions d'orientation scolaire des élèves.

A- De la répartition des élèves à l'éducation aux choix

L'orientation s'est constituée progressivement en tant qu'activité sociale de répartition des élèves dans le système d'enseignement concomitamment à une extension sans précédent des flux scolaires et des filières d'enseignement et de formation.

Suite à une politique volontariste de prolongation des études, le collège est devenu une instance de formation secondaire pour l'ensemble de la population juvénile, au point que les opérations de sélection qui s'y effectuent concourent à en faire une période décisive dans la vie des élèves. C'est en effet à l'issue de la classe de troisième que se décide actuellement une grande partie de leur destinée scolaire, voire professionnelle.

Nous verrons notamment que les rapports entre politique éducative et structure du système d'orientation constituent un assemblage variable dans le temps en fonction du sens conféré aux politiques éducatives dans leurs interactions avec la régulation du marché du travail.

Dans l'après-guerre, l'essor du chômage et les besoins en professionnels qualifiés rendent nécessaires la mise en place d'un système d'orientation articulant la formation à la production (Naville, 1945 ; Huteau, Lautrey, 1979). Devenue plus scolaire que professionnelle, l'orientation s'accompagne progressivement d'une « éducation à l'orientation » qui vise à impliquer les élèves dans la construction de leurs choix. Depuis les années 90, cette tendance connaît un prolongement vers une individualisation croissante des choix et des parcours d'orientation qui tend à responsabiliser les élèves (1.3).

L' « adéquation formation-emploi » : matrice de la distribution des élèves dans le système scolaire (1940-50)

Dans le contexte de la reconstruction et des années 50, marqué par un faible taux de chômage et d'importantes pénuries de main-d'œuvre qualifiée dans plusieurs branches professionnelles, l'orientation est mise au service des besoins du marché du travail et de la politique de planification économique pour assurer la formation des jeunes et aider à la reconversion des adultes (Tanguy, 2002). Les politiques publiques d'orientation cherchent alors à mettre en relation les flux d'élèves avec les postes et les qualifications définis par le mode d'organisation du travail taylorien-fordien. Cloisonnées verticalement, elles répartissent les élèves les plus méritants dans les filières d'études générales. Les autres sont orientés vers les filières de formation techniques et professionnelles. Sélectives et assez peu nombreuses à l'époque, elles sont valorisées parce qu'elles donnent accès à un métier qualifié. Ceux qui sont rejetés du système éducatif réussissent à trouver un travail dans une conjoncture économique favorable.

2. Eduquer à l'orientation (1960-80)

Au cours des années 60-80, l'orientation s'implante dans le premier et le second cycle de l'école, puis dans les universités, où sont créés les services universitaires d'information et d'orientation (SUIO) (Hugrée, 2012). Ce nouvel essor provient de la conjonction de deux facteurs : une explosion scolaire sans précédent, qui conduit à une généralisation en premier cycle de l'enseignement secondaire, et une crise économique, où les diplômes, désormais plus répandus, s'avèrent nécessaires pour accéder à un travail, mais ne suffisent plus à garantir la mobilité sociale et le maintien dans l'emploi (Berthelot, 1993). Dans ces conditions, l'éducation semble désormais nécessaire pour préparer et accompagner les élèves sur le long terme.

3. Vers une individualisation des choix (1990-2000)

Dans cette période, l'orientation scolaire doit faire face à de nouveaux enjeux sociétaux. D'une part, l'élévation du niveau de formation de la population apparaît de plus en plus nécessaire pour orienter la société vers la modernité et la relance économique. D'autre part, et malgré un allongement des itinéraires scolaires et une augmentation des cursus, la problématique des échecs à l'école et des inégalités sociales revient crûment sur le devant de la scène.

Alors qu'une minorité persistante de jeunes continue de sortir de l'école sans qualification, se pose la question des moyens à mettre en œuvre pour réduire le nombre d'élèves en difficulté. Les émeutes urbaines de novembre 2005 constituent un autre indice significatif du malaise social des jeunes des quartiers populaires.

B- L'échelon local : nouvelle régulation de l'orientation

Comme nous l'avons vu dans la section précédente, l'expérimentation étudiée se situe dans un mouvement d'éducation et d'individualisation du rapport des élèves à l'orientation. Cette section montrera qu'elle traduit également une autre transformation des dispositifs d'orientation en France qui ont tendance, depuis quelques années, à substituer un mode d'intervention centralisé de l'Etat à une gouvernance locale reposant sur des logiques d'expérimentation sociale, comme le font aussi d'autres secteurs de l'action publique, comme les politiques de l'emploi (Lallement, 1999), les politiques de lutte contre le chômage des jeunes (Lefresne, 2003) ou celles de la

formation professionnelle, dont une partie a été transférée aux régions tel que le plan régional de développement de la formation professionnelle, insertion et professionnalisation des jeunes (Perrat, 2002).

1. Une territorialisation des politiques éducatives

La décentralisation du secondaire entamée depuis les années 90 a établi une rupture à plusieurs niveaux avec les logiques institutionnelles centralisées de l'éducation, faisant de l'école une sorte de laboratoire social où se multiplient les formes scolaires dérogatoires et locales dont les finalités visent à traiter le problème de l'échec scolaire par une approche désormais plus qualitative que quantitative (Charlot, 1994). Au niveau pédagogique, les établissements ont profité de ce nouvel espace d'action pour mettre en place des pédagogies différenciées (par objectifs, par compétences) et procéder à des expérimentations en proposant des options et des filières plus ou moins durables en fonction de l'orientation des projets d'établissements. Certaines ont émergé avec les politiques d'éducation compensatrices dans le cadre des politiques de la ville (politiques éducatives territorialisées, politiques municipales d'éducation). D'autres sont parfois couplées avec des actions corrélées à la rénovation urbaine des quartiers pour permettre aux élèves de s'approprier leur environnement quotidien.

2. Un territoire, deux collèges

2.1 Une mixité sociale relative sur le territoire

Le territoire sur lequel sont implantés les deux collèges se caractérise par une mixité sociale assez relative. Les classes sociales populaires et moyennes sont largement représentées dans leur zone respective de recrutement.

2.2 Un public scolaire issu des milieux populaires et moyens

Ces établissements, dont le public est largement populaire et moyen, concentrent les élèves qui auraient été antérieurement orientés vers les filières courtes, le report de l'orientation vers le haut aboutissant à ce résultat mécanique. Ainsi, les catégories socioprofessionnelles défavorisées représentent 59,5 % des parents d'élèves de 4^{ème} et de 3^{ème} dans le collège test contre 46,4 % dans le collège témoin en 2011 (tableau 2). Les professions favorisées (A et B) pèsent de leur côté la même année pour 8,21 % dans le collège test et 17,98 % dans le collège témoin.

2.3 Des parcours scolaires semés d'embûches

Ces établissements concentrent des élèves en difficulté scolaire précoce. Le tableau 5 montre ainsi qu'entre plus d'un tiers et un quart des élèves du collège test ont un retard d'un an à l'entrée en 6^{ème} sur la période de 2005 à 2011, ce qui représente des taux nettement supérieurs à la moyenne académique. Dans le collège témoin, cette situation est aussi marquée, même si elle tend à se rapprocher depuis peu des valeurs de l'académie.

2.4 Une hiérarchisation des élèves se partageant entre voie générale et technologique, et voie professionnelle

Alors que dans l'académie de référence l'orientation en seconde générale et technologique (2^{nde} GT) correspond à environ deux tiers des orientations chaque année, dans les collèges considérés cette voie est relativement moins fréquente au bénéfice de la seconde professionnelle (2^{nde} pro).

Ainsi, malgré une politique volontariste visant à conduire un maximum d'élèves à la fin de la 3^{ème}, ces collèges ne réussissent pas complètement à atténuer les difficultés scolaires de certains élèves qui aboutissent à une orientation dans la voie la moins prisée du système éducatif (tableau 9). Par ailleurs, les aspirations des familles pour la 2^{nde} GT ont connu une certaine augmentation aux dépens de la 2^{nde} pro sur la période 2007-2009.

Depuis peu, les vœux émis par les familles du collège test vers la voie professionnelle ont tendance à augmenter. De leur côté, les équipes pédagogiques du collège test semblent de plus en plus inciter les familles à choisir une orientation mieux cotée dans la hiérarchie scolaire. Le travail des enseignants se fixe donc comme objectif d'amener les élèves à poursuivre dans la voie générale en réévaluant les ambitions des familles à la hausse.

Ces données viennent contredire le constat souvent effectué de la tendance des enseignants à orienter les élèves des milieux populaires vers les filières les moins valorisées, parce qu'ils estiment que les familles ne pourront pas aider suffisamment leur enfant (Dubet, Duru-Bellat, 2000). A l'inverse, dans le collège témoin, les enseignants modèrent davantage les vœux des familles vers la voie générale et technologique, en modifiant leurs choix initiaux.

La deuxième partie est consacrée à l'analyse du WIKI IO qui est rapportée aux méthodes d'orientation mises en œuvre dans l'établissement témoin. La méthode adoptée consiste à positionner, dans un premier temps, les différents acteurs intervenant dans le champ de l'orientation (chefs d'établissement, professeurs principaux, COP) en appréhendant leurs rôles et leurs pratiques respectifs. Ces acteurs sont communs aux deux établissements. Puis, nous examinerons en détail les conceptions de l'orientation en présence ; celle du WIKI IO visant à stimuler les représentations et l'imaginaire des élèves par un accompagnement très prégnant de la 4^{ème} à la 3^{ème} qui tend vers une certaine individualisation, alors que celle de l'établissement témoin s'appuie sur des méthodes plus traditionnelles reposant sur des informations relayées très progressivement aux élèves par les PP et les COP. L'approche que nous avons adoptée restitue les points de vue des acteurs, leur vécu à l'égard du changement et les usages qui en découlent, qu'elles conduisent à une appropriation ou à certaines formes de résistances vis-à-vis du dispositif.

Les acteurs de l'orientation scolaire

Trois catégories d'acteurs participent activement au processus d'orientation des collégiens : les chefs d'établissement, les professeurs principaux et les COP. Avec la décentralisation, le pouvoir des chefs d'établissements s'est considérablement accru dans plusieurs domaines. En matière d'orientation, ils sont les premiers responsables de la politique conduite par leur établissement. Leur action concerne aussi bien son élaboration et sa mise en œuvre en interne, que l'implication dans des coordinations externes multi niveaux.

De leur côté, les professeurs principaux ont aussi vu leur influence grandir avec l'affaiblissement de la régulation centrale du réseau des CIO. Ils informent les élèves, suscitent leur réflexion sur la base de la consultation des brochures de l'ONISEP (Office national d'information sur les enseignements et les professions) et reçoivent les familles. Enfin, les COP, relevant des CIO, constituent des ressources pour les chefs d'établissements et les professeurs principaux à qui ils dispensent des informations sur les filières et les lieux d'enseignement.

En dépit d'un temps de présence très réduit dans les établissements, ils sont aussi à la disposition des élèves pour leur prodiguer des conseils lors de rendez-vous individuels.

Les chefs d'établissement : la dimension organisationnelle

Depuis la décentralisation du système scolaire français, les chefs d'établissement ont vu leur rôle s'amplifier en matière d'orientation des élèves (Masson, 1999). En amont des collèges, ils sont impliqués dans des relations de partenariat avec les écoles élémentaires pour favoriser la continuité de la scolarité des élèves entre le primaire et le secondaire.

Dans les établissements considérés par cette recherche qui sont intégrés dans un RAR, ils cherchent à densifier les liens avec les professeurs des écoles pour assurer la poursuite de la scolarité des élèves les plus en difficultés.

Les enseignants : la dimension éducative

Comme souvent dans les établissements de ZEP/RAR, les équipes enseignantes des deux collèges sont très engagées dans la réalisation de projets initiés et/ou encouragés par les directions.

Les COP : la dimension d'accompagnement

Derniers acteurs « traditionnels » de l'orientation, les conseillers d'orientation-psychologues (Maniez, Pernin, 1988) appartiennent à l'Education nationale, mais ils sont affectés dans les CIO et dépendent hiérarchiquement de leur direction. Leur intervention articule donc des éléments d'extériorité et d'appartenance à l'institution scolaire.

Dans les collèges, leur mission consiste à aider et accompagner les élèves dans la construction de leur réflexion et dans les décisions relatives à leur formation et aux métiers et professions auxquels ils se destinent. Leur activité est constituée de trois grandes dimensions (Guichard, Huteau, 2007) : l'aide à l'orientation et à la construction de soi qui consiste à accompagner la réflexion des élèves sur les voies de formation et leur avenir professionnel, l'aide à la réussite en formation qui revient à fournir aux élèves des méthodes de travail efficaces et le soutien personnel qui est axée vers la vie familiale, sentimentale, les difficultés d'intégration et de socialisation des adolescents. Ce métier repose donc sur trois piliers interdépendants regardant l'orientation, la réussite de la scolarité et l'accompagnement psychologique. L'activité de conseil des COP ne revient plus à mettre en œuvre une conception diagnostique, mais une conception éducative de l'orientation (Cohen-Scali, Kokosowski, 2010).

Deux établissements, deux conceptions distinctes de l'orientation

Dans les deux établissements investigués, une forte mobilisation est présente autour de la problématique de l'orientation scolaire et professionnelle. Cet investissement des différents membres des deux équipes pédagogiques, qui revêt des formes à la fois collectives et individuelles, traduit néanmoins une interrogation commune sur l'orientation des élèves ainsi qu'une sensibilisation aux mécanismes ségrégatifs à l'œuvre dans le second cycle du système éducatif français. Ainsi, les équipes pédagogiques, conscientes de l'importance des facteurs environnementaux et des variables individuelles impactant le processus d'orientation des élèves au sein de leur établissement, déploient deux types de réponses distincts, dont les conceptions et les modalités concrètes diffèrent, même si, comme nous l'avons vu précédemment (Partie II - A), les acteurs sur lesquelles elles s'appuient restent similaires

Les « dispositifs » dans le temps : entre adaptations, ajustements et perspectives futures

Parce qu'il s'agit d'une expérimentation sociale, comportant de fait une part importante d'innovation et d'incertitudes, le dispositif WIKI IO a connu, lors de sa deuxième année de déploiement (2010-2011), un certain nombre de réajustements concrets qu'il convient ici d'explicitier.

En tant que « nouvelle » forme d'intervention sociale, l'expérimentation implique en effet de « nouvelles » manières d'intervenir, à la fois souples, partenariales et de proximité. Dans cette logique, il s'agit, pour les acteurs impliqués, d'entrer dans un processus d'apprentissage par l'erreur et de savoir adapter et faire vivre le projet en fonction de la réalité à laquelle il est confronté, notamment par la réalisation de changements très concrets, d'ampleur parfois limitée mais impliquant dans leur conduite l'ensemble des partenaires directement concernés.

La troisième partie s'intéresse aux populations ciblées par le dispositif, à savoir les élèves, sans pour autant négliger les multiples interactions et systèmes d'influences qui existent entre l'élève et sa famille dans le contexte scolaire. De nombreuses études se sont attachées à saisir les pratiques éducatives familiales (Terrail, 1997 ; Charlot, Bautier, Rochex, 1992 ; Charlot, 1999 ; Van Zanten, 2001), contribuant ainsi à révéler l'existence d'une demande parentale forte de réussite scolaire qui prend forme à travers des logiques de mobilisation et de soutien familial différenciées. Dans notre travail de recherche, nous avons souhaité élaborer une typologie de ces pratiques familiales, que nous avons par la suite confrontées à une typologie illustrant des rapports différenciés entretenus par les élèves à l'égard de l'orientation. Grâce aux témoignages des adolescents rencontrés durant l'enquête, nous avons pu réaliser une étude globale des logiques de configuration familiale qui agissent, comme nous le verrons, de manière certaine sur le processus d'orientation des élèves.

La quatrième partie évoque l'évaluation quantitative. L'expérimentation porte sur deux années et deux collèges. Dans chaque collège, un échantillon d'élèves de classes de troisième et de quatrième a été interrogé chaque année. Le questionnaire, qui figure en annexe portait sur les choix d'orientation, l'existence et le contenu du projet professionnel de l'élève. L'objet de cette partie est de comparer les réponses des collégiens des deux établissements.

Les différences de réponses entre les deux collèges ne proviennent pas uniquement a priori du seul impact causal du dispositif WIKI-IO. En effet, il peut y avoir aussi un biais de sélection dans le choix des collèges test et témoin qui ne peut être contrôlé. Il peut y avoir également les effets de l'évolution du dispositif d'une année sur l'autre. Cela étant, on ne dispose pas d'autre possibilité à défaut d'avoir un nombre suffisant d'observations.

Enfin, **la cinquième partie** donne des recommandations quant à l'amélioration possible du dispositif étudié. Celui-ci se situe dans une évolution des domaines de l'éducation et de l'orientation initiée depuis une trentaine d'années par un certain nombre de textes législatifs. Une des idées transversales à tous ces textes, et traduite dans les faits, revient à accorder davantage de place à l'élève dans l'élaboration de son parcours d'orientation par un meilleur accès à l'information et par une appropriation étendue sur plusieurs années. Celle-ci est présentée sous la dénomination d'éducation à l'orientation.

1. Organiser

Comme nous l'avons vu précédemment, le dispositif a rencontré, dans son déploiement opérationnel, un certain nombre de dysfonctionnements tant sur le plan organisationnel que relationnel. Du point de vue organisationnel, le pilotage de l'expérimentation a ainsi été marqué par la confrontation de l'équipe enseignante à des obstacles liés à un manque de visibilité générale sur le dispositif, ses objectifs et son calendrier d'une part, et à des difficultés pour dégager du temps de préparation dédié au WIKI IO d'autre part, avec la volonté de ne pas empiéter sur le temps de cours.

2. Coordonner

Un des points de fragilité soulevés par de nombreux acteurs du WIKI IO est son manque de prise en compte des coordinations internes et externes à l'établissement.

3. Ouvrir

L'expérimentation étudiée dans le cadre de ce rapport a abouti à la mise en œuvre d'un « accompagnement renforcé » des élèves à travers différentes interventions coordonnées d'acteurs.

4. Intégrer

S'il est nécessaire d'inscrire délibérément l'expérimentation dans les pratiques d'orientation existantes, comme nous l'avons dit précédemment, il s'avère aussi indispensable d'intégrer de manière volontariste les familles, soit directement, soit sous la forme de représentants, et cela pour atteindre un double objectif d'information et d'implication.

5. Informer

L'information et la prise de décisions restent, nous l'avons vu, les vecteurs principaux d'une orientation assumée. Il est donc nécessaire de poursuivre le processus de transmission d'informations auprès des élèves quel que soit leur classe, et notamment sur les acteurs et les dispositifs d'orientation, afin de faciliter chez ce jeune public une meilleure visibilité des outils mis à leur disposition et une autonomisation dans la recherche d'informations.

6. Cibler

Une des questions essentielles qui se pose en orientation est celle du ciblage des élèves, et le WIKI IO n'en est bien évidemment pas exempté. Tous les élèves doivent-ils être intégrés dans la démarche de stimulation ou celle-ci doit-elle seulement s'adresser à ceux qui présentent le plus de difficultés scolaires ou d'incertitudes sur leur orientation ?

INTRODUCTION GENERALE

Après un retour sur les politiques d'orientation depuis une cinquantaine d'années qui montrent un processus de « décollectivisation » de ce domaine d'action (Partie I), notre propos rendra compte des pratiques et des méthodes mobilisées en orientation dans les deux établissements scolaires et s'intéressera plus particulièrement à la mise en œuvre effective du dispositif WIKI IO. Nous verrons à cette occasion que les positions des différents acteurs et de certaines de leurs interactions ont été souvent conflictuelles, tant leurs points de vue divergent sur le rôle, les méthodes et les objectifs de l'orientation (Partie II). Nous évoquerons ensuite les représentations des familles et des élèves qui sont essentielles parce qu'elles déterminent, pour partie, les conditions de mise en œuvre de l'expérimentation et la capacité ou non des élèves à se projeter dans des parcours scolaires et professionnels déterminés (Partie III). Puis nous présenterons les résultats d'une analyse statistique des effets du dispositif tels qu'ils ont été ressentis par les collégiens (Partie IV). Les nombreux éléments relevés au cours de cette recherche nous permettront enfin d'élaborer plusieurs recommandations en vue d'une optimisation du WIKI IO et de sa pérennisation future (Partie V).

Le travail d'enquête a consisté à adopter une double approche. Nous avons cherché à analyser les relations entre les acteurs agissant dans l'orientation, en mobilisant les apports de la sociologie des organisations. Quels sont leurs positionnements respectifs sur cette problématique ? Quelles sont leurs interactions ? Plus généralement, quelles sont les conceptions de l'orientation qu'ils défendent ? En quoi et comment celles-ci permettent-elles de faciliter l'intégration du WIKI IO dans l'établissement ? Représentent-elles des freins ou des ressources pour la réussite de l'expérimentation ? L'analyse a consisté à saisir les déterminations externes et internes, les représentations des acteurs, et les effets attendus et réels sur les pratiques et les choix d'orientation. Pour cela, elle a croisé quatre méthodes d'enquête : l'entretien, le questionnaire, l'observation et le traitement statistique. Le parti pris a aussi consisté à reconstituer la chaîne des relations entre les différentes opérations constitutives de cette expérimentation et des pratiques qui en ont découlé. Plusieurs catégories d'acteurs ont été interrogés à cette fin : les administrateurs locaux des collèges, les enseignants, les coachs, les COP et les élèves (Tableau 1).

Tableau 1
Entretiens réalisés par catégories d'acteurs

	Collège test	Collège témoin
Elèves (rencontrés en 4 ^{ème} puis en 3 ^{ème})	56	54
Professeurs principaux (de 4 ^{ème} et de 3 ^{ème})	9	10
COP	1	1
Coordinatrice	2	1
Documentaliste	1	1
Coachs	4	—
Concepteurs de l'expérimentation	2	1
TOTAL	75	68

Parallèlement, nous avons développé une approche par les trajectoires d'élèves, rencontrés en 4^{ème} puis en 3^{ème}. Ce suivi longitudinal nous a permis de construire plusieurs typologies d'élèves, qui rendent compte du sens qu'ils attribuent à l'école, du vécu de leur expérience scolaire, de leur point de vue, et de leur situation par rapport à l'orientation.

Ces temps d'échanges ont consisté à comprendre l'attitude des adolescents vis-à-vis de leur propre parcours, sans s'enfermer dans la singularité, mais en identifiant les processus qui les structurent et qui portent la marque d'une certaine généralité.

Cette « sociologie spontanée » a été par ailleurs confrontée aux pratiques d'orientation des deux collèges. Elle a également été appréciée en fonction des aspirations des familles ; leurs conceptions du monde scolaire et professionnel aidant à comprendre l'attitude des jeunes et leurs rapports à l'école et à l'orientation.

En appui de l'exploitation des entretiens, des questionnaires ont été passés auprès des collégiens dans les deux établissements et ont fait l'objet de traitements statistiques qui sont présentée dans une partie autonome (la partie IV).

I. L'expérimentation

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

Avec la montée des préoccupations et des incertitudes économiques, la problématique de l'orientation connaît actuellement un regain d'intérêt, alors même que l'enchevêtrement et la multiplicité des dispositifs, la faible légitimité des acteurs, et l'éclatement des pratiques s'ajoutent aux reproches traditionnels qui lui sont faits en matière de reproduction des inégalités (Borras, Romani, 2010). En effet, l'orientation a longtemps affecté les parcours des élèves en fonction de leurs résultats scolaires. Cette politique a progressivement été remplacée par une « éducation à l'orientation » conduite par des professionnels de l'orientation et de l'enseignement. La logique est d'amener les élèves à prendre conscience de la nécessité de conduire une réflexion personnelle sur leurs capacités et leurs ressources cognitives. Elle repose sur l'hypothèse que ceux-ci sont plus à même d'élaborer des choix réfléchis et assumés en ayant, au préalable, intériorisé et reformulé les informations qui leur sont dispensées.

Afin d'aider les collégiens dans la construction de leur projet d'orientation, un dispositif innovant a été expérimenté, le WIKI IO. Un wiki est un logiciel de la famille des systèmes de gestion de contenu de site web rendant les pages web modifiables par tous les visiteurs y étant autorisés. Il facilite l'écriture collaborative de documents avec un minimum de contraintes.

Chaque année, les élèves sont accompagnés par 3 coachs par classe, en raison de 3 séances en petit groupe d'une heure chacune. Ces coachs sont issus du monde de l'entreprise et n'ont pas de formation particulière en psychologie, en éducation, ou en pratique de l'encadrement en milieu scolaire. Mais ils disposent d'une expérience acquise sur le terrain. Les élèves sont sensibilisés au monde de l'entreprise grâce à un travail spécifique de découverte d'un secteur d'activité dont le point d'orgue est une visite d'entreprise (exemple : Métier d'Art / atelier d'ébéniste ; Presse / Journal Libération ; Hôtels-Cafés-Restaurants : Groupe Accor). La visite a lieu entre la première et la deuxième séance de coaching.

2. Objectifs et modalités de l'évaluation

L'évaluation quantitative

L'expérimentation porte sur deux années et deux collèges. Dans chaque collège, un échantillon d'élèves de classes de troisième et de quatrième a été interrogé chaque année. Le questionnaire, qui figure en annexe portait sur les choix d'orientation, l'existence et le contenu du projet professionnel de l'élève. L'objet de cette partie est de comparer les réponses des collégiens des deux établissements. Les différences de réponses entre les deux collèges ne proviennent pas uniquement a priori du seul impact causal du dispositif WIKI-IO. En effet, il peut y avoir aussi un Rapport d'évaluation finale du projet AP1-475

biais de sélection dans le choix des collègues test et témoin qui ne peut être contrôlé. Il peut y avoir également les effets de l'évolution du dispositif d'une année sur l'autre. Cela étant, on ne dispose pas d'autre possibilité à défaut d'avoir un nombre suffisant d'observations.

Méthode

Les questionnaires ont été distribués dans les collèges par les enseignants après la visite d'entreprise et les séances de coaching, au printemps. L'échantillon comprend l'ensemble des réponses sur les deux années, soit au total 292 questionnaires, dont 133 pour le collège test et 149 pour le collège témoin.

Les résultats de l'exploitation statistique de l'enquête auprès des collégiens figurent dans le tableau 32. Pour chacune des questions de l'enquête (reproduite en annexe), on calcule les réponses moyennes dans le collège test et dans le collège témoin et l'on calcule la différence dont on teste la significativité statistique. Les écarts significatifs sont surlignés en jaune (au seuil de 5%) ou en vert (au seuil de 10 %). Les écarts non significatifs ne sont pas surlignés. Nous limitons l'interprétation aux résultats significatifs à 5 %. Les tests de significativité ont été réalisés en recalculant les écart-types de chaque variable par la méthode du bootstrap avec 100 000 tirages.

Résultats

Premier constat, il y a des différences de composition entre les deux collèges dans les variables socio-démographiques qui ne sont pourtant pas susceptibles d'être influencées par le coaching. Ces différences portent sur le pays de naissance des élèves, avec moins de naissance en France dans le collège test, et sur l'exercice d'une activité professionnelle par la mère, moins fréquent chez les élèves du collège test. En outre, une part plus importante des élèves du collège test considèrent que leur établissement est de bonne réputation (tableau 32). Cela conduit à inciter à la prudence dans l'analyse des autres résultats qui peuvent être liés à un effet de composition.

Deuxième constat, on relève des différences sur les parties du questionnaire qui portent sur les attitudes vis-à-vis de l'orientation. Les élèves du collège test mobilisent moins fréquemment des canaux externes à leur établissement (famille, amis, internet). Ils déclarent aussi plus fréquemment souhaiter faire des études supérieures. Enfin leur regard sur l'entreprise est plus souvent positif.

Plusieurs interprétations peuvent être données à ces résultats. Tout d'abord, on ne peut exclure qu'il ne s'agit pas d'un effet du coaching mais qu'il s'agit d'un effet de composition lié aux différences socio-démographiques des collèges. Cependant, l'ampleur des écarts constatés ne milite pas pour cette seule explication. Ensuite, on peut donc évoquer les effets du dispositif. Soit celui-ci réduit l'auto-censure et dynamise les perspectives des collégiens qui se projettent plus volontiers vers des études supérieures. Mais l'absence de différences significatives entre les deux groupes aux questions explicites portant sur l'existence d'un projet après la 3^{ème} et sur la meilleure filière pour réussir conduit à nuancer cette interprétation. Une autre interprétation est que le coaching a effectivement produit un effet positif sur le regard que les jeunes portent sur l'entreprise sans être pour autant parvenu à modifier de façon substantielle l'existence et le contenu de leur projet professionnel.

II. Enseignements de politique publique

1. Résultats de l'évaluation

i. Les publics touchés par l'expérimentation

L'expérimentation a été conduite dans un collège durant deux ans à partir de la rentrée 2009, le collège Sonia Delaunay qui est un établissement Réseau Ambition Réussite (RAR) situé en Essonne (quartier de la grande Borne à Grigny). La situation de cet établissement a été comparée tout au long de l'expérimentation à celle d'un autre établissement RAR de caractéristiques semblables, le collège Olivier de Serres situé à Viry-Châtillon. Le collège Sonia Delaunay est appelé collège Test puisque c'est lui qui a bénéficié du dispositif. Le collège Olivier de Serres est le collège témoin.

Le territoire sur lequel sont implantés les deux collèges se caractérise par une mixité sociale assez relative. Les classes sociales populaires et moyennes sont largement représentées dans leur zone respective de recrutement. Autour du collège test en 2008, les ouvriers représentent 20,4 % de la population active, les employés 23,7 % et les professions intermédiaires 11,1 %. Dans l'environnement du collège témoin, les ouvriers comptent pour 11,8 %, les employés pour 23,4 % et les professions intermédiaires pour 17,4 %. La population résidant à proximité du collège témoin appartient donc davantage aux catégories moyennes. Les classes supérieures sont assez peu présentes sur ces territoires puisque l'on dénombre 2,8 % de cadres et de professions intellectuelles supérieures vivant autour du collège test contre 8,9 % pour le collège témoin. Depuis 1999, ces catégories ont légèrement diminué dans le premier cas (-1,1 %), alors qu'elles ont augmenté sensiblement dans le second cas (+2,1). L'environnement autour de ces collèges concentre aussi une problématique de chômage assez élevé. Dans l'environnement du collège test, le taux de chômage de la population se situe, toujours en 2008, à hauteur de 19,8 % des 15-64 ans. Autour du collège témoin, le taux de chômage dans cette tranche d'âge est deux fois moindre, mais sensiblement plus élevé que de la moyenne nationale puisqu'il se situe à 9,9 %. Ce sont les femmes qui souffrent le plus de cette situation de sous emploi puisqu'elles sont 22,8 % à être au chômage parmi la population autour du collège test contre 10,6 % pour le collège témoin. Nombre des femmes élèvent d'ailleurs seules leurs enfants ; respectivement 18,8 % des familles sont composées de femmes seules avec enfants dans le territoire du collège test contre 14,2 % autour du collège témoin.

D'autres statistiques, moins récentes que les précédentes, montrent la situation des jeunes à l'égard du chômage, de l'emploi et des études dans ces territoires traités ensemble cette fois ci. Ainsi en 1999, les jeunes de 15 à 24 ans étaient très touchés par le sous emploi (27,1 % contre 19,8 % dans l'unité urbaine de référence que constitue celle de Paris). Quand ils ont un emploi, celui-ci était le plus souvent précaire. Les contrats de travail à durée déterminée et en intérim y étaient aussi plus nombreux qu'en région parisienne (27,2 % contre 23,3 % des actifs ayant un emploi salarié). En revanche, ces jeunes rencontraient plus de difficultés que d'autres à trouver un contrat d'apprentissage (13,4 % contre 16,0 %) ou un stage (2,9 % contre 4,0 %). D'autres jeunes suivaient des études. Mais leur proportion était alors moindre qu'en région parisienne (64,0 % contre 69,0 %), la probabilité qu'ils sortent du système éducatif sans diplôme y étant plus forte (22,9 % contre 18,8 %), ce qui contribuait à diminuer leur chance d'accéder à un diplôme équivalent ou supérieur au baccalauréat (34,6 % contre 44,0 %).

Toutes ces données montrent que les territoires sur lesquels sont implantés ces deux collèges se caractérisent par une certaine ségrégation sociale, plus forte toutefois pour le collège test que pour le collège témoin. La population y souffre de nombreuses difficultés sociales et économiques qui ont eu tendance à s'amplifier avec la crise. Il s'agit donc d'un territoire cumulant peu d'avantages

et qui représente une contrainte pour les jeunes et leurs familles parce qu'il est assez démuné en ressources.

ii. Les effets du dispositif expérimenté

Les effets étudiés sont les effets attendus et réels de l'orientation sur les familles et les jeunes

Dans notre travail de recherche, nous avons souhaité élaborer une typologie de ces pratiques familiales, que nous avons par la suite confrontées à une typologie illustrant des rapports différenciés entretenus par les élèves à l'égard de l'orientation. Grâce aux témoignages des adolescents rencontrés durant l'enquête, nous avons pu réaliser une étude globale des logiques de configuration familiale qui agissent, comme nous le verrons, de manière certaine sur le processus d'orientation des élèves.

Stratégies, intérêt et autocensure des familles

La famille, comprise dans son sens large comme l'ensemble de personnes ayant un lien de parenté et vivant ou non ensemble, constitue un maillon essentiel dans le processus d'orientation et d'émergence du projet de l'élève. Pourtant, loin d'être considérées comme des partenaires, les familles ont été écartées de l'expérimentation étudiée. Ce choix fait d'ailleurs écho à la position de certains enseignants rencontrés qui considèrent que les parents, lorsqu'ils sont d'origine populaire, sont de fait démunis face à la problématique de l'orientation et ont des ambitions disproportionnées par rapport au niveau scolaire de leur enfant compte tenu d'une méconnaissance du système scolaire français (Duru-Bellat, 2002)

Un investissement scolaire diffus

L'échantillon sur lequel se fonde cette analyse est constitué en majorité de familles populaires et immigrées, mais pas exclusivement puisqu'il compte également certaines familles de classe moyenne, certes moins représentées mais dont les pratiques doivent également être interrogées.

Pour cela, notre approche nous conduira à prendre en compte des représentations familiales et des ressources disponibles qui peuvent prendre des formes différentes mais qui, dans les faits, s'avèrent peu éloignées. En effet, bien que certains comportements scolaires soient caractéristiques des parents de classes populaires, on assiste de plus en plus à une diffusion de la préoccupation scolaire au sein des familles, qui contribue à atténuer les inégalités liées à l'appartenance sociale (Terrail, 1997).

Aussi, sans contester l'existence de ce type de clivages, ce rapport souhaite les dépasser et souligner qu'au-delà des seuls facteurs socio-économiques, les ambitions professionnelles des parents ou encore la mobilisation scolaire des aînés peuvent contribuer à expliquer la diversité des comportements et des pratiques constatés parmi les élèves.

De nombreuses recherches ont été conduites par les sociologues de l'éducation sur les familles populaires, avec l'objectif de saisir leur rapport à l'école, leurs ambitions et espoirs ou encore leurs comportements et pratiques concernant la scolarité de leur enfants. Souvent perçues de manière négative et dévalorisées, décrites comme « doublement handicapées » parce qu'elles seraient démunies en capital social et culturel, ces familles subissent une disqualification à la fois économique, sociale et symbolique, qui consiste à remettre en cause leurs modes de socialisation et leurs compétences en matière de scolarisation (Van Zanten, *ibid.*).

Globalement, une forte demande de réussite scolaire caractérise les parents à l'égard de l'école. Ceux-ci sont investis dans la scolarité de leur enfant, et leur implication vise avant tout à lui permettre d'obtenir un diplôme et d'accéder à l'emploi (Poullaouec, 2004). Ce comportement se heurte toutefois à certains obstacles. Les parents des classes populaires disposent en effet de ressources parfois limitées pour accompagner la scolarité de leur enfant - faible capacité de soutien scolaire en raison de leur propre niveau d'éducation, connaissance modérée du fonctionnement de

l'école, revenus modestes, maîtrise insuffisante de la langue française. Aussi, ces familles éprouvent des difficultés à aider leur enfant dans le travail scolaire quotidien, à entrer en relation avec les enseignants ou les représentants de l'institution scolaire. Ceci ne doit toutefois pas être interprété comme une supposée « démission » de ces parents, bien souvent présentés comme incapables d'adhérer au projet républicain d'éducation et sans ambition pour leurs enfants.

Dans le cas de l'enquête dont les résultats sont présentés ici, l'importance accordée à l'école et à la réussite scolaire viennent contredire, une nouvelle fois, l'idée d'un renoncement ou d'un désintérêt scolaire de la part des catégories défavorisées :

« Moi j'étais ravie de rencontrer ces familles-là, parce qu'on pourrait penser de prime abord que c'est justement elles qui ne vont pas se déplacer et en fait si. Même s'ils ne connaissent pas le français, l'éducation de leur enfant, leur scolarité ça les intéresse ils ont envie qu'ils réussissent quoi. »

*Professeure principale de 4^{ème}, Histoire, Géographie et Education civique,
Collège test, 27 ans.*

Cette croyance en l'école et en ses bénéfiques futurs se retrouve dans le discours des enfants interrogés, quel que soit le milieu social d'appartenance ou l'origine. En effet, la longueur et la qualité du parcours scolaire, qui constituent bien souvent un sésame pour l'emploi aux yeux des parents, sont évoquées comme préalables au libre choix de la profession. Aux dires des jeunes, leurs parents les encouragent à poursuivre le plus loin possible les études, pour échapper à l'enfermement qu'entraîne l'absence de qualifications professionnelles et pour accéder à un « *bon avenir* », « *un bon métier* » :

« Q Ils s'intéressent à ta scolarité tes parents ?

R Oui.

Q Ils ont peut-être un avis sur ton orientation ?

R Oui, mais c'est moi qui décide, vu que c'est mes études, c'est moi qui vais les faire de toute façon.

Q Et qu'est-ce qu'ils ont comme idée ?

R Eux, ils me laissent faire ce que je veux, mais.... Ils espèrent que ce sera quand même un bon truc.

Q C'est quoi un bon truc ?

R Bah pas faire un CAP qui va pas me mener loin.... Faire de longues études quoi. »

Elève de 3^{ème}, Garçon, Collège témoin, 15 ans.

Ces références aux études montrent la préoccupation parentale grandissante pour l'école, et le processus d'appropriation du modèle des études longues qui en a découlé y compris parmi les classes populaires (Poullouac, *ibid.*) et les familles issues de l'immigration. Ainsi, l'absence de diplôme semble entraîner, aux yeux des parents, une privation de statut social ; pour cela, de nombreuses familles encouragent leur enfant à obtenir le baccalauréat (et de préférence général), perçu comme le diplôme de référence en vue d'une insertion professionnelle future réussie. Il s'agit pour ces parents d'assurer la poursuite de la scolarité de leur enfant via le baccalauréat ; mais ces aspirations révèlent également une ignorance du jeu des filières et de la diversité des diplômes auxquels elles mènent (Zéroulou, 1985).

Des pratiques éducatives diversifiées

Plusieurs constatations émergent quant à la place, au rôle et aux pratiques éducatives parentales. Ce sont les mères qui occupent une place essentielle dans la scolarité de leur enfant, par leur implication dans son suivi de manière générale. Alors que les pères travaillent dur, sont usés et fatigués, les mères sont chargées quant à elles de contrôler un tant soit peu ce qui se passe à l'école, d'aider et d'encourager leur progéniture. En revanche, elles ne fréquentent pas souvent l'école et

sont démunies pour fournir une véritable aide scolaire, le soutien pratique aux devoirs restant ainsi l'apanage des familles les plus favorisées (Terrail, *ibid.*).

Mais la force de la demande est mobilisatrice en elle-même, et ces mères montrent une réelle volonté de transmettre à l'enfant des « compétences sociales », ce qu'elles estiment être de « bons usages », tels que se lever le matin, faire ses devoirs ou vouvoyer les adultes, plus que des « compétences scolaires » à proprement parlé. Bien souvent, en l'absence de connaissances et puisque le système scolaire et ses rouages restent obscurs à leurs yeux, ces mères n'apportent pas d'aide concrète aux devoirs. En revanche, elles mettent l'accent sur le comportement moral, la bonne conduite de leur enfant. Ici, le suivi apporté est un suivi qui s'attache aux aspects plus moraux que spécifiquement scolaires (Lahire, *ibid.*) :

« Q Est-ce qu'en rentrant le soir, ta maman te demande comment ça s'est passé au collège, est ce que vous parlez ensemble de ton avenir ?

R Non, elle me demande si je n'ai pas fait de bêtises, si je n'ai pas eu de mots et tout. Elle me dit de faire mes devoirs ; je dis oui, mais je ne les fais pas ! Elle me réveille le matin, elle me dit « tu vas à l'école » [...] Mais ma mère, elle ne peut pas m'aider, elle a arrêté l'école en 5^{ème}. ».

Elève de 4^{ème}, Garçon, Collège test, 13 ans.

Aussi, les mères encouragent leur enfant, suivent ses résultats scolaires et son comportement (respect, politesse) en faisant explicitement référence à la crainte du chômage, à l'incertitude de l'avenir ou à leurs propres difficultés de vie (Beaud, *ibid.*). Manifestation la plus évidente de la préoccupation scolaire et de l'inquiétude qu'elle entraîne chez les familles, et notamment les familles issues de l'immigration, le contrôle des notes est effectué par une majorité de parents d'adolescents, de manière continue (à travers des questions posées le soir au jeune) ou ponctuelle (à travers une consultation du bulletin). Du point de vue de ces familles, il est clair que l'investissement scolaire effectué facilitera l'obtention à terme d'un capital économique que représente le diplôme (Zéroulou, *ibid.*).

Parallèlement à l'intériorisation du modèle des études longues et de la méritocratie scolaire, un autre facteur est susceptible d'influencer la propension des parents à inciter leur enfant à continuer les études : leur passé scolaire, c'est-à-dire leur expérience biographique de l'école – qui s'est d'ailleurs souvent déroulée à l'étranger – et le rapport qu'ils entretiennent avec l'institution. Lorsqu'ils ont éprouvé le sentiment d'avoir arrêté trop tôt leurs études, ou de ne pas avoir eu la chance d'y accéder, les regrets – voire la frustration – des parents sont utilisés comme facteurs d'encouragement dans la scolarité de l'enfant :

« Q Qu'est-ce que tu penses de l'école toi ?

R C'est quelque chose de bien, parce que ça va nous servir plus tard.

Q Ça va te servir à quoi ?

R Bah c'est comme ma mère elle n'est pas allée à l'école, elle ne sait pas lire, et pas écrire, elle a appris en France, et quand elle ne savait pas c'était grave quand même parce que sans lire et écrire on ne peut pas faire grand-chose. »

Elève de 3^{ème}, Fille, Collège témoin, 15 ans.

Parmi les parents qui montrent la plus forte mobilisation scolaire et qui suivent méthodiquement la scolarité, les notes de l'enfant, on remarque qu'une division sexuée des tâches scolaires s'opère au sein du couple. Chaque parent revêt ainsi une fonction scolaire particulière liée à un positionnement affectif différent. A la mère la dimension relationnelle et communicationnelle, l'encouragement et la présence quotidienne (le pôle rationnel) ; au père la dimension autoritaire, plus lointaine et ponctuelle, mais fondée sur la sanction (pôle spontanéiste) (Lahire, *ibid.*) :

« Q Est-ce qu'il y a quelqu'un qui vient lorsqu'il y a des réunions de remise des bulletins ?

R Oui, c'est mon père qui vient.

Q Pourquoi c'est ton père plus que ta mère ?

R Bah ma mère elle s'occupe plutôt de tout ce qui est devoirs, et puis il y a mes petits frères et sœurs aussi à s'occuper, et mon père il vient pour voir les bulletins. »

Elève de 3^{ème}, Garçon, Collège test, 14 ans.

« Q C'est plutôt ton père ou ta mère ?

R Euh... Les deux en fait, mon père il me gronde pour que j'y arrive, et ma mère c'est plutôt « allez, vas y tu peux y arriver courage. »

Elève de 3^{ème}, Fille, Collège test, 14 ans.

En outre, il semble, même si ce constat reste provisoire compte tenu du faible nombre de cas rencontrés, que le niveau de qualification scolaire et professionnelle du père joue un rôle dans l'implication et le suivi scolaire de l'enfant ; ainsi, les pères employés ou cadres paraissent plus investis dans la scolarité de l'enfant. L'exemple de cette collégienne, dont le père occupe un emploi de cadre d'entreprise, est révélateur :

« Q D'accord. Est-ce que ta famille participe aux réunions parents-profs, aux remises de bulletin ?

R Oui. Si j'ai un problème à l'école, je sais que ma mère sera toujours là, et mon père aussi, donc ils sont toujours là. Le moindre problème ils prennent rendez-vous, on va parler au professeur pour voir où est le problème, et même dans les conseils de classe et les remises de bulletin ils sont toujours là.

Q Ils y assistent tout le temps ?

R Ah les conseils de classe, oui. Quand il y a quelque chose qui parle de moi, ils sont toujours là, et les deux ! »

Elève de 3^{ème}, Fille, Collège test, 14 ans.

Nul besoin de rappeler l'importance des conversations intergénérationnelles au sein de la famille sur la scolarité, l'ambition et l'investissement scolaire des adolescents (Terrail, *ibid.*). Les échanges qui se produisent dans l'espace domestique contribuent en effet à structurer les représentations des jeunes, influencer leurs comportements et se traduire par des investissements effectifs (Brinbaum, Kieffer, 2005). Les dialogues concernant l'école semblent assez fréquents parmi les élèves rencontrés, sans pour autant être décrits comme systématiques. Lorsque ces temps de paroles existent, ils peuvent porter sur le déroulement de la journée dans son ensemble. Ils peuvent également se focaliser sur certains aspects pratiques, tels que les notes, les « contrôles » ou les « bêtises » faites ou non dans l'enceinte de l'établissement :

« Q Est-ce qu'on parle de l'école dans ta famille ?

R Oui, parfois.

Q Et qu'est-ce que vous vous dites sur l'école ?

R En fait on parle surtout des notes qu'on a, les évaluations ou les contrôles. »

Elève de 3^{ème}, G, 15 ans, Collège test.

C'est à l'évocation de ces sujets - résultats scolaires, comportements en classe - que les échanges peuvent déboucher sur des conflits entre parents et enfant, attestant par là de l'enjeu désormais incontournable que constitue la scolarité aux yeux des parents et des tensions qu'elle suscite. Dans le cas où aucun échange sur l'école n'a lieu entre les parents et l'enfant, ou lorsque la scolarité semble suivie de très loin, il s'agit bien souvent, non pas d'un désinvestissement de cette problématique, d'une indifférence ou d'une démission parentale, mais d'un rapport « désarmé » de ces parents à l'école, (Beaud, *ibid.*, p.47), parfois non francophones, occupant pour la plupart des emplois non qualifiés. Plus généralement, le désir de la plupart des parents est de voir leur enfant atteindre une position sociale supérieure à la leur et échapper à la condition ouvrière et à la précarité de l'emploi :

« Q Qu'est ce qu'on pense de l'école dans ta famille ?

R La phrase que ma mère me répète à chaque fois, c'est « il faut poursuivre tes études pour gagner ta vie ». C'est tout le temps, tout le temps, tout le temps ! Fais tes devoirs, fais ci, fais ça !

Q Elle pense que ça peut t'être utile pour après ?

R Bah c'est parce qu'elle, elle n'a jamais eu d'études c'est pour ça. Et maintenant depuis toute jeune, elle a fait que les ménages et tout, et elle aimerait avoir des enfants qui ont un bon boulot, c'est pour ça. Mais après ce n'est pas facile, même si on a des bonnes notes, il y en a ils trouvent rien du tout. »

Elève de 4^{ème}, Fille, Collège témoin, 14 ans.

Les conditions de travail éprouvées par les parents contribuent donc à renforcer la formulation d'aspirations éducatives ambitieuses à l'égard de leur enfant. Aussi, tout porte à croire qu'une intériorisation du rôle de plus en plus déterminant des diplômés dans les recrutements professionnels est à l'œuvre parmi ces familles (Alonzo, Huguée, 2010). Ces parents placent donc l'école au cœur de leurs stratégies de mobilité ascendante. Leurs pratiques éducatives et scolaires visent alors à la réussite de leur parcours migratoire à travers une bonne scolarisation des enfants (Zéroulou, *ibid.*).

De la mobilisation du réseau : les membres de la famille élargie

Comme B. Lahire l'a montré dans ces travaux sur les familles populaires et l'école (2000), certaines mères et grandes sœurs mettent en œuvre des stratégies favorables à la construction d'un rapport positif de l'élève à l'école, à travers la permanence d'un discours valorisant sur l'école ou d'une organisation rigoureuse du temps familial.

Une solidarité familiale scolaire active agit effectivement au sein de nombreuses familles : les aînés, et plus particulièrement les grandes sœurs - notamment celles qui ont suivi des études et qui s'appuient sur leurs propres expériences pour conseiller les plus jeunes – jouent un rôle important par rapport aux collégiens. A l'instar de ce qu'ont pu montrer B. Charlot, E. Bautier et J.-Y. Rochex (1992), elles constituent des références, mais aussi des ressources pouvant leur apporter une aide technique pour les devoirs, des expériences personnelles ou encore un relais lorsque l'aide ou la présence parentale est manquante (âge avancé, méconnaissance du système français ou de la langue, emploi prenant, etc.) :

« Q Est-ce qu'on parle un peu de l'école le soir quand tu rentres chez toi ? Est-ce qu'on te pose des questions ?

R Non, pas trop.

Q Est-ce que tu es suivie dans tes notes ?

R Non.

Q Est-ce que ta maman vient ici aux réunions où les professeurs te remettent le bulletin ?

R Euh comme elle n'a pas trop le temps, et qu'elle ne comprend pas le français, bah c'est mes sœurs ou mes frères qui viennent. »

Elève de 4^{ème}, Fille, Collège test, 14 ans.

Héritant, dans les familles nombreuses issues de l'immigration, d'une part de la fonction maternelle d'éducation des plus jeunes, et ayant une meilleure réussite scolaire que les garçons de manière générale, les grandes sœurs occupent de fait une place « stratégique » dans la mobilisation des jeunes par rapport à l'école. En outre, ces dernières développent un discours valorisant sur l'école, ayant peut être éprouvé le bien-fondé de l'éducation transmise par leur mère. Les grands frères, quant à eux, semblent en général moins présents.

Quand ils le sont, c'est pour remplir une autre fonction dans le processus de mobilisation scolaire, à savoir celle de « contre-modèle », incarnant par là même une voie « qu'il ne faut pas suivre » :

« R Ma mère, elle a peur que je devienne comme mes frères...

Q Parce que tes frères ont tout arrêté ?

R Il y en a un qui a arrêté, l'autre il était bien à l'école mais il a gâché sa jeunesse à Fleury-Mérogis. Le grand aussi après il l'a rejoint »

Elève de 4^{ème}, Fille, Collège test, 13 ans.

Certains élèves évoquent également l'existence d'un réseau familial élargi qu'ils peuvent mobiliser pour construire leurs propres représentations du monde professionnel. Conscients des limites rencontrées par leurs parents, ils étendent alors leur quête d'informations à d'autres figures familiales telles que les oncles, les tantes et/ou les cousin(e)s :

« Q Comment cette idée du commerce t'est-elle venue ?

R J'ai ma tante qui fait du commerce... Elle est euh, comment on appelle ça ? Elle a une société, mais elle en a aussi un peu partout. Et j'ai pu voir ce qu'elle faisait, c'est bien. Parce que j'aime bien bouger, je n'aime pas rester derrière un bureau.

Q Est-ce que tu penses que tu as besoin de plus d'informations pour mieux connaître la filière du commerce ?

R Oui il m'en manque un peu, mais quand c'est comme ça, je me renseigne auprès de ma sœur, ou sur Internet.»

Elève de 3^{ème}, Garçon, Collège test, 15 ans.

« Q Comment as-tu fait pour le trouver ?

R C'est un cousin à moi, il a une boulangerie. Je lui ai demandé si je pouvais venir et il a dit oui ».

Elève de 3^{ème}, Garçon, Collège témoin, 16 ans.

Ainsi, plusieurs travaux ont souligné, parmi les classes populaires, la persistance des liens de solidarité familiale étroits, voire leur importance dans l'accès à l'emploi des jeunes générations (Bonvallet, Maison, Le Bras, et Charles, 1993 ; Déchaux, 1990 ; Degenne, Fournier, Marry et Mounier, 1991 ; Attias-Donfut, Lapierre et Segalen, 2002). Il apparaît alors difficile d'identifier un déterminisme strict entre les catégories populaires et l'échec scolaire, dans la mesure où la réussite scolaire peut venir récompenser une « mobilisation forte de ressources faibles » (Terrail, *ibid.*). Souvent présentées comme faiblement dotées en capital scolaire, social et culturel, ces familles offrent pourtant certaines ressources mobilisables par les élèves dans le contexte scolaire. Ce travail d'enquête montre donc la complexité des stratégies et représentations familiales, combinaisons spécifiques de multiples traits pertinents d'explicitation : situation professionnelle des parents, importance de l'école et des discussions, modèle des aînés, place des membres de la famille élargie, stabilité de la cellule familiale, etc. Il s'agit désormais d'entrer dans la boîte noire des subjectivités parentales vis-à-vis de l'orientation de leur enfant.

Des modes de réponse différents à une préoccupation partagée

D'une manière générale, l'enquête menée auprès des élèves n'a pas montré de désinvestissement scolaire ou éducatif, ou encore de « désenchantement » des familles à l'égard de l'institution scolaire. Ainsi, pour ces dernières, l'école reste la principale matrice des destinées individuelles, et est par conséquent associée à la possibilité d'échapper à des conditions matérielles difficiles et des perspectives professionnelles précaires.

Pour les parents issus de l'immigration, le système éducatif et la réussite scolaire apparaissent également comme le symbole d'une intégration sociale réussie. Mais quelle peut être leur attitude, leur positionnement et leurs pratiques vis-à-vis de l'orientation de leur enfant ? Comment ces dernières s'ajustent-elles au fil de la scolarité de leur enfant ? Ici, il nous a semblé souhaitable de distinguer le rapport des familles à l'école d'une part et à l'orientation d'autre part. Alors que nous nous sommes intéressés à déterminer dans un premier temps les relations entretenues par les familles avec l'institution qu'est l'école, le rôle qui lui est confié, et les pratiques scolaires et éducatives mises en œuvre, nous allons désormais revenir sur les relations qui unissent – ou non – les familles avec la problématique de l'orientation scolaire et professionnelle de leur enfant : comment pratiquent-elles avec leur enfant de 3^{ème}, confronté à un choix impactant son avenir scolaire et professionnel ? Comment se positionnent-elles face à cette problématique, qui apparaît pour la première fois dans la scolarité du jeune ? Quelles conceptions particulières du monde scolaire et professionnel se cachent derrière la vision de l'orientation qu'en ont les familles ?

Comme en matière d'école, le rapport de ces familles à l'orientation est caractérisé par l'implication importante des mères. Toutefois, d'autres membres peuvent revêtir un rôle qui doit être précisé. De la même manière, la vision de l'avenir des enfants et les modalités de cette projection diffèrent d'un profil de parents à l'autre. Aussi, dans certains cas, on construit un parcours scolaire borné et jalonné d'étapes à franchir ; dans d'autres cas, il s'agit plutôt d'atteindre un métier, souvent prestigieux, sans que le chemin à parcourir pour y accéder ne soit évoqué par les parents.

Les interprétations proposées ici ont été structurées sous la forme d'une typologie visant à présenter et qualifier les pratiques familiales en matière d'orientation. Pour ce faire, elles intègrent les données liées à l'appartenance à un milieu social particulier ; mais derrière ces déterminismes, l'enquête a également montré des stratégies familiales en matière d'orientation qui croisent des facteurs plus complexes et hétérogènes, et qui doivent être pris en compte pour leur influence, parfois déterminante, sur les parcours scolaires des élèves rencontrés.

Les « interventionnistes » : entre implication et volontarisme

Les familles appartenant à ce premier profil sont majoritairement issues du collège témoin. Elles sont composées de deux membres présents au sein du foyer, en situation d'emploi pour une grande majorité d'entre eux, pères comme mères (Tableau 13). En outre, ces emplois comptent parmi les plus qualifiés de l'échantillon de cette enquête ; on retrouve en effet des cadres, des personnels d'encadrement intermédiaire ou encore des employés ou des ouvriers qualifiés. Signalons enfin que l'ensemble des enfants possèdent la nationalité française, élément pouvant laisser présager, de la part de ces familles, d'une meilleure connaissance et maîtrise du fonctionnement du système éducatif.

Ces familles, issues de la classe moyenne intermédiaire, fournissent à leur(s) enfant(s) une aide et un investissement pédagogique concret, matériel, ainsi qu'une préoccupation et une projection précises sur la scolarité future. Ce sont les mères restant au foyer qui prennent en charge l'encadrement de l'orientation. Certaines sont par ailleurs représentantes de parents d'élèves et fréquentent de manière très régulière l'équipe enseignante. Toutefois, loin de s'en désintéresser, les pères, plus souvent absents du foyer pour raison professionnelle, sont également associés à cette problématique liée à l'avenir de l'enfant :

« Q Est-ce que ton père ou ta mère viennent ici au collège lorsqu'il y a des réunions, pour la remise des bulletins par exemple, ou pour les réunions sur l'orientation ?

R Ma mère elle vient parce qu'elle termine tôt, et mon père des fois il vient mais voilà, ça dépend des horaires. La dernière fois par exemple, il est venu pour la réunion où il y avait les proviseurs des lycées. Il m'a accompagné aux portes ouvertes vendredi ; donc mon père quand il peut, ouais, il vient parce qu'il sait que ça me motive. »

Elève de 3^{ème}, Garçon, Collège témoin, 14 ans.

Ces parents encadrent l'enfant tout en lui faisant confiance et en lui signifiant de manière explicite la fierté engendrée par ses résultats scolaires. Le soutien affectif, doublé d'une stimulation de la parole et d'une prise en compte des préoccupations de l'adolescent, contribuent à une motivation efficace de l'élève. Les parents de ces familles adoptent des stratégies scolaires adaptées au fonctionnement du système scolaire ; ainsi, en s'appuyant sur leur connaissance et leur maîtrise des logiques du système scolaire, ce profil de parents est capable de prendre en main intégralement le processus d'orientation de l'enfant, de la prise d'informations à la formulation finale des vœux sur la fiche navette, et semblent avoir une idée précise de la scolarité de leur enfant :

« Q Est-ce qu'on te parle de ce que tu vas faire après la 3^{ème} ?

R Oui, beaucoup.

Q Ils te disent quoi ?

R Ils me demandent déjà ce que je vais faire après le lycée, dans quel lycée je veux aller aussi et pourquoi, quelle spécialité je veux faire, les options, des trucs comme ça..... Ils regardent aussi si c'est possible que je fasse ce que je veux faire. »

Elève de 3^{ème}, Garçon, Collège témoin, 15 ans.

A cette fin, ils mobilisent les réseaux d'information existants (ONISEP, CIO), les professionnels disponibles (COP) et accompagnent leur enfant aux événements liés à son orientation et susceptibles de l'aider à formuler un choix réfléchi et assumé (telles que les journées portes ouvertes des lycées ou les réunions de présentation des lycées organisées dans les collèges) :

« Q Est-ce qu'on se préoccupe de ton orientation dans ta famille ?

R Oh oui !

Q Et qu'est-ce qui te fait dire ça ?

R On parle beaucoup, ma mère elle prend des rendez-vous au CIO pour voir avec moi, je préfère ça aux conseillères d'orientation.

Q Est-ce que tu penses que tu as besoin d'informations, d'aide ?

R Bah l'information, pas trop parce que j'en ai déjà beaucoup, je vais au CIO, j'ai des rendez-vous avec la conseillère d'orientation, j'ai pas mal d'information. Et l'aide c'est pareil, entre mes parents, la conseillère..... C'est à moi de voir maintenant. »

Elève de 3^{ème}, Garçon, Collège test, 14 ans.

Lorsque les pères sont plus diplômés que les mères, et possèdent par conséquent une meilleure connaissance du système scolaire ayant eux-mêmes déjà éprouvé son fonctionnement, ils semblent constituer aux yeux des collégiens un soutien de poids dans leur prise d'informations concernant l'orientation :

« Q Est-ce que tu en as parlé dans ta famille, de tes éventuels choix de métiers ?

R Oui j'en ai parlé un peu à mon père de kinésithérapeute, il m'a dit tu fais ce que tu veux, mais fais des études, parce qu'avec des études tu peux tout faire, donc voilà, mais il m'a dit il faut que tu choisisses ton métier à toi, pas pour l'argent, mais un métier qui te plaise et voilà. Il ne faut pas chercher l'argent mais plutôt ce que tu aimes faire.

Q Tu en parles surtout avec ton père ?

R Oui, voilà surtout mon père parce qu'il connaît plein de choses, il nous donne des trucs.

Q Tu sais ce qu'il a fait comme études ton papa ?

R Oui, il a fait plein d'études, je ne sais pas vraiment, il a fait sur scientifique, il a eu son bac et il a fait des années après. »

Elève de 3^{ème}, Fille, Collège test, 14 ans.

La présence et l'encadrement apportés par ces parents entraîne une vision assez claire de l'avenir chez les enfants. Les parcours scolaires et professionnels futurs sont dès lors circonscrits, délimités et jalonnés d'étapes à franchir qui sont intériorisées très tôt. Cette mobilisation parentale peut également déboucher sur des conseils et suggestions de métiers précis, qui s'avèrent adaptés au niveau scolaire effectif de leur enfant. C'est le cas de cette élève de très bon niveau scolaire, qui évoque l'émergence de son choix de métier suite à une discussion effectuée avec les membres de sa famille :

« Q Et cette idée, tu sais comment elle t'est venue ?

R Oui je pense que c'était avec ma famille, on parlait d'ingénieur, on parlait de quelques métiers, et surtout pour ma sœur, l'année dernière. On faisait « Oh hôtesse de l'air c'est bien aussi »... Et à la fin ils ont dit « architecte aussi c'est bien » et je me suis dit que oui. On en parle beaucoup entre nous et tout. »

Elève de 3^{ème}, Fille, Collège test, 14 ans.

La réflexion de ces parents sur le parcours scolaire de leur enfant est construite autour d'idées affirmées et de représentations portant sur la hiérarchisation existante entre l'enseignement général et technique et l'enseignement professionnel, ce dernier étant souvent perçu comme dévalorisé et dévalorisant. En effet, aux yeux de ces parents, et plus particulièrement ceux d'origine maghrébine, la voie générale est la seule qui peut garantir à leur enfant la réalisation de leurs ambitions professionnelles et leur réussite scolaire et sociale (Brinbaum, Kieffer, *ibid.*) :

« Q Et dans ta famille, as-tu parlé de ton projet de métier ?

R Ah oui, oui, oui.

Q Que tu voulais faire un bac S ?

R Ben... Même eux, ils veulent que je fasse ça de toute façon donc...

Q Et si tu voulais aller en professionnel ?

R Ah non, ils n'auraient pas voulu je pense. Parce qu'ils savent que j'ai des capacités et que j'aille en professionnel pour que j'aille travailler vite, non je ne pense pas qu'ils auraient voulu. C'est sûr, même. »

Elève de 3^{ème}, Fille, Collège test, 14 ans.

Enfin, lorsque des frères et sœurs aînés sont encore présents dans le cercle familial et entourent l'élève rencontré, ils viennent renforcer la mobilisation existante en matière d'orientation en complétant les informations fournies par les parents, en s'appuyant sur leur propre expérience des lycées, filières et études.

Les parents de ce profil fournissent donc une aide active et pratique, destinée à favoriser la construction du projet d'orientation de leur enfant en anticipant sur les étapes administratives formelles telles que la formalisation des vœux sur la fiche navette. Dans ces familles, l'arrivée de l'enfant en classe de 3^{ème} n'a pas contribué à un « surinvestissement » de la question de l'orientation. Elle est présente explicitement dans les pratiques et les conversations familiales depuis plusieurs années.

Les « sensibilisées » diversement mobilisées

Au sein de ce deuxième profil de familles, le plus important numériquement pour les deux collèges investigués, nous retrouvons une population moins qualifiée, ouvrière en majorité (Tableau 14). La structure familiale paraît également moins stable que le premier profil, avec cinq familles monoparentales sur les vingt-et-unes que compte ce groupe.

Tableau 14
Caractéristiques sociales des familles « sensibilisées »

Prénom	Sexe	Red.	Pays naissance	CSP Mère	CSP Père	Collège
Allan	G	Oui	France	Personne sans activité pro.		<i>Collège test</i>
Behi	G	Non	Cote Ivoire	Employé administratif d'entreprise	Ouvrier qualifié	<i>Collège test</i>
Elif	F	Oui	Turquie	Personne sans activité professionnelle	Personne sans activité professionnelle	<i>Collège test</i>
Imène	F	Non	Maroc	Ouvrier non qualifié	Personne sans activité professionnelle	<i>Collège test</i>
Jeannie	F	Non	Togo	Ouvrier non qualifié	Personne sans activité professionnelle	<i>Collège test</i>
Jérémy	G	Non	France	Employé administratif d'entreprise	Technicien	<i>Collège test</i>
Johanna	F	Oui	France	Artisan		<i>Collège test</i>
Kamissa	F	Non	France	Ouvrier non qualifié	Ouvrier non qualifié	<i>Collège test</i>
Kevin	G	Oui	Cameroun		Ouvrier non qualifié au chômage	<i>Collège test</i>
Mamadou	G	Oui	France	Personnel service direct aux particuliers	Ouvrier qualifié	<i>Collège test</i>
Mounir	G	Non	France	Employé Fonction Publique	Ouvrier non qualifié	<i>Collège test</i>
Sublime	G	Non	France	Personnel service direct aux particuliers	Professeur et assimilé	<i>Collège test</i>
TOTAL : 21 Familles						
Akshaya	F	Non	Inde	Personne sans activité pro.	Personne sans activité pro.	<i>Coll. témoin</i>
Ayana	F	Non	France	Profession intermédiaire santé travail social	Ouvrier qualifié	<i>Coll. témoin</i>
Beggar	F	Oui	Turquie	Ouvrier non qualifié	Employé de la Fonction Publique	<i>Coll. témoin</i>
Christelle	F	Non	Congo	Personne sans activité professionnelle	Ouvrier qualifié	<i>Coll. témoin</i>
Hicham	G	Non	France	Personne sans activité professionnelle		<i>Coll. témoin</i>
Mariana	F	Non	France	Ouvrier non qualifié	Ouvrier non qualifié	<i>Coll. témoin</i>
Nasser	G	Oui	France	Ouvrier qualifié		<i>Coll. témoin</i>
Samouda	G	Oui	France	Ouvrier qualifié	Ouvrier qualifié	<i>Coll. témoin</i>
Terry	G	Non	France	Employé civil-agent de la fonction publique	Employé civil-agent de la fonction publique	<i>Coll. témoin</i>

La préoccupation générale concernant l'orientation des enfants est présente au sein de ces familles. Ainsi, les discussions et échanges existent et s'avèrent même parfois nombreux ; il peut s'agir de questions posées par les parents, donnant par là la preuve d'un vif intérêt pour l'orientation de leur enfant. Parfois, ces discussions peuvent aboutir à des conflits : l'angoisse et le désir des parents de maîtriser l'avenir incertain de leur enfant se reporte alors sur ces derniers, qui vivent la mobilisation parentale comme stressante, oppressante, ou étouffante :

« Q Et qu'est-ce que disent tes parents sur ton orientation ?

R Bah ma mère elle est tout le temps en train de dire « oui il faut travailler parce qu'après tu auras rien du tout. Tu vas de retrouver à la maison et tu vas faire quoi ? ». Elle est tout le temps à dire ça. Elle dramatise pour rien en fait. Enfin, elle dit « Tu vas faire quoi ? Tu vas aller où ? Et si tu n'as rien ? ». Des trucs comme ça. »

Elève de 3^{ème}, Fille, Collège témoin, 16 ans.

« Q Est-ce que maintenant que tu es en 3^{ème}, tu as l'impression qu'on parle plus d'orientation dans ta famille ?

R Euh oui largement, on en parle que de ça pour dire !

Q Plutôt avec qui ?

R Mon frère qui a un an de plus que moi et ma mère ; à chaque fois qu'on parle, ça revient toujours sur ce sujet là, qu'est-ce que je vais faire, où je vais aller.

Q Et ils te conseillent ?

R Ma mère, elle ne sait pas trop, elle est perdue. »

Elève de 3^{ème}, Fille, Collège témoin, 15 ans.

Dans un système qu'ils savent désormais marqué par la prolongation des études, l'échec scolaire prend, pour ces parents, un signe particulier : il assigne en effet très tôt des orientations et des filières garantissant le moins une entrée protégée sur le marché du travail (Alonzo, Hugrée, *ibid.*). Ainsi, même si ces familles ne sont pas en mesure de divulguer des conseils détaillés pour exercer un « bon métier », elles suivent dans les grandes lignes les choix des enfants, sans pour autant pouvoir les impacter compte tenu d'une connaissance partielle du système scolaire :

« Q Dans ta famille, est-ce qu'on parle de tes études, de ce que tu vas faire plus tard, par exemple l'année prochaine ?

R Oui, avec ma mère et mon père.

Q Qu'est-ce qu'ils te disent ?

R Ils me demandent ce que je vais faire après la 3^e, si c'est plutôt un lycée professionnel ou général, et si je veux faire un lycée général pourquoi je le veux. Et ce que je vais faire après le lycée aussi »

Elève de 3^{ème}, Fille, Collège témoin, 15 ans.

De ce fait, les parents encouragent surtout leur enfant à continuer des études et à maintenir ses efforts pour obtenir un diplôme, enjeu central des stratégies éducatives mises en œuvre :

« Q Est-ce qu'on parle de tes études dans ta famille, ce que tu vas faire l'année prochaine par exemple ?

R Oui.

Q Alors, qu'est-ce qu'on en dit ? Comment on en parle ?

R Ils m'ont déjà demandé ce que je voulais faire, je leur ai dit « Bac pro MEI » ils trouvent que c'est bien ce que je veux faire, mais après il faut que je travaille à l'école pour réussir. »

Elève de 3^{ème}, Garçon, Collège test, 15 ans.

Cette véritable quête d'un « salut par l'école » (Beaud, Pialoux, 1999) pour les enfants s'accompagne donc d'une présence affective plus que cognitive, qui passerait par des conseils et une assistance pratique face aux problématiques liées à l'orientation. Toutefois, dans certains cas, les parents peuvent suggérer certaines idées de métiers ; les professions les plus citées et synonymes de mobilité ascendante sont alors les professions prestigieuses des domaines juridique et médical (avocat et médecin notamment). Ces choix de professions, qui ne correspondent souvent pas au niveau scolaire de l'enfant, semblent renvoyer à des désirs de mobilité et de réussite sociale, dont les parents n'ont pas pu bénéficier :

« Q Qu'est-ce qu'on pense de l'école dans ta famille ? Est-ce qu'on en parle, avec tes parents, tes frères et sœurs ?

R Non, on parle plutôt de ce qu'on va faire plus tard, l'orientation.

Q Et qu'est-ce qu'ils te disent ?

R Bah en fait au début mon père il voulait vraiment que je fasse avocate mais après j'ai dit non je ne veux pas. Donc il m'a dit que de toute façon je fais ce que je veux...

Mais il a dit « tu peux tout faire, sauf homme de ménage », sauf de faire comme lui, il a dit c'est trop nul. »

Elève de 3^{ème}, Fille, Collège test, 15 ans.

Ouvriers non qualifiés dans leur majorité, parfois sans emploi, ces parents ont éprouvé la dureté des conditions de travail et les dégâts du chômage ; l'investissement scolaire semble alors constituer la seule alternative pour que leur enfant échappe à ces perspectives (Beaud, Pialoux, *ibid.* ; Beaud, *ibid.*). De ce fait, les mères insistent sur la satisfaction personnelle que leur enfant pourra retirer d'un métier à condition de l'avoir choisi, plus que sur l'aspect matériel et financier. Ce profil de parents construit pour ses enfants une destinée professionnelle orientée vers le bien-être, le bonheur et reporte de fait sur la génération suivante les aspirations scolaires et professionnelles « contrariées », désormais rendues possibles par des possibilités nouvelles de scolarisation prolongée :

- « R Ils aiment bien l'école ils veulent que j'aille loin dans les études.
Q C'est ta maman qui t'encourage ?
R Oui, elle a dit « moi j'ai fait des erreurs, il ne faut pas que tu les refasses ».
Q Parce qu'elle a arrêté tôt l'école ?
R Oui.
Q Tu sens que pour elle c'est important ?
R Oui, très.»

Elève de 3^{ème}, Garçon, Collège test, 15 ans.

Toutefois, la majorité des parents d'élèves placent plutôt l'accent sur la liberté des choix et désirs laissés aux enfants. Ainsi, à l'instar de ce qu'a constaté T. Poullaouec (*ibid.*), c'est le sentiment qu'il n'est pas de leur responsabilité de désigner un métier à leurs enfants qui semble dominer.

Il est vrai qu'aux yeux de ce profil de parents, les choix scolaires et professionnels reposent sur les jeunes eux-mêmes ; par conséquent, ils ne semblent pas véritablement accorder d'importance à la hiérarchie des filières, mais insistent sur la liberté de leur enfant de choisir une filière et des études qui lui plaisent et lui permettront de s'épanouir. Dans ce type de configuration sociale, et avec l'objectif d'obtenir des informations nécessaires à leur orientation future, les élèves sont conduits à élargir leurs canaux de prises d'informations et ne se limitent pas aux seules figures parentales. Ainsi, c'est parmi ces familles, sensibilisées à la question de l'orientation mais parfois éloignées des préoccupations scolaires générales et de leurs normes, que l'on va trouver le réseau de membres influents en matière d'orientation le plus étendu. Les conseils peuvent dès lors être le fruit de l'expérience scolaire d'un cousin :

- « Q Est-ce que tu as été aidée par des adultes pour ce choix de métier ?
R Ouais, par ma famille. J'ai demandé en fait on pouvait aller dans quelle voie et tout, en fait j'ai mon cousin qui va faire ingénieur informatique je crois un truc comme ça, donc je lui ai demandé comme c'est un peu la même voie et il m'a aidé.
Q Il est peut-être déjà en école d'ingénieur ?
R Ouais.
Q Donc vous en avez parlé, et il t'a tout expliqué ?
R Ouais voilà, à peu près. »

Elève de 3^{ème}, Fille, Collège test, 15 ans

Ou d'une tante, qui devient un modèle de réussite et une source inépuisable d'informations :

- « Q Comment t'es-tu renseigné sur les métiers du commerce ?
R Ma tante elle est dans le commerce, elle a ouvert plusieurs boutiques dans le monde. Elle m'a dit c'est un bon boulot, elle m'a raconté que dans le commerce il y a différentes secteurs, il y a ceux qui voyagent, et ceux qui restent derrière un bureau pour parler derrière un bureau au téléphone. Et moi si c'est pour faire ça, je ne le ferai pas..... Je préfère voyager. [...] Elle m'a dit que c'est essentiel la langue

aussi pour faire du commerce. Elle, elle parle très bien l'anglais et l'espagnol. Elle a fait un stage en Angleterre et en Espagne.»

Elève de 3^{ème}, Garçon, Collège test, 15 ans.

La mobilisation de ce deuxième profil de familles et les conditions périphériques à cette dernière (préoccupations d'ordre comportemental, politesse, morale, assiduité, etc.), ainsi que la vigilance régulière et systématique qui est opérée favorisent la construction d'un rapport positif à l'école et à l'orientation. Les jeunes sont véritablement poussés, avec l'idée récurrente de ne pas reproduire l'histoire familiale.

2.3 Les « désarmées »

Le troisième profil de familles correspond à des familles appartenant pour la plus grande partie à l'échantillon du collège test, dont les parents sont peu qualifiés, majoritairement ouvriers ou en situation d'inactivité. Ce groupe, constitué pour moitié de familles monoparentales, se caractérise en effet par une inactivité extrêmement marquée des mères – seule une mère étant en situation d'emploi (Tableau 15).

Tableau 15

Caractéristiques sociales des familles « désarmées »

Prénom	Sexe	Redt	Pays naissance	CSP Mère	CSP Père	Collège
Hatouma	F	Non	France	Personne sans activité professionnelle	Ouvr. qualifié	Coll. test
Ishak	G	Non	Algérie	Personne sans activité professionnelle	Ouvr. qualifié	Coll. test
Sarah	F	Oui	France	Personne sans activité professionnelle		Coll. test
Youkase	G	Oui	France	Profession intermédiaire de la Fonction Publique	Ouvr. agricole (Retraite)	Coll. test
TOTAL : 6 Familles						
Hicham	G	Non	France	Personne sans activité professionnelle		Coll. témoin
Mélanie	F	Oui	France (DOM)	Personne sans activité professionnelle		Collège témoin

Dans ces familles où la communication est parfois ponctuelle, les préoccupations en matière d'orientation ne semblent pas faire l'objet de discussions et d'échanges approfondis. D'ailleurs, le terme « orientation » n'est pas forcément signifiant à leurs yeux ; néanmoins, les pratiques montrent qu'il n'y a pas de désinvestissement ou de désintérêt vis-à-vis de cette problématique, mais plutôt une grande méconnaissance du système de la part de ces familles, parfois analphabètes et n'ayant pas fréquenté le système scolaire français. Ainsi, sans pour autant être occultée, cette question paraît très peu présente dans l'esprit des parents, ces derniers adoptant une position de retrait, voire d'autocensure et d'auto-exclusion, ne se considérant pas aptes à conseiller leur enfant :

« Q Par rapport à ce que tu veux faire après la 3^{ème}, est-ce que tu en parles à la maison, dans ton entourage, avec tes parents ?

R Oui, enfin je leur dis ce que j'ai envie de faire, ils disent rien eux.

Q Ils ne te disent rien ?

R Ils ne disent rien, ils écoutent. »

Elève de 3^{ème}, Fille, Collège test, 15 ans.

« Q Par rapport aux études, est-ce qu'on en parle dans ta famille ? De ce que tu vas faire plus tard, ou même après la 3^{ème} ?

R Non. Enfin, ils me demandent ce que je veux faire, je leur dis, et ils me disent « OK ». Mais en fait je n'en parle pas. Mais ils me laissent faire ce que je veux.

Q Et est-ce que tu as parlé de ça à tes parents, du fait que tu aimerais aller au lycée (lycée de centre ville)?

R Non, ma mère m'a juste dit qu'il fallait travailler pour aller là bas. »

Elève de 3^{ème}, Garçon, Collège témoin, 14 ans.

Cette situation est renforcée par l'absence de soutien de la famille élargie, les frères et sœurs étant soit trop grands et partis du foyer, soit trop jeunes pour pouvoir fournir des ressources mobilisables par les élèves. Néanmoins, même si l'orientation ne figure pas comme une priorité de ces familles, l'élève n'en est pas pour autant livré à lui-même. Dans certaines de ces familles populaires, les parents, pour compenser la distance sociale et culturelle qui les sépare et les éloigne de l'institution scolaire, surinvestissent le champ du travail scolaire à travers les interactions domestiques, considérant sans doute, que de bons résultats garantiront dans tous les cas une orientation réussie pour leur enfant. Néanmoins, ce rapport à l'école des familles distancié, peut constituer un obstacle à la réflexion de l'élève sur son orientation et à sa projection dans l'avenir. C'est pourquoi, il est maintenant essentiel d'articuler ces comportements familiaux et scolaires avec les comportements individuels des élèves rencontrés. En effet, la diversité des pratiques familiales ne permet pas de parler de façon globale des familles populaires « causes » de l'échec scolaire.

Certes, ce qui se passe dans les familles n'est pas sans effet sur l'histoire scolaire des jeunes, mais cela ne la détermine jamais ; en ce sens, l'engagement propre des enfants eux-mêmes au sein de l'école doit également être renseigné.

S'orienter : une préoccupation généralement intégrée par les élèves

Caractéristiques sociales des élèves

L'échantillon total se compose de trente-six élèves, choisis en fonction de leur représentativité de la population globale des deux collèges investigués (Partie I), et évoluant dans des environnements scolaires sociologiquement proches. Dans le collège test, presque la moitié de l'échantillon (40%) se trouve en situation de retard scolaire. Composé de dix filles et dix garçons, le groupe d'élèves comprend les principales nationalités représentées : ainsi, 70% des élèves ont la nationalité française, et 25% sont d'origine africaine - Afrique du Nord et de l'Ouest principalement.

Dans le collège témoin, l'échantillon choisi, composé de 8 filles et 8 garçons, présente un pourcentage d'élèves en situation de retard scolaire proportionnellement moins important, qui s'élève à un peu plus de 31%. L'examen des pays de naissance révèle également que le panel des nationalités présentes est moins étendu et se concentre autour de la nationalité française (un peu plus de 81% du groupe). Le reste de l'échantillon se répartit entre les nationalités indienne, turque et congolaise.

Enfin, l'observation des catégories socioprofessionnelles des parents permet de compléter la caractérisation sociale des élèves rencontrés et de leur milieu d'appartenance (Tableaux 18 et 19).

Tableau 18
Catégories socioprofessionnelles des parents d'élèves du collège test

	CSP Mère	CSP Père
Personne sans activité professionnelle	6	3
Ouvrier non qualifié	4	4
Ouvrier qualifié	1	5
Ouvrier agricole	0	1
Personnel service direct aux particuliers	2	0
Employé Fonction publique	1	0
Employé administratif d'entreprise	2	0
Profession intermédiaire de la Fonction publique	1	0

Artisan	1	0
Agent de maîtrise	0	1
Technicien	0	2
Cadre de la Fonction publique	1	0
Professeur et assimilé	0	1
Non renseigné/ Inconnu	1	3
TOTAL	20	20

Tableau 19
Catégories socioprofessionnelles des parents d'élèves du collège témoin

	CSP Mère	CSP Père
Personne sans activité professionnelle	6	0
Chômeur n'ayant jamais travaillé	1	0
Ouvrier non qualifié	2	2
Ouvrier qualifié	2	6
Employé civil – agent de la Fonction publique	2	2
Employé de commerce	1	0
Profession intermédiaire – santé travail social	1	0
Commerçant et assimilé	1	1
Ingénieur – Cadre technique d'entreprise	0	1
Profession libérale	0	1
Non renseigné/Inconnu	0	3
TOTAL	16	16

D'une manière générale, dans les deux collèges, les parents sont principalement issus de la classe populaire, même si un certain nombre d'entre eux possèdent des qualifications. Plusieurs remarques peuvent venir affiner et compléter ce constat. Ainsi, dans le collège test comme dans le collège témoin, 50% des pères occupent un emploi d'ouvrier (Tableau 18). Plus nombreux à ne pas être en situation d'emploi dans le collège test (15%), les pères semblent absents du cercle familial pour trois familles de chaque collège. L'autre moitié de l'échantillon se répartit de manière sensiblement différente. En effet, dans le collège témoin, on constate une représentation légèrement plus élevée de professions nécessitant un niveau de qualification supérieur (ingénieur et profession libérale notamment).

Du côté des mères, la première des catégories représentées dans les deux échantillons est constituée des mères en situation d'inactivité professionnelle : en effet, presque 1/3 d'entre elles sont au foyer (Tableau 19). Dans la majorité des cas, l'autre partie de celles-ci occupe des emplois ouvriers ou employés.

Bien que la seule prise en compte des catégories socioprofessionnelles des parents ne permette pas de saisir la complexité des environnements dans lesquels évoluent les élèves rencontrés et les conséquences possibles sur leur parcours scolaire, ces éléments statistiques ont vocation à fournir un cadrage indispensable à la compréhension des situations observées. Ils sont toutefois destinés à être complétés et enrichis par une analyse plus qualitative.

Les élèves, l'école, l'orientation

Les jeunes hors l'école

Les élèves rencontrés ont peu d'activités extrascolaires et ces dernières, lorsqu'elles existent, sont peu diversifiées. Conséquences de ressources économiques parentales limitées, d'un choix d'activités restreint ou d'une volonté de ne pas fréquenter « le quartier » en dehors du collège, seuls huit élèves sur trente-six déclarent pratiquer un sport en 3^{ème} hors de l'enceinte de l'école.

C'est ainsi le sport collectif pratiqué sous une forme inorganisée, informelle (match de football dans le parc du « quartier » par exemple) - qui est largement majoritaire parmi les choix d'activités extrascolaires, plus encore dans le collège test que dans le collège témoin (judo, tennis, ping-pong). Aussi, nous n'avons rencontré qu'un élève qui reconnaît avoir une activité de lecture importante :

- « Q Est ce que tu as des activités culturelles, sportives en dehors du collège ?
R Sportives oui, du ping-pong, du foot, et culturelles je lis beaucoup.
Q Et que lis-tu ?
R Les romans policiers, les romans,... tout quoi sauf les romans d'amour.
Q D'accord. Tu vas les emprunter à la bibliothèque ?
R Non.
Q Tes parents te les achètent peut-être ?
R Oui, voilà. »

Elève de 4^{ème}, Garçon, Collège témoin, 13 ans.

Parmi les autres activités qui semblent plébiscitées par les élèves, la télévision est sans conteste l'activité la plus répandue. De la même manière, les pratiques numériques - comprenant les jeux vidéo, l'écoute de la musique, Facebook, Youtube, et la micro-informatique de manière générale - sont extrêmement développées quel que soit le sexe des adolescents. Enfin, une activité liée à la pratique de sports mécaniques (moto) ou de réparation de véhicules, etc. - qui reste circonscrite aux garçons de notre échantillon -, est également mentionnée. Ces élèves privilégient donc plutôt les activités à domicile et/ou individuelles pouvant être réalisées dans l'espace local. En revanche, les pratiques de sociabilité parmi ces jeunes s'amenuisent au fur et à mesure que les rythmes scolaires s'alourdissent. Au cours des entretiens, on constate en effet que de nombreux jeunes avancent le « manque de temps » pour justifier de l'arrêt de leurs activités sportives en 3^{ème}, parfois pratiquées depuis des années :

- « Q Et ça te plaît le ping-pong ?
R Oui.
Q Donc tu es content de ton choix ?
R Oui, mais là en ce moment je n'y vais plus. Il faut vraiment que je remonte ma moyenne. C'est la dernière année de collège ; faut que j'apprenne pour entrer dans un bon lycée. »

Elève de 3^{ème}, Garçon, Collège témoin, 15 ans.

En outre, la maison de quartier, fréquentée seulement par 1/6 de l'échantillon total, représente un espace permettant de canaliser et d'encadrer les activités extrascolaires juvéniles. Néanmoins, cet endroit est régi par un « entre-soi » qui dérange certains élèves, souhaitant s'extraire de ce « quartier » perçu comme trop pesant au quotidien :

- « Q Est-ce que tu fréquentes une maison de quartier ?
R Non, je n'aime pas.
Q Qu'est-ce que tu n'aimes pas ?
R Bah en fait je suis là depuis ma naissance, et c'est lassant de voir toujours les mêmes têtes etc. J'ai toujours envie de partir en fait.
Q Tu ne te plais pas ici ?
R Non ce n'est pas ça, c'est que les gens ici... Je n'aime pas... Je n'aime pas leur façon d'être ici. Ils savent tout sur tout le monde, tout le monde sait tout sur tout le monde, et à force c'est lassant. »

Elève de 3^{ème}, Fille, Collège test, 15 ans.

Aussi, le quartier et les activités qui y sont proposés semblent être une zone repoussoir. La forte interconnaissance qui y règne exerce sur les jeunes une contrainte locale proche de l'enfermement. La maison de quartier, au lieu de les ouvrir sur des ressources extérieures, fonctionne, selon leurs dires, comme un obstacle à une projection de soi-même sur un autre environnement culturel. Cette

coupure des adolescents par rapport au monde extérieur est renforcée par un manque de mobilité spatiale indéniable. En effet, leur horizon géographique semble être limité au seul « quartier », comme le rappelle cette enseignante :

« C'est quand même un frein même en région parisienne, pour eux d'aller loin, l'idée de prendre le RER, ce n'est pas évident pour tout le monde. Ça dépend vraiment de la manière dont ils habitent leur territoire, comment ils maîtrisent leur territoire proche et c'est généralement la ville, ils prennent le bus et prendre un autre mode de transport ça peut être plus compliqué pour eux.»

Professeure principale de 4^{ème}, Histoire, Géographie et Education civique,

Collège test, 27 ans.

De plus, comme l'a notamment montré S. Beaud (2003), les rapports entretenus par les jeunes avec leur espace local contribuent à influencer leurs rapports à l'école. Ainsi, la « réussite scolaire » irait de pair avec une prise de distance vis-à-vis du quartier, alors qu'une scolarité perturbée serait au contraire liée à un repli sur celui-ci et une réaffirmation de l'identité locale des élèves.

Un rapport à l'école structurant pour l'orientation

L'analyse du rapport à l'école entretenu par les élèves est essentielle afin d'appréhender leurs représentations en matière d'orientation. Ainsi, nombre de collégiens – la majorité de l'échantillon - ont conscience de l'importance de l'école et de l'intérêt d'y acquérir des connaissances :

« Q D'un point de vue général, qu'est-ce que tu penses de l'école?

R Bah ça va nous aider plus tard, ça va nous aider dans la vie, et c'est tout, même si c'est un peu fatigant, c'est important.

Q Est-ce que tu pourrais m'expliquer pourquoi pour toi c'est important ?

R Bah parce que si on n'a pas de diplôme ou qu'on ne fait pas assez d'études, plus tard dans la vie on ne pourra pas avoir un travail qu'on aime, pour choisir soi-même son travail. »

Elève de 4^{ème}, Fille, Collège test, 13 ans.

Ainsi, leur rapport à leur scolarité peut être qualifié d'« instrumental ». Il est, en effet, étroitement lié à l'anticipation d'un avenir social et professionnel qu'ils souhaitent meilleur que celui de leurs parents, et à l'intériorisation du lien existant entre réussite scolaire et insertion professionnelle et sociale. C'est l'horizon professionnel qui donne sens au fait de fréquenter l'école, et non les fonctions cognitives et culturelles portées par l'institution. Aussi, de nombreux élèves semblent focalisés sur les résultats scolaires et n'accordent pas beaucoup de sens et de valeur aux activités et contenus d'apprentissage : leur but est d'obtenir de « *bonnes notes* », de poursuivre « *le plus loin possible* ». Pour ces jeunes, la réussite scolaire apparaît donc comme l'enjeu central de la transmission des savoirs (Bautier, Charlot, Rochex, *ibid.*).

Le rapport à l'école des adolescents rencontrés est également déterminé par la construction de schémas, de jugements sur soi opérés à travers des processus d'intériorisation des normes et d'identification complexes, exacerbés par les transformations biologiques liés à l'adolescence. Cette « auto-catégorisation scolaire » joue un rôle majeur dans la perception que les collégiens se font d'eux-mêmes, et dans la structuration et l'élaboration de leurs projets d'études et de métiers (Guichard, Huteau, *ibid.*). Aussi, les élèves vont se décrire eux-mêmes comme « *bons en maths* », ou « *nuls en espagnol* », en référence à un niveau qu'ils estiment être la norme et se créer de fait une identité scolaire propre. Cette perception d'eux-mêmes peut toutefois être déformée et conduire à des phénomènes d'autocensure, d'auto-exclusion par rapport à certaines filières ou études pour lesquelles ils ne s'estiment pas légitimes. C'est le cas de cet élève qui, malgré les conseils de ses professeurs l'invitant à suivre la voie générale, privilégie la voie professionnelle :

« Q Pourquoi tu préfères la voie professionnelle ?

R Parce que général, on travaille trop ! Et je n'aime pas, ça me fait peur. Mais les profs ils disent que j'ai les notes pour y aller, mais je n'ai pas envie.

Q Qui est-ce qui t'a dit qu'on travaillait trop en général ?

R J'ai des gens de ma famille qui sont allés en général, ils m'ont dit c'est beaucoup de boulot. Et les profs aussi quand ils en parlent c'est ce qu'ils disent.

Q Mais tu as le niveau ?

R Oui.... Je me suis demandé quand même, j'ai hésité mais bon... Je ne sais pas, c'est dans un petit coin de ma tête, mais je préfère plus le professionnel. »

Elève de 3^{ème}, Garçon, Collège test, 15 ans.

Le niveau scolaire entre donc pour beaucoup dans la construction – principalement subjective – du rapport de l'élève à l'école en impactant l'estime de soi. Celle-ci s'élabore tant à travers les réussites et les échecs qu'à travers la considération et le jugement des autres et la comparaison à des idéaux. Le collège s'avère être un terrain particulièrement propice à influencer sur l'estime de soi, dans la mesure où cette institution conduit l'adolescent à se comparer aux autres et s'auto-évaluer (Coslin, 2010). La comparaison aux autres, liée aux performances et aux classements scolaires, les conduit ainsi à s'approprier leurs parcours scolaires (Bautier, Charlot, Rochex, *ibid.*). Aussi, les élèves, lorsqu'ils réussissent à l'école, s'approprient plus volontiers des connaissances qu'ils savent utiles pour leur avenir, mais aussi des pratiques langagières et cognitives qui les conduisent à percevoir l'école comme un espace d'acquisition de savoirs et d'apprentissages intellectuels, culturels, voire même relationnels (Charlot, 1992). Certains entretiens – davantage les filles que les garçons -, révèlent une véritable mise à distance de la situation scolaire par la valorisation des contenus d'apprentissage :

« Q Qu'est-ce que tu penses de l'école en général ?

R Ça sert à apprendre avant tout, à avoir aussi de la culture, et aussi de la sociabilité avec les gens, savoir apprendre avec nos camarades, et avoir plein de choses à faire ensemble, parce que par exemple des fois on a des devoirs à faire en groupe, donc ça sert vraiment à savoir travailler ensemble et à progresser. Voilà, et savoir aussi nos difficultés pour savoir les remonter, tout ça. »

Elève de 3^{ème}, Fille, Collège témoin, 14 ans.

Parallèlement, l'expérience de l'échec scolaire et/ou du redoublement peut être vécue par les élèves comme un processus de disqualification sociale et scolaire douloureuse. Au fur et à mesure que ces derniers prennent conscience de leurs difficultés, et intériorisent le discours tenu sur eux par l'école – ce que certains sociologues nomment l'« étiquetage scolaire » (Becker, 1985) -, ils se démobilisent et peuvent développer des attitudes de retrait, de résignation ou de résistance, notamment vis-à-vis des adultes appartenant à l'institution scolaire, à savoir les enseignants :

« Q Tu n'as pas un ou une PP qui t'aide pour ton orientation ?

R Oui elle est sensée, hein. Moi je ne vois pas d'aide, à part de ramener ma mère jusqu'ici, pour ensuite lui dire que je travaille mal. Et c'est tout, voilà, c'est ça leur rôle moi j'ai l'impression que c'est pour nous rabaisser quoi, comme ce que fait ma sœur. Ce qu'elle avait dit et ce qui m'a choqué, c'est que en fait je travaille sur les marchés, je suis vendeuse, et elle a dit à ma mère qu'avec ma moyenne, ma moyenne encore les notes c'est saoulant ! Bref, elle a dit qu'avec ma moyenne, je pouvais rester faire les marchés quoi. C'est vraiment vexant, mais bon... Je me battrais toute seule, et puis voilà, je le fais pour moi. »

Elève de 3^{ème}, Fille, Collège témoin, 15 ans.

Arrivés en 3^{ème}, ces élèves prennent alors conscience de l'importance des résultats scolaires pour leur orientation scolaire ; ils ont trop attendu pour travailler et ne peuvent plus rattraper leurs notes.

Ils s'apparentent au profil de jeunes distingués par B. Charlot, E. Bautier et J.-Y. Rochex (*ibid.*), qui n'ont pas réellement d'histoire scolaire et qui vivent leur scolarité comme une sorte d'évidence dans une suite de situations où tout semble joué d'avance. Ces adolescents ne semblent pas conscients de la suite de faits qui ont déterminé leur parcours et les ont conduits à de telles impasses :

« Q Et tu penses qu'il n'y a que les notes comme critères ?

R Sans les notes, oui c'est sûr, je ne pourrai pas faire ça. Parce qu'ils ne regardent que les notes, ils font des classements, donc je ne pourrai pas, non..... 3 de moyenne, je ne pourrai pas remonter comme ça ! Je serai à la fin de la liste, je n'ai aucune chance, la seule chose que je pourrai faire c'est rester à la maison au fond de mon lit. »

Elève de 3^{ème}, Fille, Collège test, 15 ans.

A des conditions sociales et économiques difficiles, s'ajoutent alors des difficultés d'apprentissages précoces qui favorisent l'émergence d'un rapport négatif au travail scolaire. Enfin, l'expérience scolaire de l'élève, c'est-à-dire le sens qu'il lui donne et les modalités selon lesquelles il aborde et négocie sa scolarité, ne peuvent être dissociés de l'histoire familiale et de ses rapports avec l'institution scolaire. L'expérience scolaire des parents et de l'éventuelle fratrie, leur trajectoire et le vécu au sein de l'institution constituent en effet des éléments déterminants dans la mesure où ils participent à la construction du système de références scolaires et professionnelles du jeune et impacte sa manière de « vivre » son parcours scolaire (Brinbaum, Kieffer, *ibid.*).

Aussi, la réussite ou non-réussite des uns et des autres vont influencer le jeune dans le fait de faire ou au contraire de ne pas faire comme eux pour réussir (Coslin, *ibid.*). Cet extrait d'entretien, réalisé auprès d'un collégien de 4^e (Seconde cohorte) illustre l'importance de ces processus familiaux dans la décision d'orientation :

« Q C'est un lycée général ou professionnel que tu aimerais faire ?

R Lycée professionnel.

Q D'accord. Tu as déjà choisi la voie professionnelle ?

B Oui j'en ai parlé avec ma mère, elle, elle s'est plantée en général. [...] Donc ma mère ne m'avait pas conseillé, parce qu'elle, elle l'avait fait et elle s'est plantée. »

Elève de 4^{ème}, Garçon, Collège témoin, 14 ans.

Ces élèves entretiennent donc un rapport globalement positif à l'école ; cette dernière étant perçue comme un lieu d'acquisitions de connaissances et de dispositions qu'ils pourront aisément mobiliser ultérieurement afin d'accéder à des études et des emplois valorisés à leurs yeux. Il y a donc chez ces élèves un rapport instrumental à l'école, qui vient structurer la manière dont ils appréhendent leur orientation.

En outre, ce mode d'appréhension de la problématique de l'orientation n'est pas uniforme ; il dépend à la fois de facteurs psychologiques, biologiques et sociologiques, particulièrement exacerbés dans cet âge de la vie et compte tenu de la situation sociale de ces collèves. De plus, ces facteurs viennent s'agréger à la façon dont les élèves perçoivent leur histoire familiale, leur propre construction identitaire et leur vécu scolaire. Ce processus complexe aboutit à l'émergence de différents rapports à l'orientation que nous allons examiner. Ainsi, autant le rapport à l'école se construit sur un terme relativement long compte tenu de la prolongation de la scolarité, autant l'orientation place l'adolescent devant la nécessité de divulguer publiquement ses intentions dans un temps extrêmement resserré.

Deux collèves, deux typologies : des rapports à l'orientation hétérogènes

Quelques éléments généraux sur l'orientation des collégiens

Que se passe-t-il lorsque l'on tente d'entrer dans la « boîte noire » des subjectivités individuelles des élèves concernant leur orientation ? Qu'est-ce qui, d'une manière générale, est important à leurs yeux dans le choix d'un parcours scolaire et professionnel ? Parallèlement, quel a pu être l'impact du dispositif d'activation étudié sur les élèves du collège test ? Comment ces élèves, arrivés en 3^{ème}, ont-ils vécu cette étape cruciale de leur avenir ? Autant de questions auxquelles nous avons souhaité répondre en interrogeant les jeunes sur leurs projets d'étude et/ou de métier, en 4^{ème} puis en 3^{ème}. Avant de mettre à jour les deux typologies qui ont progressivement émergé au cours de l'enquête, et les évolutions qu'elles ont connues, il convient de mentionner au préalable quelques éléments permettant de mieux comprendre la population visée par cette enquête : les adolescents. Parce qu'elle est un processus de construction dynamique et progressive de soi-même dans une multitude de contextes eux-mêmes changeants, nous tiendrons compte des facteurs à la fois biologiques, psychologiques et sociaux.

Quelques postulats et préconceptions structurant le champ de l'orientation au collège peuvent être rappelés ici en préalable à l'évocation des typologies issues de l'enquête.

La première idée renvoie aux inégalités de genre qui structureraient le processus d'orientation scolaire et professionnelle, et ce notamment dans le second degré. Plusieurs travaux de sociologie, mais aussi de psychologie cognitive et sociale, ont montré l'attitude différenciée des filles et des garçons vis-à-vis de l'école, et les écarts sexués qui concernent les choix d'orientation (Terrail, 1997). Ainsi, des écarts de réussite scolaire significatifs ont été observés au profit des filles, écarts nourris par une ambition scolaire plus forte affirmée par les filles et de meilleures performances démontrées dès la classe de primaire. Les intentions d'avenir, quant à elles, diffèrent selon que l'on s'adresse à des filles ou à des garçons : aux filles la fréquentation des filières littéraires, aux garçons les enseignements scientifiques, tels que les mathématiques ou la physique (Coslin, 2010). Le jeune élabore donc des choix d'orientation scolaire et professionnelle en fonction de son identité de genre, et valorise les filières et les métiers qui lui semblent correspondre à l'image qu'il a de lui-même et des personnes de même sexe.

Le second élément s'intéresse à la formation des projets d'avenir chez les jeunes et l'influence du groupe de pairs. Ici, il s'agit de l'idée du mimétisme générationnel, selon laquelle on constaterait une reproduction de parcours et de choix d'orientation entre les jeunes d'une même génération, principalement due à un effet de mode et à une volonté de suivre ses amis ou faire comme eux. Même s'il est indéniable que les aspirations des jeunes se forment dans un contexte qu'ils partagent avec l'ensemble des jeunes de leur âge et que le groupe de pairs revêt une certaine influence (Berthet, Dechezelles, Gouin, Simon, 2008), l'analyse des entretiens réalisés dans le cadre de cette enquête démontre que les adolescents souhaitent affirmer leurs propres choix en s'appuyant sur leurs valeurs personnelles, sans tenir compte de ceux formulés par leurs amis. On constate toutefois une identification de ces jeunes à certaines figures emblématiques des séries et émissions télévisées. Ils s'identifient alors à l'image d'un professionnel (avocat, médecin, agent immobilier, sportif, etc.) dont ils ignorent pourtant l'activité quotidienne. Ces programmes télévisuels, qui déforment la réalité du monde du travail (Savickas *et al.*, 2010), semblent influencer statistiquement les choix d'orientation des jeunes. C'est ainsi qu'une enquête belge, visant à explorer la relation qui unit le visionnage de feuilletons télévisés et les projets des jeunes (Beullens, Bulck, 2010) met en exergue l'influence de ces pratiques sur les inscriptions effectives des jeunes dans certaines filières médiatisées (cuisine, police, etc.). Il s'avère donc nécessaire de prendre en compte ces différents éléments qui concourent tous, à des degrés variables selon les adolescents, à la construction de projets et qui viennent nourrir leur réflexion sur l'orientation.

Dans notre travail de terrain, nous avons donc interrogé le rapport à l'orientation des élèves qui, dans les faits, peut être révélé à travers plusieurs indicateurs : l'importance accordée à l'orientation dans la famille et les modalités de soutien offert à l'élève par ses différents membres ; l'existence d'un ou de plusieurs projets scolaires et/ou professionnels ; la mise en place de recherche d'informations (Internet, discussions avec les pairs ou la famille, CDI, CIO ou encore prise de rendez-vous auprès de la COP) et l'intériorisation des sources et acteurs disponibles en matière d'orientation. En outre, ces indicateurs sont complétés, dans l'échantillon test, par une mesure de la compréhension globale du dispositif et les liens – établis ou non – entre les différentes composantes de l'expérimentation (séances de coaching, visites d'entreprise et d'établissements de formation, etc.).

Une perméabilité différenciée des élèves dans le collège test

Les rapports à l'orientation des élèves de 4^{ème} (2009-2010)

Les « investis »

Le premier rapport observé dans ce collège est le plus fréquent ; il concerne des élèves « investis » dans leur orientation. Il est composé de neuf élèves, trois filles et six garçons, avec une proportion de redoublants/non redoublants presque égale (Tableau 20). Tous ont bénéficié du WIKI IO durant leur classe de 4^{ème}, puisqu'il s'agit de la première cohorte d'élèves, qui connaîtra les réajustements du dispositif (dont le ciblage sur certains élèves uniquement) durant la classe de 3^{ème}.

De la même manière, le pays de naissance ne peut pas constituer une variable explicative pertinente, dans la mesure où l'échantillon est réparti presque équitablement entre la nationalité française, et les nationalités étrangères (africaines ou turques). Concernant la structure familiale, il convient de remarquer que trois familles sont monoparentales. La qualification des parents est assez hétérogène puisqu'elle se répartit principalement entre le statut d'ouvrier (4) et d'employé (3).

Les « préoccupés »

Le deuxième type de rapport à l'orientation définit plutôt des élèves « préoccupés » par leur orientation. Il se compose de deux filles et d'un garçon, tous nés en France et principalement non redoublants (Tableau 21). Leurs parents, actifs pour la plupart, sont investis dans leur orientation. Ils appartiennent au profil de familles dites « sensibilisées » à la question de l'orientation (à l'exception d'une famille appartenant aux parents dits « interventionnistes »).

Constituant le profil le moins nombreux de l'échantillon, ces collégiens sont impliqués dans leur scolarité mais ces efforts ne se traduisent pas toujours par une réussite très marquée. Cette situation les met devant la nécessité de faire des choix précoces, compte tenu de la spécificité du système scolaire français qui attache une forte importance à l'orientation et qui comprend des filières étanches (Esparbès-Pistre, Lacoste, Tap, 2005).

Les « indifférents/passifs »

Enfin, les « indifférents/passifs » représentent pratiquement la seconde moitié de l'échantillon. Se trouve dans ce profil une plus grande proportion de filles, non redoublantes, dont la majorité est née en France (Tableau 22). Leurs parents occupent pour la plupart des emplois d'ouvriers faiblement qualifiés et l'inactivité des mères concerne presque 1/3 de ce profil. Il est important de noter que parmi les parents de ces élèves, nous retrouvons une majorité de « sensibilisés mais diversement mobilisés » et l'ensemble des familles « désarmées » face à l'orientation de leur enfant (voir point 2.3).

Les rapports à l'orientation des élèves de 3^{ème} (2010-2011)

La deuxième année du dispositif a consisté à cibler certains élèves en classe de 3^{ème}, pour qui ont été déployées des séances mensuelles de coaching accompagnées de plusieurs sorties (notamment au CIO). Bien que seulement sept élèves de l'échantillon au total aient été sélectionnés pour participer à l'expérimentation en 3^{ème}, il est essentiel de noter que le passage de la 4^{ème} à la 3^{ème} a été marqué par une mobilisation accrue des élèves sur leur orientation, qui a également trait à une plus grande maturité de leur part.

Les « investis »

Parmi les élèves qualifiés d'« investis » dans leur orientation en 3^{ème}, nous retrouvons sept adolescents déjà présents dans ce profil en 4^{ème}. Pour ceux-ci, la dynamique de questionnement sur l'orientation s'est poursuivie naturellement en 3^{ème}, favorisée par un investissement personnel (recours aux acteurs et aux outils disponibles en matière d'orientation) et une certaine mobilisation familiale. Seul un élève de ce groupe a été ciblé pour participer au WIKI IO. Celui-ci avait émis un choix d'orientation en seconde générale alors que ses résultats scolaires étaient considérés comme insuffisants. Les enseignants ont décidé de l'inclure dans le groupe WIKI IO afin de lui permettre de réfléchir davantage à son orientation et de diversifier ses choix ; il s'agit donc d'un élève « investi » dans son orientation en 4^{ème} mais dont le projet n'est pas apparu conforme aux attentes du système éducatif.

Les « préoccupés »

Les élèves « préoccupés » en 3^{ème} proviennent d'élèves « investis » ou « indifférents/passifs » en 4^{ème}. Certains ont progressé dans leur mobilisation et la formalisation de leur projet d'études/métier, tandis que d'autres subissent au contraire une phase de déstabilisation et de doutes qui les conduit à remettre en cause leurs choix initiaux. L'ensemble de ces élèves a été ciblé par le dispositif WIKI IO en 3^{ème}, qui semble avoir produit des effets différents selon leur profil d'appartenance. En effet, les élèves issus du profil des « investis » en 4^{ème} connaissent de nombreux changements et/ou abandons de projets en cours d'année.

Les « indifférents/passifs »

Deux élèves se maintiennent dans le profil des élèves d'« indifférents/passifs » en 4^{ème} (la troisième élève ne fréquentant plus le collège). Ceux-ci, toujours passifs, subissent la problématique de leur orientation scolaire. Peu enclins à s'exprimer sur les représentations qu'ils développent lors des entretiens, ils parviennent toutefois à formuler quelques « projets », mais ces derniers restent fragiles, les adolescents se focalisant en effet sur une idée unique, qui peut concerner une spécialité de baccalauréat (maintenance automobile), soit une idée de métier (plombier). Celle-ci est en général peu murie et atteste plus de la volonté de l'élève de se conformer aux comportements attendus en matière d'orientation en 3^{ème}, que d'un choix assumé et réfléchi.

Une prise de conscience généralisée, mais une avancée inégale de la réflexion dans le collège témoin

Les rapports à l'orientation des élèves de 4^{ème} (2009-2010)

Dans le collège témoin, une seconde typologie d'élèves se distingue. A la différence de l'établissement précédent, ces derniers sont tous conscients des enjeux de l'orientation pour la détermination de leur futur parcours d'études. La typologie qui va être présentée ici consiste donc à placer les élèves à un certain degré d'avancement supérieur dans leur réflexion sur l'orientation. Ainsi, certains semblent « pragmatiques/décidés », tandis que d'autres sont apparus « hésitants » ou « pas prêts » à entamer une réflexion sur l'orientation.

Les « pragmatiques/décidés »

Composé de onze élèves, les « pragmatiques/décidés » constituent le profil dominant du collège témoin. Majoritairement nés en France et non redoublants, ces élèves sont plutôt de sexe masculin (Tableau 26). Ils sont issus d'un milieu social moyennement qualifié, avec des parents occupant principalement des postes d'ouvriers qualifiés ou d'employés. On constate enfin une forte représentation de mères inactives.

Les « hésitants »

Appartenant en majorité aux familles « sensibilisées », le deuxième profil se compose d'élèves « hésitants » vis-à-vis de leur orientation (Tableau 27).

Composé de deux filles et deux garçons en majorité non redoublants, ces élèves ont également entamé une réflexion sur l'orientation. Mais ils éprouvent des difficultés à formaliser un choix précis, et les recherches d'information qu'ils effectuent – au CDI, sur Internet, en questionnant leur entourage, leurs amis ou leur professeur principal – contribue à les déstabiliser. Ainsi, ils mobilisent les acteurs et les outils de l'orientation qu'ils semblent s'être appropriés ; mais cela ne leur permet pas de décider de leur projet d'orientation.

L'élève « pas prêt »

Enfin, le dernier profil désigne l'élève qui ne se sent pas encore prêt à réfléchir à son orientation en 4^{ème} (Tableau 28). Celui-ci se situe toutefois dans une situation relativement confortable, puisque son niveau scolaire lui permet d'avoir accès à un éventail de possibilités scolaire et d'attendre un peu avant de préciser ses choix d'orientation.

Les rapports à l'orientation des élèves de 3^{ème} (2010-2011)

Comme pour le collège test, l'année de 3^{ème} est l'occasion pour environ la moitié des élèves rencontrés dans l'établissement témoin de modifier leurs attitudes et comportements face à l'orientation.

Les « Pragmatiques/décidés »

Ce profil ne subit pas de changement si l'on se fie uniquement au critère numérique. Ainsi, trois élèves l'ont quitté mais ont été remplacés par deux élèves initialement « hésitants » et « pas prêt ». Les deux élèves « hésitants » en 4^{ème} ont connu une véritable révélation dans la formalisation de leur projet, grâce à une interrogation personnelle sur leurs goûts et pratiques. Soutenus par leur entourage familial, ils ont utilisé, au gré de leurs besoins, les acteurs et instruments de l'orientation. Quant à l'élève considéré comme « pas prêt » en 4^{ème}, il semble avoir pris conscience que l'heure du choix est arrivée.

Les « Hésitants »

Ce deuxième profil n'a pas connu de changement notable, si ce n'est le départ d'un élève.

Les « Pas prêts »

Deux élèves intègrent le dernier profil distingué, à savoir celui des élèves « pas prêts » à réfléchir à leur orientation. Ces deux collégiennes, issues des élèves « pragmatiques/décidés » en 4^{ème} ont connu de fortes modifications dans leur comportement vis-à-vis de leur orientation. Ce sont des élèves plutôt silencieuses, introverties, qui s'avèrent être noyées sous les informations et stressées par cette problématique.

2. Validité externe des résultats et perspectives de généralisation/essaimage

i. Caractère expérimental du dispositif évalué

Le dispositif étudié se situe dans une évolution des domaines de l'éducation et de l'orientation initiée depuis une trentaine d'années par un certain nombre de textes législatifs. Une des idées transversales à tous ces textes, et traduite dans les faits, revient à accorder davantage de place à l'élève dans l'élaboration de son parcours d'orientation par un meilleur accès à l'information et par une appropriation étendue sur plusieurs années. Celle-ci est présentée sous la dénomination d'éducation à l'orientation.

Une autre idée renvoie à l'élève une certaine part de responsabilité dans la construction de son propre parcours d'orientation qui doit désormais être individualisé. Ces textes dotent aussi les directions des établissements scolaires et leurs acteurs pédagogiques d'un rôle prégnant dans l'élaboration et la mise en place de politiques destinées à faciliter la prise de conscience et la mise en mouvement des élèves en matière d'orientation. Pour gagner en efficacité, l'orientation est devenue progressivement une question qui doit donc être appréhendée par les acteurs intervenant au plus près des élèves, participant en cela à un certain morcellement de l'action publique (Verdier, 2010).

Enfin, cette évolution, qui situe le jeune au centre de son orientation et octroie un pouvoir plus important au monde scolaire de proximité, s'est effectuée sans mettre de côté les institutions et les acteurs de l'orientation extérieurs aux établissements, les CIO et les COP restant des ressources reconnues d'information et d'accompagnement des élèves dans leur réflexion et la construction de leur parcours d'orientation.

Bien que se situant dans cette transformation de l'orientation, ce dispositif comprend pour autant une part d'originalité et d'innovation. En premier lieu, il est expérimental, et à ce titre le risque était grand qu'il reste en surface de la réalité et qu'il ne réussisse pas à entrer dans les pratiques et les usages. Or, l'examen effectué ici montre que peu de temps a été nécessaire pour qu'il produise des effets d'apprentissage chez les élèves et les enseignants. En direction des premiers, le WIKI IO a favorisé leur intérêt pour l'orientation. Les entretiens attestent que cette problématique est, dans la plupart des cas, bien intériorisée, même si elle suscite chez certains de l'angoisse, de la crainte et des difficultés psychologiques. Cette centration sur le sujet peut parfois paraître excessive parce qu'elle culpabilise les élèves et camoufle les contraintes et les déterminismes sociaux, en cela il conviendrait de réfléchir à des modalités d'accompagnement et de soutien de ceux-ci. Il a aussi permis à certains de réorienter ou de consolider leurs choix initiaux, confortant ainsi les alternatives auxquelles ils avaient pensé.

Néanmoins, ce dispositif réussit insuffisamment à sensibiliser certains élèves ; ceux qui sont entrés dans un processus de déscolarisation ou de distanciation prononcée avec l'école. Là encore, il est certainement nécessaire de modifier le WIKI IO pour qu'il inclue davantage la problématique de ces élèves. On peut malgré tout considérer que cette expérimentation produit des effets sur le moyen terme en créant une dynamique d'orientation chez la plupart des élèves.

Du côté des enseignants, il est intéressant de souligner que ce dispositif s'inscrit assez bien dans la redéfinition de la professionnalité des enseignants de collège en direction d'une dimension éducative, l'orientation permettant de nouer des relations plus compréhensives avec les élèves.

La très grande majorité des enseignants ayant désormais intériorisé et mis en œuvre l'orientation dans leur pratique pédagogique, le WIKI IO n'est pas perçu comme une rupture mettant en cause leurs convictions et leurs usages, mais bel et bien comme un nouvel outil à mobiliser. Mais celui-ci représente un outil parmi d'autres, souvent coûteux en temps et en investissement personnel.

De plus, il ne doit pas concurrencer les coordinations internes et externes à l'établissement, mais au contraire s'insérer à l'intérieur de celles-ci. Ainsi, les enseignants, qui estiment avoir acquis personnellement une certaine expertise professionnelle en orientation ne souhaitent pas voir celle-ci mise en péril. Le travail qu'ils effectuent dans ce domaine implique, de leur point de vue, une meilleure reconnaissance de la part de l'institution. De même, les relations de confiance et de complémentarité qu'ils ont établies avec les COP ne doivent pas, à leur sens, être réduites à un accompagnement des élèves en difficultés scolaires ou sociales ; la grande partie des autres étant du ressort des coaches.

L'orientation doit rester un domaine pris en charge par des professionnels du système scolaire et de l'orientation qui sont à même de saisir l'élève sous divers angles qu'ils soient scolaires, sociaux ou psychologiques, les interventions extérieures et leurs modalités devant être décidées par eux seuls. Il ne s'agit donc pas d'un refus catégorique vis-à-vis de l'ouverture de l'école sur l'extérieur, mais bel et bien de l'expression d'une volonté de participer à l'organisation de l'orientation en coordonnant de l'intérieur les recours externes. Si le WIKI IO ne prend pas en compte les interactions existantes entre les différents acteurs pédagogiques, il est possible que la communauté éducative s'essouffle et se désinvestisse à terme de l'orientation, ce qui serait très préjudiciable aux élèves.

Si le WIKI IO représente donc un outil de sensibilisation des jeunes et de renfort de l'appropriation par les enseignants du domaine de l'orientation, il laisse pourtant dans l'ombre les familles, considérant que celles-ci ne sont pas suffisamment dotées en capital scolaire et social pour représenter des ressources efficaces. Or, ce parti pris semble quelque peu arbitraire dans la mesure où certaines familles, bien que n'émettant pas les signes d'un intérêt manifeste pour l'orientation selon la grille de lecture de l'institution scolaire, mettent en œuvre des pratiques éducatives congruentes avec les usages des enseignants. Pourquoi ne pas s'appuyer dessus afin de permettre aux élèves d'accéder à une socialisation plus cohérente en matière d'orientation entre les enseignants et les membres de leur entourage ? D'autres familles présentent, en revanche, les signes d'une distance très forte par rapport à l'école et à l'orientation.

Ce manque de connaissances, et parfois d'intérêt, nuit assez fortement à leurs enfants. Pourquoi, là encore, ne pas tenter, à l'intérieur du WIKI IO de sensibiliser ces familles à la problématique de l'orientation, par exemple sous la forme d'un compte-rendu des visites effectuées par les élèves dans les entreprises et les établissements scolaires, comme cela était initialement prévu ? Si la barrière de l'écrit et de la langue bloque très souvent ces parents dans leur appréhension de l'école, il est possible que l'image représente un canal plus approprié, parce que certainement plus pratiquée au quotidien.

Ces différents résultats doivent maintenant servir à nourrir une réflexion sur les conditions nécessaires à l'essaimage de ce dispositif. Elles concernent les aspects organisationnels, ayant trait aux coordinations internes et externes aux établissements, d'ouverture de ceux-ci sur leur environnement, d'intégration des acteurs, d'information des élèves et de ciblage de ceux-ci.

ii. Caractère transférable du dispositif et changement d'échelle

L'origine de cette expérimentation provient de l'alliance entre des professionnels de l'accompagnement scolaire et les administrateurs du collège, qui considèrent nécessaire que l'action publique se décline dans des partenariats locaux entre spécialistes des politiques de la jeunesse et gestionnaires du système éducatif. De leur point de vue, la mise en œuvre concertée de divers programmes d'éducation et de socialisation territorialisés peut aboutir rapidement à des résultats tangibles.

Ces acteurs ont ainsi promu divers programmes pour faciliter l'accès des élèves de 3^{ème} aux stages en entreprise. Le dispositif d'éducation à l'orientation des élèves de 4^{ème} et de 3^{ème} étudié a donc été mis en place afin de diminuer le nombre d'élèves dits « sans solution » à la fin du collège, c'est-à-dire ceux dont l'affectation se fait par défaut dans des sections de l'enseignement professionnel qu'ils n'ont pas choisies, ceux qui risquent un décrochage scolaire. Ils se sont aussi impliqués dans des initiatives mettant en relation la question éducative avec la rénovation urbaine des quartiers ; l'objectif étant de favoriser le décloisonnement institutionnel par des coopérations locales entre équipes éducatives et acteurs de la politique de la ville. Selon leur perception de la jeunesse, les collégiens doivent être aidés à se mobiliser pour définir leurs parcours scolaires en relation avec leurs projets professionnels. Pour ce faire, ils doivent bénéficier d'un accompagnement pour connaître leurs ressources et leur potentiel réels, discerner les possibilités d'études en fonction de leur projet et évaluer les opportunités d'emploi.

Les élèves doivent aussi être capables d'appréhender leurs déficits individuels et leurs carences familiales. En vertu de cette représentation, seule une relation suivie et personnalisée avec divers acteurs n'appartenant pas exclusivement aux mondes de l'éducation et de l'orientation, mais aussi aux sphères de l'insertion et de l'accompagnement individualisé, doit les conduire à assumer et à valoriser leur parcours. C'est pourquoi il a été décidé d'associer dans l'expérimentation l'équipe enseignante et des acteurs provenant du conseil en carrière individuelle, avec l'idée d'une nécessaire ouverture de l'école à son environnement en impliquant divers partenaires, provenant du monde associatif, du monde professionnel, etc. Ainsi, l'orientation n'est plus seulement une question qui doit être réglée par le monde scolaire, elle est également imprégnée de références issues du monde professionnel : le coaching, le projet individuel, la responsabilisation des personnes à l'égard de leurs choix (Borras, Romani, *ibid.*).

Le dispositif expérimental dont il est question dans ce rapport propose une vision active du processus d'orientation que connaissent les élèves, où ceux-ci ne sont plus seulement récepteurs passifs d'informations. Le WIKI IO vise en effet un double objectif : améliorer la connaissance de soi et du monde professionnel des élèves, en favorisant l'acquisition de véritables « compétences » à s'orienter.

Le premier registre consiste à entreprendre, lors de séances de coaching, une démarche qui s'adresse aux différents aspects individuels entourant le contexte d'apprentissage de l'élève. Il s'agit d'amener celui-ci à identifier ses valeurs, ses rêves, ses goûts, son potentiel, pour ensuite harmoniser ces éléments et opérer un lien concret avec un projet professionnel futur. La connaissance de soi est au centre de l'expérimentation, et apparaît comme un préalable indispensable au processus d'orientation qui se veut rationnel et fondé, et qui doit faire de l'élève un acteur de sa formation et de son parcours professionnel.

Pour le second registre, l'expérimentation se compose de visites de lycées et d'entreprises de divers secteurs économiques, donnant lieu par la suite à la réalisation d'une banque de données interactive sur les formations et les métiers observés. Cette dernière vise à favoriser progressivement les retours d'expérience et le partage collectif d'informations entre les différentes cohortes d'élèves, en donnant à ces derniers la responsabilité d'une co-construction de l'information et d'une production écrite transmise aux classes suivantes. L'objectif est donc d'encourager la prise d'information, sa personnalisation et son appropriation afin que le jeune puisse envisager plusieurs possibilités et

choisir ensuite la meilleure solution, en vue de lutter contre le constat d'un accès inégal des élèves à l'information selon leur milieu social d'appartenance (Verdier, 2010). L'idée est de faire découvrir une large palette de métiers à des élèves qui ont, souvent, peu d'ambition et qui choisissent leur avenir en fonction des formations qui leur sont proposées dans le bassin local. Cet axe s'inscrit par ailleurs dans la mise en œuvre au collège, du PDMF qui débute en classe de 5^{ème}. Il se décline à chaque niveau de classe et prévoit un programme progressif, conçu avec l'ensemble de l'équipe éducative et coordonné par le professeur principal au travers d'activités dominantes, d'étapes métiers et de temps forts organisés dans l'établissement.

Un glissement progressif du processus d'orientation vers l'acteur est à remarquer compte tenu de ces éléments, l'individu devenant désormais le support principal de l'orientation. Dans cette logique, on comprend alors l'importance d'informer les élèves sur les « objets » du choix (métiers, formations, filières), mais également sur les « raisons » de ce dernier, c'est-à-dire sur leurs motivations propres, afin de leur permettre d'élaborer leur projet professionnel en prenant en compte les réalités objectives du marché de l'emploi, et leurs ressources individuelles. Cette expérimentation entérine en outre le passage d'une logique d'information et de conseil à une logique de stimulation de l'imaginaire, des représentations et de la curiosité des élèves. De plus, les élèves sont accompagnés et suivis dans leur réflexion à travers l'intervention des professeurs principaux, la présence de coachs ou les possibilités de prises de rendez-vous avec la COP. Les familles étant souvent perçues par l'équipe de l'établissement comme extrêmement défavorisées, et peu aptes à divulguer une aide en matière d'orientation pour leur enfant, l'accompagnement étroit des élèves est envisagé comme une étape nécessaire et indispensable du travail d'orientation. A travers l'expérimentation WIKI IO, il s'agit donc de stimuler l'élève, de lui donner une vision plus large du monde qui l'entoure et de son environnement, avec l'idée de faire naître en lui des ambitions nouvelles ou initialement censurées. Cette prise de conscience des potentialités individuelles ne se fait à aucun moment en prenant appui sur l'environnement familial de l'élève, majoritairement perçu comme dépassé par la scolarité de leur enfant et devant affronter certains problèmes bien plus urgents que celui de son orientation scolaire.

Dans ces conditions, c'est donc la notion de « parcours » qui est mise en avant par les acteurs de l'établissement, parce qu'elle traduit l'idée d'une trajectoire à la fois évolutive, individualisée et flexible, qui repose sur l'individu plus que sur le contexte social, économique ou culturel dans lequel il évolue et qui est susceptible d'influencer ses comportements.

CONCLUSION GENERALE

Cette étude donne quelques recommandations en guise de conclusion.

1. Organiser

Comme nous l'avons vu précédemment, le dispositif a rencontré, dans son déploiement opérationnel, un certain nombre de dysfonctionnements tant sur le plan organisationnel que relationnel. Du point de vue organisationnel, le pilotage de l'expérimentation a ainsi été marqué par la confrontation de l'équipe enseignante à des obstacles liés à un manque de visibilité générale sur le dispositif, ses objectifs et son calendrier d'une part, et à des difficultés pour dégager du temps de préparation dédié au WIKI IO d'autre part, avec la volonté de ne pas empiéter sur le temps de cours.

L'organisation des séances de coaching et leur déroulement tout au long de l'année scolaire pourraient ainsi faire l'objet de réajustements. Le premier objectif de ces séances consiste en effet à permettre, par un nombre adapté et rigoureusement déterminé dans le calendrier, un suivi de l'élève et de son évolution dans le processus d'orientation, tout en évitant une surcharge qui pourrait, à l'inverse, conduire à une lassitude et une baisse d'attention de l'élève. Le second objectif est de pouvoir retravailler en classe les informations récoltées par les élèves lors des visites, en vue de faciliter leur appropriation et leur intériorisation.

Il est donc nécessaire, voire primordial, de réduire les délais actuellement constatés entre les temps de visite, le temps de restitution faite en classe et le temps de formalisation des données en vue de la construction de la base de donnée interactive, puisqu'il est de fait très difficile pour les élèves de se souvenir d'informations récoltées plusieurs semaines auparavant. En outre, afin d'encourager le travail des élèves entre les séances de coaching et ainsi faciliter la cohérence et le suivi d'ensemble du programme de coaching, il semblerait judicieux d'ajouter au contenu existant des séances quelques supports plus ludiques, pouvant être mis en place à travers des jeux ou des exercices pratiques réalisés en équipe et en lien avec la problématique de l'orientation. La dimension concrète et opérationnelle séduit et marque l'esprit des élèves qui seraient dès lors amenés à travailler entre les séances de coaching.

Ensuite, et parce qu'elle s'avère primordiale et extrêmement fructueuse aux yeux des élèves rencontrés, il est nécessaire d'évoquer la visite effectuée au CIO. Cette dernière est en effet vécue de manière très positive par les jeunes dans la mesure où, par un accompagnement individualisé et concret, elle permet une connexion entre leur projet et les exigences scolaires d'AFFELNET (logiciel d'affectation). Ces éléments nous amènent à considérer qu'une seconde visite pourrait être mise en place pour les 4^{ème} comme pour les 3^{ème}.

En guise de conclusion sur ce premier point portant sur certains aspects organisationnels liés à la mise en œuvre de l'expérimentation au sein de l'établissement test, il nous semble judicieux de mentionner la possibilité, actuellement encore non exploitée, de mettre en place une synergie entre le WIKI IO et l'option Découverte Professionnelle d'ores et déjà existante ;

2. Coordonner

Un des points de fragilité soulevés par de nombreux acteurs du WIKI IO est son manque de prise en compte des coordinations internes et externes à l'établissement. Il semble que trop peu de travail en amont ait été réalisé dans ce sens, si bien que ce dispositif a plutôt été perçu comme une innovation implantée de l'extérieur que comme une expérimentation devant s'intégrer pour partie dans le jeu et les usages des acteurs en présence.

En ce qui concerne les coordinations internes à l'établissement, il serait judicieux de s'inspirer des principes du management par projet fondé sur une co-définition des objectifs initiaux, une formulation collective des problèmes et une redéfinition des buts au fur et à mesure de l'avancement. Des ateliers de réflexivité réunissant l'ensemble des acteurs concernés (représentants de l'administration, professeurs principaux, professeurs d'appui, COP, coachs) pourraient ainsi être initiés en amont du projet. Ce mode organisationnel de l'avant-projet permettrait à chacun d'explicitier ses points de vue et ses pratiques d'orientation afin que le groupe appréhende, par ces échanges, les convergences, mais aussi les divergences des acteurs.

En matière de coordinations externes, il paraît indispensable d'améliorer l'encadrement pédagogique des sorties des élèves dans les entreprises, les établissements scolaires ou de formation, les forums de présentation des métiers et des professionnels, initiés par les partenaires extérieurs au collège de type MIPOP dans le cas qui nous intéresse ici. Trop souvent, les jeunes ne sont pas éduqués à la collecte de données significatives pour leur orientation. Ils ne sont pas encouragés à formaliser les informations récoltées. Parce qu'ils sont passifs dans la recherche des informations et parce que la mise en forme de celles-ci est trop souvent inachevée, ils ne peuvent profiter de ces moments de contact avec les milieux périphériques à l'école pour acquérir des points de vue éclairés et objectifs. Les élèves doivent donc être accompagnés dans l'élaboration de leur propre regard sur l'extérieur par des outils favorisant plus l'interrogation que la recherche de certitudes, puisque l'orientation doit désormais être considérée comme un processus de questionnement ouvrant sur des parcours individualisés.

3. Ouvrir

L'expérimentation étudiée dans le cadre de ce rapport a abouti à la mise en œuvre d'un « accompagnement renforcé » des élèves à travers différentes interventions coordonnées d'acteurs. A travers l'analyse du WIKI IO, nous avons ainsi constaté l'émergence d'une posture visant à favoriser l'« ouverture » dans ses différentes acceptations. Ouverture de l'espace scolaire, d'abord, avec des visites organisées dans de nombreuses entreprises et l'introduction de professionnels de l'accompagnement extérieurs au cadre éducatif. Ouverture des élèves ensuite, à travers la volonté de leur faire découvrir la variété des situations professionnelles existantes et de leur donner ainsi la possibilité de transcender des choix d'orientation traditionnellement très sexués.

Cette perspective qui s'est enclenchée depuis le lancement de l'expérimentation nous semble constituer un axe majeur de pérennisation du WIKI IO qui peut toutefois, sous certains aspects, être optimisé. En effet, la question de l'école dans son rapport à son environnement social soulève plusieurs pistes de réflexion. La première, déjà mentionnée précédemment, concerne l'intégration des familles dans le dispositif. L'attente d'une plus grande relation et communication entre les enseignants et les parents semble en effet très importante; dans ces conditions, le dispositif étudié apparaît comme l'un des vecteurs susceptibles de mettre en relation ces acteurs, dont l'importance dans le processus d'orientation n'est plus à préciser. Car si les familles ne fréquentent pas l'école, ce n'est ni par désintérêt, ni par mépris, mais au contraire parce que pour nombre de parents, l'école les renvoie plutôt face à leur propre inculture, à leur échec scolaire ou encore à leurs difficultés d'expression et leur méconnaissance précise du système scolaire. À la suite de cette étude, il apparaît donc essentiel d'aménager des moments d'échanges et de restitutions relatives au WIKI IO et à l'évolution de leur enfant dans son cheminement réflexif face à la problématique de l'orientation. Ce moment dédié à l'orientation, en constituant une phase de transition entre l'école et le quartier, pourrait ainsi faciliter la communication entre les parents et les enseignants.

La deuxième piste de réflexion s'organise autour de l'ouverture des élèves sur les filières de formation et l'ensemble des milieux professionnels existants mais souvent méconnus des collégiens. Cette perspective, déjà présente dans les faits, pourrait être poursuivie voire quelque peu enrichie.

En effet, l'inquiétude des élèves par rapport au lycée - et plus particulièrement par rapport à la charge de travail demandée et la pédagogie de l'équipe enseignante – nous conduit à identifier chez les élèves un réel besoin d'informations concrètes et rassurantes. De ce fait, certaines conférences conduites par des enseignants de lycée et portant sur la présentation des matières possibles en seconde, les options, les attentes des enseignants, etc. pourraient être envisagées. De la même manière, les forums Infométiers, qui permettent aux élèves de rencontrer un panel de professionnels et de les questionner sur certains aspects de leur activité, pourraient faire l'objet de réajustements tels que la mise en place de rencontres individuelles ou en petits groupes avec des professionnels choisis. Une meilleure prise en compte de l'attirance des jeunes vis-à-vis de certains métiers en particulier, et l'instauration d'une plus forte proximité entre eux et les professionnels apparaissent comme autant de perspectives à développer pour l'optimisation de cet événement vécu très positivement par les adolescents rencontrés. Il est vrai que l'enquête a révélé quelques décalages entre les intérêts des collégiens et l'attribution effective des rencontres selon les groupes d'élèves.

4. Intégrer

S'il est nécessaire d'inscrire délibérément l'expérimentation dans les pratiques d'orientation existantes, comme nous l'avons dit précédemment, il s'avère aussi indispensable d'intégrer de manière volontariste les familles, soit directement, soit sous la forme de représentants, et cela pour atteindre un double objectif d'information et d'implication.

Au lieu de considérer les familles par leurs manques, ce qui a aussi pour effet de renforcer le sentiment de passivité de leur part souvent entendu dans le discours des enseignants, il est préférable de renverser la perspective pour s'intéresser à leurs ressources qui ne sont pas négligeables, et s'apparentent parfois aux « stratégies éducatives » des classes moyennes. L'idée que nous voulons mettre en avant revient à davantage valoriser les familles pour ce qu'elles font déjà en orientation. C'est seulement à partir de cette reconnaissance par l'institution scolaire qu'il sera possible de les impliquer davantage dans l'orientation de leurs enfants et de compléter leurs connaissances.

Toutefois, la mise en place d'une telle méthode suppose que l'établissement s'implique dans la construction de relais identifiés auprès des familles. Il ne semble pas que les associations de parents d'élèves soient les plus à même d'effectuer cette mission, tant leur représentation est faible dans les établissements des quartiers populaires. En revanche, les associations culturelles et communautaires peuvent représenter des relais efficaces, parce qu'en plus d'être proches des familles, elles sont déjà impliquées dans diverses activités d'aide et d'accompagnement.

5. Informer

L'information et la prise de décisions restent, nous l'avons vu, les vecteurs principaux d'une orientation assumée. Il est donc nécessaire de poursuivre le processus de transmission d'informations auprès des élèves quel que soit leur classe, et notamment sur les acteurs et les dispositifs d'orientation, afin de faciliter chez ce jeune public une meilleure visibilité des outils mis à leur disposition et une autonomisation dans la recherche d'informations.

De la même manière, il nous semble nécessaire d'insister sur l'importance d'informer les élèves sur le dispositif WIKI IO, ses finalités, ses objectifs et ses temporalités. Ce point n'a certes pas pu être développé la première année du lancement, puisqu'il s'agissait en priorité de structurer sa mise en place parmi les acteurs internes à l'établissement, à savoir les professeurs principaux, les chefs d'établissements, la documentaliste et la COP. Désormais, il apparaît essentiel de rendre le pilotage global du WIKI IO visible aux élèves - de l'organisation des séances de coaching, aux visites et à la construction finale d'une base de données - ; ces derniers éprouvant en effet certaines difficultés à établir des liens entre les différentes composantes de l'expérimentation.

6. Cibler

Une des questions essentielles qui se pose en orientation est celle du ciblage des élèves, et le WIKI IO n'en est bien évidemment pas exempté. Tous les élèves doivent-ils être intégrés dans la démarche de stimulation ou celle-ci doit-elle seulement s'adresser à ceux qui présentent le plus de difficultés scolaires ou d'incertitudes sur leur orientation ? L'adaptation du dispositif effectuée à la suite de la première année de l'expérimentation, revenant à concentrer les efforts sur les élèves présentant le plus de signes d'alerte, montre bien que cette question est loin d'être anodine. Les projets actuels du gouvernement sur l'évolution de la mission des COP en direction des élèves en difficultés sociales ou scolaires constituent un autre signe de l'importance de cette question.

En matière de repérage des élèves, il s'avère nécessaire de prendre en compte plusieurs aspects. Les jeunes ne peuvent être considérés de manière uniforme face à l'orientation parce qu'ils entretiennent avec cette dernière des « rapports à l'orientation » complexes qui tiennent autant à leur trajectoire sociale, qu'à leur rapport à l'école, à leurs pairs, à eux-mêmes ou à leur famille. Agir sur l'orientation implique d'abord de comprendre cette complexité sociale, locale et psychologique. Ensuite, l'âge du collège est une période d'extrême sensibilité face au monde et aux autres qui peut être à l'origine de changements aussi soudains qu'irréfléchis. Un projet d'orientation exprimé n'est pas toujours un projet avéré. Il peut être aussi une position de refuge pour des jeunes qui veulent exprimer leur conformité par rapport aux autres, sans pour autant avoir suffisamment pesé la portée de leurs souhaits.

Il faut donc se garder d'une vision trop statique de l'orientation, certes rassurante sur le court terme pour les enseignants, mais pouvant s'avérer problématique sur le moyen terme pour les jeunes.

En conséquence, le WIKI IO doit rester une méthodologie d'orientation accessible potentiellement à tous les élèves ; autant à ceux qui expriment des choix qu'à ceux qui formulent des doutes. Le ciblage des jeunes doit leur être présenté comme une mesure temporaire afin que chacun, en fonction de ses besoins, de ses souhaits, de ses résultats scolaires et de ses questionnements, puisse s'engager dans la démarche. Ce dispositif doit donc pour partie reposer sur la motivation individuelle et l'engagement des élèves, condition préalable à une meilleure responsabilisation de leur part.

Il semblerait donc approprié d'introduire plus de souplesse dans cette sélection, à travers la possibilité, pour certains élèves, d'entrer ou de sortir du dispositif en cours d'année. Afin de séquencer au mieux ces mobilités d'élèves et en vue de faciliter le travail effectué lors des séances de coaching, une « trimestrialisation » des entrées et des sorties pourrait être envisagée. Cette dernière permettrait de prendre en compte le calendrier des conseils de classe qui peuvent fortement impacter les projets d'orientation. Enfin, le ciblage de certains élèves, qui contribue à exclure du dispositif une majorité d'entre eux, soulève une piste de réflexion qui pourrait être ultérieurement développée. Ainsi, face au sentiment d'injustice et de mise à l'écart qu'ont exprimé de nombreux adolescents déçus de ne pas être intégrés au WIKI IO, la mise en place en début d'année scolaire de plusieurs séances collectives de coaching, concentrées dans le temps, pourrait être décidée. En plus de favoriser un repérage cohérent des élèves et la mise en place d'un accompagnement individuel renforcé à destination de certains profils en particulier, elle contribuerait à réduire les inégalités vécues et perçues.

BIBLIOGRAPHIE

- ALONZO P., HUGREE C. (2010). *Sociologie des classes populaires*. Paris : Armand Colin.
- ATTIAS-DONFUT C., LAPIERRE N., SEGALEN M. (2002). « Le nouvel esprit de famille ». *Travail, genre et sociétés*, 8, 213-227.
- BARIAUD F., DUMORA B. (2004). « Les adolescents dans la société d'aujourd'hui ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33-2, 191-204.
- CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- BEAUD S. (2003). *80% au bac... et après ?* Paris : La Découverte.
- BEAUD S., PIALOUX M. (1999). *Retour sur la condition ouvrière : enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*, Paris : Fayard.
- BECKER H. (1985). *Outsiders*. Paris : Métailié.
- BERTHELOT J.-M. (1993). *Ecole, orientation, société*. Paris : PUF.
- BERTHET T., DECHEZELLES S., GOUIN R., SIMON V. (2008). *Les acteurs locaux de l'orientation : un exemple aquitain*. Céreq. *NEF*, 35.
- BERTHET T., GRELET Y., ROMANI C. (Dir.) (2008). *Le système d'orientation. Entre choix individuels et contraintes d'action publique*. Céreq. *NEF*, 36.
- BERTHET T., DECHEZELLES S., GOUIN R., SIMON V. (2010). « La place des dynamiques territoriales dans la régulation de l'orientation scolaire ». *Formation-Emploi*, 109, 37-52.
- BEULLENS K., VAN DEN BULCK J. (2010). « Relations entre feuillets documentaires et choix de métier chez les adolescents », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39-3, 317-328.
- BONVALLET C., MAISON D., LE BRAS H. *et al.* (1993). « Proches et parents ». *Populations*, 38-1, 83-110.
- BORRAS I., ROMANI C. (2010). « Orientation et politiques publiques, évolutions nationales, enjeux internationaux ». *Formation-Emploi*, 109, 9-22.
- BOUDESSEUL G., GRELET Y. (2008). « Choix d'orientation et logiques institutionnelles ». Céreq. *NEF*, 30.
- BOUDESSEUL G. (2010). « La segmentation par l'orientation ? ». *Formation-Emploi*, 109, 53-70.
- BOURDIEU P., CHAMPAGNE P. (1993). « Les exclus de l'intérieur ». in BOURDIEU P. *La misère du monde*. Paris : Le Seuil. 913-923.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit.

BOUTINET J.-M. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris : PUF.

BRINBAUM Y., KIEFFER A. (2005). « D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées. Ambition et persévérance ». *Éducation et formations*, 72, octobre, 53–75.

CASTEL R. (2001). *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris : Fayard.

CHARLOT B. (1994). *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris : Armand Colin.

COHEN-SCALI V., KOKOSOWSKI A. (2010). « La question de l'opérationnalisation de la construction de sa vie ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39-1, 87-99.

COSLIN P.-G. (2010). *Psychologie de l'adolescent*. Paris : Armand Colin.

DECHAUX J.-H. (1990). « Les échanges économiques au sein de la parentèle ». *Sociologie du travail*, 32-1, 73-94.

DEGENNE, A., FOURNIER, I., MARRY, C. *et al.* (1991). « Les relations sociales au cœur du marché du travail ». *Sociétés contemporaines*, 5, 75-98.

DIVAY S. (2011). « L'évaluation qualitative : objectiver sans compter ». *Bref*, 286.

DUBET F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Le Seuil.

DUBET F. (dir.) (1997). *Ecole, familles : le malentendu*. Paris : Textuel.

DUBET F., DURU-BELLAT M. (2000). *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*. Paris : Seuil.

DURU-BELLAT M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythe*. Paris : PUF.

ECKERT H. (1993). *L'orientation professionnelle en Allemagne et en France*. Paris : L'Harmattan.

EDUCATION ET PEDAGOGIE (2010). « Enquête sur l'assouplissement de la carte scolaire : premiers résultats ». 178.

ESPARBES-PISTRE S., LACOSTE S., TAP P. (2005). « L'orientation scolaire et professionnelle comme source de stress chez les collégiens et les lycéens ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol.34-3, 295-322.

GUICHARD J. (2004). « Se faire soi ». *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33, 499-534.

GUICHARD J., PIERROTTI M., SCHEURER E., VIRIOT M. (1988). *Orientation éducative de la sixième à la troisième*. Issy-les-Moulineaux : EAP.

GUICHARD J., HUTEAU M. (2007). *Orientation et insertion professionnelle*. Paris : Dunod.

HUGREE C. (2012). « Accueillir, orienter... « Insérer » ? Un service universitaire d'information et d'orientation des étudiants à l'heure de l'insertion des diplômés » in QUENSON E., COURSAGET

S. *La professionnalisation de l'enseignement supérieur. De la volonté politique aux formes concrètes*. Toulouse : Editions Octarès.

HUTEAU M., LAUTREY J. (1979). « Les origines et la naissance du mouvement d'orientation professionnelle ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, 8, 3-43.

KOHLI M. (1985). « Die Institutionalisierung des Lebenslaufs ». *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37, 1-29.

KOHLI M. (1988). « Le cours de vie comme institution sociale ». Colloque Biographie et cycle de vie. Marseille, Vieille Charité, 37-43.

LAHIRE B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Gallimard/Seuil.

LAHIRE B. (2000). *Culture écrite et inégalités scolaires - Sociologie de l'échec*. Lyon : PUL.

LAHIRE B. (2000). « Les raisons de l'improbable. Les formes populaires de la réussite à l'école élémentaire ». in VINCENT G. *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon : PUL.

LALLEMENT M. (1999). *Les gouvernances de l'emploi*. Paris : Desclée de Brouwer.

LANDIER S., NAKHILI N. (2010). « Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France ». *Formation-Emploi*, 109, 23-36.

LEFRESNE F. (2003). *Les jeunes et l'emploi*. Paris : La Découverte.

MANIEZ J.-P., PERNIN C. (1988). *Un métier moderne. Conseiller d'orientation*. Paris : L'Harmattan.

MASSON P. (1999). *Les coulisses d'un lycée ordinaire. Enquête sur les établissements secondaires des années 1990*. Paris : PUF.

MAUGER G. (2001). « Les politiques d'insertion – Une contribution paradoxale à la déstabilisation du marché du travail ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 136-137, 5-14.

MOREAU G. (2008). « Apprentissage : une singulière métamorphose ». *Formation-Emploi*, 101, 119-133.

NAVILLE P. (1945). *Théorie de l'orientation professionnelle*. Paris : Gallimard.

OLLER A.-C. (2009). « Le coaching scolaire : émergence d'un nouveau marché scolaire en France », Colloque international « Penser les marchés scolaires ». Université de Genève, Mars.

OLLER A.-C. (2010). « Le coaching scolaire ». *Les cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 9.

PERRAT J. (2002), « Dynamiques territoriales et dynamiques salariales : de nouvelles règles pour une nouvelle donne ? ». *Géographie, Economie, Société*, vol.4, 4.

POULLAOUEC T. (2004). « Les familles ouvrières face au devenir de leurs enfants ». *Economie et statistique*, 371, 3-22.

PROST A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris : Seuil.

PROST A. (1996). « Des professions à l'école : jalons pour une histoire de l'orientation en France ». *Vie sociale*, 5, 315-328.

QUENSON E. (2011). « Les salariés des grandes entreprises face à l'individualisation de la formation ». *Regards sociologiques*, à paraître.

ROCHEX J.-Y., KHERROUBI (2002). « La recherche en éducation et les ZEP en France. Politique ZEP, objets, postures et orientations de recherche ». *Revue française de pédagogie*, 140, 103-132.

ROUAUD P., SULZER E. (2011). « Les démarches d'évaluation en question ». *Bref*, 281.

SAVICKAS M. L., NOTA L., ROSSIER J. et al. (2010). « Construire sa vie (*Life designing*) : un paradigme pour l'orientation au 21^{ème} siècle ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39-1, 5-39.

TANGUY L. (2002). « La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IV^{ème} et V^{ème} Plans (1962-1970) ». *Revue Française de Sociologie*, 43-3, 685-709.

TERRAIL J.-P. (1990). *Destins ouvriers, la fin d'une classe ?* Paris : PUF.

TERRAIL J.-P. (1992). « Réussite scolaire : la mobilisation des filles ». *Sociétés contemporaines*. vol.11, 11-12, 53-89.

TERRAIL J.-P. (1997). *La scolarisation de la France*. Paris : La Dispute.

TERRAIL J.-P. (2002). *De l'inégalité scolaire*. Paris : La Dispute.

THIN D. (1998). [*Quartiers populaires. L'école et les familles*](#). Lyon : PUL.

VAN ZANTEN A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.

VAN ZANTEN A. (2002). "Les classes moyennes et la mixité scolaire dans la banlieue parisienne". *Les annales de la recherche urbaine*, 93, 131-140.

VERDIER E. (2010). « Postface : l'orientation scolaire et professionnelle : entre assignation et idées floues, l'anarchie organisée ». *Formation-Emploi*, 109, 113-126.

ZEROULOU Z. (1985). « Projets migratoires et réussite scolaire des enfants issus des familles immigrées ». *Migrants-Formation*, 62, 18-22.

12	Quelle était ta moyenne générale du troisième trimestre de 5ème [ou de 4ème si redoublant-e] ?	_ _ MOY
	_ _	
13	Tu te considères comme	NIV
	<input type="checkbox"/> Un bon élève <input type="checkbox"/> Un élève moyen <input type="checkbox"/> Un mauvais élève	<input type="checkbox"/> ① <input type="checkbox"/> ②
14	Quelles activités régulières pratiques-tu en dehors de l'école (sport, musique..) ?	PRAT

15	Es-tu inscrit dans le même collège depuis la 6ème ?	INSC
	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> ①
16	As-tu déjà redoublé ?	REDOUB
	<input type="checkbox"/> Oui, en primaire <input type="checkbox"/> Oui, au collège <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> ① <input type="checkbox"/> ②
17	Que dirais-tu de ton collège ? (plusieurs réponses possibles)	REPCOL
	<input type="checkbox"/> la discipline est respectée <input type="checkbox"/> les relations entre les élèves sont bonnes <input type="checkbox"/> les élèves et les profs se respectent mutuellement <input type="checkbox"/> sa réputation est bonne	<input type="checkbox"/> ① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④
Et maintenant, quelques questions sur ton orientation au collège		
18	En ce qui concerne mon orientation, je suis plutôt :	REPOR
	<input type="checkbox"/> Optimiste <input type="checkbox"/> Inquiet <input type="checkbox"/> Hésitant <input type="checkbox"/> Ne sais pas	<input type="checkbox"/> ① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④
19	J'ai besoin de renseignements sur mes prochaines années de scolarité ou d'études	BESRENS
	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> ①
20	Pour avoir ces renseignements, je m'adresse à ...	PRESC
	<input type="checkbox"/> Un conseiller d'orientation <input type="checkbox"/> Un professeur <input type="checkbox"/> La documentaliste (CDI) <input type="checkbox"/> Mes amis <input type="checkbox"/> Ma famille <input type="checkbox"/> Autre, précisez _____	<input type="checkbox"/> ① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④ <input type="checkbox"/> ⑤ <input type="checkbox"/> ⑥

21	As-tu un projet d'études après la troisième ?	PE
	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> ①
	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> ①
22	Si oui, lequel ?	_ _ CSPPE
<hr/>		
23	Si non, pourquoi ? (plusieurs réponses possibles)	PPE
	<input type="checkbox"/> Je ne me pose pas la question	<input type="checkbox"/> ①
	<input type="checkbox"/> Mes notes m'empêchent d'en avoir un	<input type="checkbox"/> ②
	<input type="checkbox"/> Je souhaite travailler rapidement	<input type="checkbox"/> ③
	<input type="checkbox"/> Ne sais pas	<input type="checkbox"/> ④
24	Après le lycée, je souhaite :	PL
	<input type="checkbox"/> Suivre des études supérieures	<input type="checkbox"/> ①
	<input type="checkbox"/> Travailler rapidement	<input type="checkbox"/> ②
	<input type="checkbox"/> Ne sais pas	<input type="checkbox"/> ③
25	Selon toi, quelle est la meilleure filière pour réussir ?	FIL
	<input type="checkbox"/> Professionnelle	<input type="checkbox"/> ①
	<input type="checkbox"/> Générale	<input type="checkbox"/> ②
	<input type="checkbox"/> Technologique	<input type="checkbox"/> ③
	<input type="checkbox"/> Ne sais pas	<input type="checkbox"/> ④
26	Selon toi, l'école est-elle un passage obligé vers un « bon » métier ?	ECOLE
	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> ①
	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> ①
Enfin, quelques questions sur ton souhait de métier...		
27	As-tu un métier que tu souhaites faire plus tard ?	SOUHMET
	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> ①
	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> ①
28	Si oui, lequel ?	_ _ CSP SOUHMET
<hr/>		
29	Si non, pourquoi ? (Plusieurs réponses possibles)	PSOUMMET
	<input type="checkbox"/> Je ne me pose pas la question	<input type="checkbox"/> ①
	<input type="checkbox"/> Mes notes m'empêchent d'en avoir un	<input type="checkbox"/> ②
	<input type="checkbox"/> Je souhaite travailler rapidement	<input type="checkbox"/> ③
	<input type="checkbox"/> Ne sais pas	
30	As-tu une idée de métiers que tu ne souhaites pas faire ?	PAMET
	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> ①
	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> ①
31	Si oui, lesquels ?	_ _ CSP PAMET

32 Quel regard portes-tu sur l'entreprise ?

- Plutôt positif
- Plutôt négatif
- Indifférent

ENT
 ①
 ②

FIN DU QUESTIONNAIRE

Fonds d'expérimentation pour la jeunesse

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

Mission d'animation du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse
95, avenue de France 75 650 Paris Cedex 13
Téléphone : 01 40 45 93 22

<http://www.experimentationsociale.fr>