



HAL
open science

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

Yannick L'Horty, Solène Coursaget, Emmanuel Duguet, Pascale Petit,
Emmanuel Quenson

► **To cite this version:**

Yannick L'Horty, Solène Coursaget, Emmanuel Duguet, Pascale Petit, Emmanuel Quenson. Le WIKI IO Réduire les risques de décrochage et d'abandon à la sortie du collège. 2012. halshs-00746020

HAL Id: halshs-00746020

<https://shs.hal.science/halshs-00746020>

Submitted on 26 Oct 2012

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

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



RAPPORT DE RECHERCHE

N° 2011 - 12

Le WIKI IO

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

SOLENE COURSAGET, EMMANUEL DUGUET, YANNICK L'HORTY,
PASCALE PETIT, EMMANUEL QUENSON

www.tepp.eu

TEPP - Travail, Emploi et Politiques Publiques - FR CNRS 3126



LE WIKI IO

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

**Rapport d'évaluation
pour le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse**

Dossier AP1 - AXE1 – PRGM 6 – n°475

**Solène COURSAGET
Emmanuel DUGUET
Yannick L'HORTY
Pascale PETIT
Emmanuel QUENSON**

Sommaire

PREAMBULE	3
INTRODUCTION GENERALE	4
Methodologie	
PARTIE I. L'ORIENTATION : UNE QUESTION SOCIETALE AUX RAISONNANCES NATIONALES ET LOCALES	7
A- De la répartition des élèves à l'éducation aux choix	7
1. L' « adéquation formation-emploi » : matrice de la distribution des élèves dans le système scolaire (1940-50)	
2. Eduquer à l'orientation (1960-80)	
3. Vers une individualisation des choix (1990-2000)	
B- L'échelon local : nouvelle régulation de l'orientation	19
1. Une territorialisation des politiques éducatives	
2. Un territoire, deux collèges	
2.1 Une mixité sociale relative sur le territoire	
2.2 Un public scolaire issu des milieux populaires et moyens	
2.3 Des parcours scolaires semés d'embûches	
2.4 Une hiérarchisation des élèves se partageant entre voie générale et technologique, et voie professionnelle	
PARTIE II. LES DISPOSITIFS ETUDIES	33
A- Les acteurs de l'orientation scolaire	33
1. Les chefs d'établissement : la dimension organisationnelle	

2. Les enseignants : la dimension éducative
3. Les COP : la dimension d'accompagnement

B- Deux établissements, deux conceptions distinctes de l'orientation 52

1. L'expérimentation WIKI IO : innover pour orienter
 - 1.1 Description de l'expérimentation (Année 1)
 - 1.2 Négociations et conflits dans le processus d'orientation
 - 1.2.1 L'équipe enseignante face au dispositif :
une implication teintée d'une très grande réserve
 - 1.2.2 Des COP inquiètes et fragilisées
2. Le collège témoin : une vision plus « traditionnelle » de l'orientation
 - 2.1 Une sensibilisation progressive des élèves
 - 2.2 Un encadrement formalisé des pratiques

C- Les « dispositifs » dans le temps : entre adaptations, ajustements et perspectives futures 76

1. Les ajustements du dispositif WIKI IO (2010-2011)
2. Le collège témoin : axes de réflexion et perspectives d'évolution

PARTIE III. LES EFFETS ATTENDUS ET REELS DE L'ORIENTATION SUR LES FAMILLES ET LES JEUNES 82

A- Stratégies, intérêt et autocensure des familles 82

1. Un intérêt commun mais des ressources inégales
 - 1.1 Un investissement scolaire diffus
 - 1.2 Des pratiques éducatives diversifiées
 - 1.3 De la mobilisation du réseau : les membres de la famille élargie
2. Des modes de réponse différents à une préoccupation partagée
 - 2.1 Les « interventionnistes » : entre implication et volontarisme

2.2 Les « sensibilisées » diversement mobilisées

2.3 Les « désarmées »

B- S'orienter : une préoccupation généralement intégrée par les élèves

104

1. Caractéristiques sociales des élèves

2. Les élèves, l'école, l'orientation

2.1 Les jeunes hors l'école

2.2 Un rapport à l'école structurant pour l'orientation

3. Deux collèges, deux typologies : des rapports à l'orientation hétérogènes

3.1 Quelques éléments généraux sur l'orientation des collégiens

3.2 Une perméabilité différenciée des élèves dans le collège test

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

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

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

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

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

PARTIE IV. EVALUATION QUANTITATIVE	145
A- Méthode	145
B- Résultats	146
PARTIE V. RECOMMANDATIONS	152
1. Organiser	
2. Coordonner	
3. Ouvrir	
4. Intégrer	
5. Informer	
6. Cibler	
BIBLIOGRAPHIE	162
ANNEXE	167

PREAMBULE

Ce rapport a été réalisé dans le cadre d'un projet financé par le Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse dans le cadre de l'Appel à projet n°1, programme 6 (dossier n°475).

Il repose sur une collaboration entre une équipe de recherche en économie (le laboratoire EPEE de l'Université d'Evry, et une équipe de recherche en sociologie, le Centre Pierre Naville de l'Université d'Evry, tous deux membres de la fédération TEPP du CNRS.

La partie qualitative du rapport a été réalisée par Solène Coursaget et Emmanuel Quenson. La partie quantitative a été réalisée par Emmanuel Duguet, Yannick L'Horty et Pascale Petit (partie IV du présent rapport).

Nous remercions Christophe Baude, de la MIPOP et du GIP de Grigny et Viry-Chatillon, qui a piloté l'expérimentation du projet WIKI IO, évaluée dans ce rapport.

INTRODUCTION GENERALE

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.

Au postulat que l'information permet à elle seule d'accompagner les élèves dans leurs choix d'études et/ou de métiers, s'ajoute désormais des actions orientées vers la stimulation de leurs capacités en vue d'encourager la prise d'autonomie du jeune. Le présent rapport interroge la signification de ce processus d'individualisation de l'orientation, en analysant une expérimentation menée pendant deux ans dans un collège de banlieue parisienne selon une collaboration entre spécialistes de l'orientation, de l'accompagnement scolaire, du conseil en carrière individuelle et de l'enseignement.

Opérant une combinaison entre la dimension d'éveil psychologique des élèves et l'attention au registre économique, plusieurs caractéristiques significatives définissent l'expérimentation étudiée. La première d'entre elles concerne son mode de gestion sous la forme d'un groupe projet réunissant des acteurs impliqués dans l'insertion des jeunes, les administrateurs du collège, les professeures principales, et certains intervenants extérieurs pratiquant le coaching. La deuxième établit divers contacts entre élèves et professionnels de secteurs différents (artisanat d'art, presse, traitement de l'eau, etc.). Mais la disposition la plus intéressante est l'implication d'acteurs ne relevant pas du champ traditionnel de l'orientation. Les professionnels de l'accompagnement scolaire, spécialistes du champ de la politique de la ville, font de l'orientation une question de médiation sociale à l'échelle du territoire. Ils

insistent de fait sur la résolution des problèmes d'orientation à des fins d'amélioration de l'insertion professionnelle. Issus du conseil en carrière individuelle, les coachs introduisent, quant à eux, dans l'orientation des méthodes de stimulation de l'imaginaire et des ressources cognitives, qui entrent en contradiction avec les méthodes traditionnelles fondées sur un accompagnement psychologique de long terme. En effet, ces derniers insèrent, au sein de l'espace scolaire, de nouvelles méthodes et approches centrées sur l'« individu » - et non plus sur l'élève - et mettent l'accent sur la stimulation des capacités cognitives et psychologiques des adolescents. Les enseignants et les conseillers d'orientation psychologues (COP) développent, de leur côté, une vision plus traditionnelle de l'orientation conduisant les élèves à chercher une adéquation entre leurs résultats scolaires, leurs souhaits et les places disponibles dans les établissements et les filières de formation.

Afin d'aider les collégiens dans la construction de leur projet d'orientation, un dispositif innovant a été expérimenté, le WIKI IO¹. 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 la suite de ce rapport, 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

¹ 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. L'appellation WIKI IO renvoie bien la nature de ce projet à sa dimension collaborative, implicite et à une forte interactivité entre l'élève et l'information qu'il produit ... et assimile.

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).

Méthodologie

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).

PARTIE I

L'ORIENTATION : UNE QUESTION SOCIETALE AUX RAISONNANCES NATIONALES ET LOCALES

Cette première partie porte, tout d'abord, un regard socio-historique sur les relations entre école et orientation 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. Nous profiterons aussi de cette section pour présenter les caractéristiques du public des établissements test et témoin qui font l'objet de cette recherche.

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

Dans cette première section, nous verrons que 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.

Pour comprendre comment l'orientation scolaire, sorte d'interface chargée de concilier les aspirations des familles et des élèves, les opérations de régulation du système éducatif et les besoins de main-d'œuvre du marché du travail, est devenue un espace de décision essentiel dans la vie des jeunes, il convient de revenir sur les trois phases d'évolution qui jalonnent son histoire. 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). Avant tout professionnelle, l'orientation normalise les trajectoires en guidant les individus vers les métiers et les professions les plus demandeurs en main-d'œuvre (1.1). Elle vise à rendre plus rationnelle la ventilation des élèves entre les différentes voies scolaires par la mesure des aptitudes. Avec le développement du système d'enseignement des années 60 aux années 80 et la massification scolaire qui l'accompagne, sa mission évolue vers une logique d'affectation des élèves dans les différentes filières de formation (1.2). Il s'agit alors d'assurer la gestion des flux d'élèves hétérogènes arrivant dans le secondaire. 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'expérimentation étudiée dans ce rapport représente une des déclinaisons possibles de cette politique.

1. 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.

Cette conception de l'orientation fondée sur une adéquation stricte entre formation et emploi s'avère nettement déterministe et d'inspiration scientifique. Instrument visant à institutionnaliser les parcours de vie (Kohli, 1985, 1988), l'orientation définit les cheminements dans le système scolaire à partir des outils d'investigation de la psychologie expérimentale (tests, diagnostics ponctuels, mesures des aptitudes, conseils) afin d'établir des pronostics sur le devenir professionnel des individus à partir de leurs potentialités de départ (Prost, 1996). Les marges de manœuvre laissées aux individus sont donc très réduites puisque leurs alternatives en termes d'orientation dépendent essentiellement de l'expansion économique et de l'état des structures scolaires. Cette vision d'un individu, qui pourrait potentiellement être orienté vers des études en vue d'un appariement à un emploi, empêche de considérer toute évolution des profils parce qu'elle met l'accent sur l'inné plutôt que sur l'acquis. La vision stable de la société qu'elle propose ne permet pas de préparer les jeunes à changer plusieurs fois d'activité. En outre, les familles se sentent de plus en plus écartées du processus d'orientation qui prend de l'importance à mesure que le cursus scolaire s'allonge et tend à décider de la qualité des emplois à pourvoir. Au lieu de subir des décisions qui leur échappent, les parents souhaitent bénéficier d'informations sur le fonctionnement du système éducatif et se voir prodiguer des conseils sur les débouchés professionnels des formations en vue d'arrêter les meilleures stratégies scolaires pour leurs enfants (Eckert, 1993).

Progressivement, cette conception professionnelle de l'orientation, fondée sur l'appariement des aptitudes individuelles et des aptitudes requises par les métiers, est dénoncée comme une sélection sociale déguisée. Elle est battue en brèche par d'autres branches de la psychologie (cognitive, clinique) et par la psychanalyse qui considèrent l'orientation comme un phénomène plus évolutif que statique. Ce changement participe au développement d'une approche plus éducative de l'orientation.

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 diplômés, 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.

Avec la scolarisation de masse, due à une croissance de l'offre de formation et à une augmentation de la demande d'éducation des familles, des problèmes d'organisation et de répartition des flux au sein du système scolaire apparaissent (Prost, 1996). Dans cette situation définie par l'espérance d'une plus grande démocratisation de l'école et de la société, l'orientation est perçue comme le moyen le plus adéquat pour gérer la carrière des élèves au sein d'un système scolaire qui se modifie profondément. En apparence plus démocratique, celui-ci se complexifie avec l'apparition de nouvelles filières de formation (réforme des baccalauréats en 1965, scolarisation de l'enseignement technique et professionnel dans les années 60) et le développement d'une école moyenne unifiée (création du collège unique en 1975 amenant tous les jeunes à fréquenter le même type d'établissement jusqu'à l'âge de 16 ans²). D'une organisation en deux ordres parallèles et cloisonnés (primaire et secondaire), le système scolaire évolue vers une structure en trois étages successifs (école primaire, collège, lycée) que les élèves devront apprendre à gravir. Ce changement aboutit à la création d'un palier d'orientation décisif pour la suite du parcours des élèves après la classe de troisième venant clore le collège³. Dès lors, l'offre scolaire se transforme profondément puisque le collège amène l'ensemble d'une génération jusqu'à la fin de la troisième. Les différentes filières de relégation précoce sont pour la plupart supprimées et une nouvelle offre de

² Par un allongement de la scolarité, le collège unique vise à permettre la réussite d'un public plus large en proposant des structures unifiées (mêmes classes, mêmes programmes, mêmes pédagogies et mêmes enseignants), contrairement à l'organisation précédente qui tentait de corriger les inégalités sociales en promouvant les élèves les plus « doués » et les plus « méritants ».

³ Ce palier d'orientation pour tous les élèves a mis du temps à entrer effectivement dans les faits. Nombre d'établissements ont conservé des filières défavorisées et très typées sociologiquement, telles que les classes préprofessionnelles de niveau (CPPN) dans les années 80 où les enfants d'ouvriers sont majoritaires, les quatrièmes et troisièmes technologiques, les quatrièmes d'aide et de soutien, les quatrièmes et troisièmes d'insertion et plus récemment l'option de découverte professionnelle (DP3) destinée à des publics volontaires et/ou fragilisés dans leur parcours scolaire. A l'issue de ces divers dispositifs pédagogiques censés faciliter l'orientation, les élèves sont massivement conduits vers l'enseignement professionnel, conservant en quelque sorte le rôle traditionnel de soupape de l'orientation scolaire par une logique de pré-orientation. Ainsi, l'orientation professionnelle dans le collège unique n'est pas repoussée pour tous à l'issue de la formation commune. Elle démarre au cours de la scolarité par l'entremise d'une « filiarisation » d'une partie du collège (Boudesseul, Grelet, 2008). Dans les collèges étudiés, alors que la DP3 concerne un flux d'élèves restreint, les quatrièmes et troisièmes d'insertion ont été supprimées. Le palier antérieurement décisif de la 4^{ème} ne permet donc plus d'amorcer une spécialisation en 3^{ème}. Selon certains enseignants, la suppression de cette amorce de spécialisation a contribué à une baisse du niveau moyen des classes. Elle a rendu d'autant plus importantes les actions conduites en orientation pour les élèves antérieurement scolarisés dans ces filières pour qui, la question de l'orientation est désormais repoussée de deux ans.

formation apparaît dans la filière professionnelle pour conduire les élèves au baccalauréat. Pour autant, et contrairement à une idée reçue, le collège ne fait pas preuve de laxisme en matière de sélection scolaire. Celle-ci s'y renforce et nombre d'élèves préfèrent redoubler pour obtenir une orientation qui leur convienne davantage.

La crise économique et sociale du milieu des années 70 contribue aussi à ébranler le modèle classique de l'orientation en rendant plus imprévisible l'avenir scolaire et professionnel des individus. Le marché du travail enregistre plusieurs secousses vives dues à la recherche de nouveaux gains de productivité par les entreprises. Les restructurations, qui se succèdent dans de nombreuses branches, affectent particulièrement la main-d'œuvre peu diplômée et peu qualifiée. Les mutations des processus de production modifient les qualités demandées à la main-d'œuvre. Dans l'industrie, les emplois dits d'exécution se raréfient, alors que les tâches de surveillance, d'intervention et de maintenance augmentent sur des équipements automatisés et des machines à commande numérique. Dans les activités tertiaires, les emplois s'orientent vers davantage d'expertise technique avec l'invasion par l'informatisation des bureaux.

Dans ce contexte, les jeunes sortants du système éducatif sans formation ou pourvus d'une formation de faible niveau éprouvent de plus en plus de difficultés à intégrer rapidement le marché du travail, venant ainsi grossir les files d'attente devant les emplois. Alors que le chômage des jeunes, qui fait souvent suite à un échec scolaire, devient une préoccupation sociale majeure, les dysfonctionnements du système scolaire sont pointés par de nombreux acteurs politiques et économiques. Ils sont érigés en problème social menaçant l'équilibre général de la société parce qu'ils seraient à l'origine de l'exclusion d'une partie de la population juvénile.

Dès lors, plusieurs politiques nationales sont déployées pour remédier aux difficultés d'insertion des jeunes. L'apprentissage fait l'objet d'une relance à partir de 1987 pour en faire une voie de formation professionnelle à part entière. Plus ancrée sur les préoccupations des entreprises et leurs besoins de main-d'œuvre, cette forme d'enseignement professionnel devient plus attractive, alors même qu'elle s'incorpore de manière paradoxale dans l'école en s'institutionnalisant (Moreau, 2008). La politique des zones d'éducation prioritaire (ZEP), initiée en 1981, constitue une autre forme de réponse à l'échec scolaire et aux difficultés d'insertion sociale des jeunes scolarisés dans les établissements des quartiers soumis à des situations collectives particulièrement difficiles (violence, trafics de drogue, chômage massif, désagrégation du lien familial et social). Les deux établissements étudiés dans ce rapport

relèvent de cette politique de rupture avec l'égalité distributive de la tradition républicaine qui consiste à accorder davantage de moyens pédagogiques à ceux qui possèdent le moins de ressources. Comme nous le soulignerons un peu plus loin, quand nous procéderons dans la partie II à l'analyse du dispositif d'orientation du collège test et du collège témoin, cette politique s'ancre fortement dans les pratiques pédagogiques innovantes et relativement autonomes des enseignants qui diffèrent des objectifs nationaux. L'orientation y est traitée comme un moyen inscrit dans le contexte local et social des élèves les plus démunis et cumulant les plus grandes difficultés pour leur permettre d'améliorer leur condition scolaire. Elle vient s'ajouter aux activités scolaires traditionnelles, sous forme de dispositifs spécifiques, comme il est fréquent de le faire dans les établissements classés ZEP⁴.

La critique des effets de l'école sur les populations les plus fragiles va conduire à mettre une nouvelle fois sur le devant de la scène l'orientation comme un instrument propice à la préparation des jeunes et des adultes peu qualifiés à la problématique des choix de filières et de sections d'études en lien avec la transformation des métiers. Devenue scolaire depuis les années 60, l'orientation tend vers des dispositifs qui semblent plus justes qu'auparavant. En même temps, elle évolue vers le traitement des catégories les plus fragiles par des politiques d'insertion sociale et professionnelle. Cette situation conduit à une multiplicité, voire à une « dilution », des acteurs et des intervenants de l'orientation (Borras, Romani, 2010). Cette évolution du système français d'orientation aboutit à une multiplicité des réseaux, des acteurs, des publics et des dispositifs, si bien qu'il convient actuellement de s'interroger sur la lisibilité de ce système et sur son efficacité.

Sans entrer dans le détail du fonctionnement de chacune des institutions chargées d'aider les jeunes à accéder à l'emploi (ANPE, AFPA, missions locales, PAIO, etc.), ce décloisonnement de l'orientation aboutit à une généralisation du conseil en orientation intégré à d'autres prestations d'information, de formation et d'aide au projet individuel. L'amorce d'une privatisation s'opère également dans cette période où, à côté de la composante publique apparaît une composante privée. C'est notamment le cas dans l'expérimentation étudiée où il est fait appel à des cabinets de conseil en carrière individuelle pour aider à l'orientation des collégiens.

⁴ Les activités mises en œuvre dans les ZEP visent à améliorer les apprentissages des élèves par des dispositifs complémentaires à la classe : soutien, aide aux devoirs, actions centrées sur la lecture, projets artistiques et culturels, actions de socialisation (Rochex, Kherroubi, 2002).

De plus, cette intégration de l'orientation dans la problématique de l'insertion s'effectue selon une implantation territoriale constituant en cela une différence significative par rapport aux services publics nationaux intégrés à l'Education nationale. Nous retrouverons des traces de ce décloisonnement de l'orientation et de l'influence des politiques territoriales d'insertion quand nous nous intéresserons plus précisément au dispositif WIKI IO dans la partie II de ce rapport. Nous montrerons notamment qu'au plan local la multiplicité des acteurs en charge de l'orientation des élèves peut parfois nuire à la lisibilité et à l'efficacité de cette expérimentation. Elle peut aussi déboucher sur une certaine hétérogénéité des pratiques préjudiciable à un traitement égalitaire de l'orientation.

L'évolution vers l'éducation à l'orientation se traduit dans les textes officiels qui se succèdent dans cette période. Au milieu des années 70, les « nouvelles procédures d'orientation » sont mises en place. Les décisions d'orientation sont désormais jalonnées de plusieurs étapes consistant en des présentations générales des métiers et des structures de formation⁵, une information plus individualisée, et une phase de dialogue entre la famille, les jeunes et l'institution scolaire. En 1985, les instructions données aux collèges insistent sur la nécessité de la préparation des élèves à la responsabilité des choix. En 1989, la loi d'orientation introduit le concept de « projet personnel de l'élève », ainsi que le droit à l'éducation et au conseil en orientation⁶.

Associant l'équipe éducative des établissements et les personnels formés à la psychologie des Centres d'information et d'orientation (CIO) créés au sein de l'Education nationale en 1971, l'éducation à l'orientation doit faciliter l'acquisition, par le conseil individuel et l'aide au projet personnel, d'une connaissance de soi, des voies de formation et du monde économique. Il s'agit de délivrer une aide au jeune afin qu'il connaisse les procédures d'orientation et qu'il soit doté des attitudes et des savoirs nécessaires à l'exploration des possibles et à la construction de ses préférences ; cette étape représentant les ingrédients de base à l'élaboration de son projet. Pour ce faire, le jeune doit d'abord décrire ses intérêts et ses valeurs. Il doit ensuite se documenter sur des métiers correspondant à ses intérêts professionnels pour tester ses motivations.

Cette nouvelle forme d'aide à l'orientation scolaire par une mobilisation plus forte et une autonomie reconnue de l'élève va pourtant rencontrer plusieurs obstacles à sa diffusion dans

⁵ Décret n° 73-129 du 12 février 1973, J.O.R.F. du 13 février 1973.

⁶ Art.8, loi n°89-486 du 10 juillet 1989.

la réalité des établissements. L'absence d'un moment spécifique dédié à l'orientation, l'insuffisante sensibilisation des corps territoriaux d'inspection et la spécialisation des multiples acteurs expliquent notamment les difficultés de sa mise en pratique. Néanmoins, celle-ci est porteuse d'une idée susceptible d'encourager la construction de soi ; l'orientation devenant désormais un moment éducatif tourné vers une réflexion autocentrée de l'élève destinée à l'aider à concevoir son projet personnel.

De la sorte, cette montée en puissance des conceptions éducatives en orientation implique une préparation progressive des élèves aux choix de façon à acquérir des connaissances et des dispositions mobilisables, tant dans la carrière scolaire que professionnelle. Il s'agit d'armer les jeunes pour qu'ils se déterminent individuellement, le moment venu, plutôt que de décider à leur place, comme dans la conception précédente de l'orientation.

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 économique⁷. 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.

L'école étant devenue une des principales instances de distribution des hiérarchies sociales, le rôle de l'orientation en la matière est de plus en plus souligné de manière négative. Au lieu de répartir les élèves en fonction de leur mérite scolaire et des souhaits d'avenir de leur famille et d'eux-mêmes, elle accentue les inégalités scolaires en sélectionnant les publics, au

⁷ Alors que dans la décennie précédente, Jean-Pierre Chevènement, ministre de l'Éducation nationale, avait fixé l'objectif en 1985 de conduire « l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du CAP ou du BEP, et 80 % au niveau du baccalauréat » en 2000, François Fillon, Premier ministre, réitère cette politique volontariste de prolongation des scolarités, au cours des années 2000, en estimant nécessaire d'atteindre 50 % d'une classe d'âge diplômée du supérieur en 2020.

niveau du palier d'orientation de la troisième⁸, selon une logique d'affectation déterminée par les places disponibles dans les établissements de secteur (Berthet, Dechezelles, Gouin, Simon, 2010). En effet, c'est à ce moment de l'itinéraire scolaire des élèves que se réalise de manière assez inéluctable l'affectation dans les filières de formation selon une séparation en trois tiers hiérarchisés socialement entre ceux qui poursuivront des études longues dans un lycée général, ceux qui entreprendront des études longues dans un lycée technique, et ceux qui feront des études courtes dans un lycée professionnel ou dans un CFA.

Cette partition des élèves peut s'apparenter à un cloisonnement social puisque les possibilités de passage entre ces différents ordres d'enseignement, aménagés sous forme de passerelles, sont rarement effectives dans la pratique. Elle démontre aussi que les inégalités d'orientation ont connu une translation au niveau de l'entrée en seconde avec l'extension de la scolarité au collège. En effet, les élèves orientés en lycée général appartiennent aux catégories moyennes et supérieures. Orientés conformément à leurs attentes, ils poursuivront pour la plupart leurs études dans le supérieur, ce qui leur permettra d'accéder, en début ou en cours de carrière, à des emplois de cadres supérieurs et dans les professions libérales. Ceux qui bénéficient d'une orientation en lycée technique l'ont aussi le plus souvent choisi. Cette voie n'obère en rien leur poursuite d'études dans le supérieur qui leur permettra d'atteindre des fonctions semi qualifiées, ainsi que des emplois dans les professions intermédiaires. Ils sont en général issus de la fraction supérieure des classes populaires et des catégories moyennes. Leur réussite scolaire est moindre par rapport à celle des élèves du groupe précédent. Pour les élèves orientés en lycée général et en lycée technologique, la question de l'orientation est différée puisqu'elle sera traitée soit au cours de leurs années de lycée, soit dans leurs études supérieures.

Tel n'est pas le cas des élèves orientés dans les études professionnelles pour qui cette question est primordiale en fin de troisième. Issus en grande majorité des milieux populaires, ils n'ont bien souvent pas choisi cette orientation qui s'explique par leurs résultats scolaires insuffisants pour envisager une alternative. Les effets de cette orientation par défaut et par l'échec se trouvent encore accentués par les règles d'affectation des élèves dans les établissements. Celles-ci les répartissent dans diverses sections en fonction de leurs vœux (au nombre de quatre classés par ordre de préférence) et de l'offre de formation encore

⁸ Depuis la suppression du palier d'orientation en fin de 5^{ème} à la fin des années 70, la classe de troisième représente le premier palier d'orientation. Il est d'autant plus important pour les élèves qu'avec la réduction significative des redoublements au collège, suite aux consignes gouvernementales, c'est la première fois qu'ils sont amenés à réfléchir à leur avenir scolaire et professionnel.

disponible. De plus, l'enseignement professionnel ayant adopté les pratiques sélectives en usage dans le système éducatif depuis que son intégration y est effective, certains élèves sont affectés dans des sections professionnelles qu'ils n'ont pas initialement choisies. Cette orientation, empruntant bien des traits à la sélection et à la relégation scolaires, renvoie aux élèves en échec une image négative d'eux-mêmes qui ne contribue pas à leur offrir un cadre propice à la formation (Bourdieu, Champagne, 1993). De fait, certains élèves abandonnent précocement leurs études dans les filières professionnelles. Ceux qui sortiront diplômés de ces filières se destineront pour la plupart à entrer tôt sur le marché du travail pour alimenter les emplois d'exécution. Certains tenteront des études dans le supérieur, mais ils rencontreront souvent des difficultés d'apprentissage importantes tant leur parcours scolaire antérieur ne les a pas préparés aux méthodes pédagogiques post baccalauréat (Beaud, 2003).

L'expérimentation étudiée ici vise à réduire le nombre de ces jeunes connaissant des problèmes scolaires aigus qui aboutissent fréquemment à des vœux d'orientation subis ou inaboutis les exposant à des risques de décrochages scolaires importants, suivis de difficultés d'insertion dans le monde professionnel (Boudesseul, 2010). Plus encore, elle s'inscrit délibérément dans la politique volontariste de massification du second cycle encourageant l'augmentation des taux de passage en seconde en fin de troisième.

Ainsi, l'organisation de l'orientation continue à entériner les différences scolaires entre les élèves auxquels sont proposées diverses voies d'études débouchant sur des positions inégalement valorisées sur le marché du travail. Pour reprendre les travaux d'E. Verdier, la France relève d'une convention dite « académique »⁹ où une compétition sélective, régulée par l'évaluation des résultats scolaires des élèves, s'exerce pour les affecter, après obtention ou non de diplômes, dans la hiérarchie des emplois offerts sur le marché du travail (2010). Souvent masquée par le jeu des options et des filières pré professionnelles proposées par les établissements, créant ainsi des classes de niveau pour traiter l'hétérogénéité des élèves, la sélection devient réellement effective à la fin du collège. Tout se passe comme si la répartition des élèves entre les différentes voies tendait à préserver le lycée général de tout élargissement social (Dubet, Duru-Bellat, 2000). Ce système fondé sur des parcours différenciés au sein de filières relativement étanches, articulées à une formation initiale apparemment commune, ne

⁹ Même si, selon cet auteur, la France évoluerait, avec le développement des formations en alternance et en apprentissage, vers une convention dite du « vocationalisme intégré ». Elle se situerait alors entre la convention « académique » et la convention « professionnelle » (concernant notamment l'Allemagne) qui se caractérise par des relations de coopération entre école et entreprise à des fins de préparation des jeunes à l'entrée sur le marché du travail.

parvient pas à diminuer autant qu'il serait souhaitable les inégalités scolaires, notamment pour ceux qui sont les plus démunis en capital social et culturel et en ressources d'information (Landier, Nakhili, 2010). La réussite scolaire reste largement tributaire du milieu social et des mécanismes « extra académiques », telles que l'inégale ambition scolaire des parents et la sélection scolaire exercée par les enseignants en fonction du milieu social des élèves (Terrail, 2002).

Malgré un mouvement de démocratisation permis par une augmentation de la poursuite d'études et un élargissement des filières après le collège, l'école continue de représenter un facteur d'intégration et d'exclusion pour les jeunes. Elle intègre dans la société parce qu'elle permet plus qu'avant aux enfants des milieux populaires d'accéder à des études secondaires, voire pour une moindre partie d'entre eux supérieures, mais la dégradation de l'image et du fonctionnement des établissements installés dans les quartiers populaires peut rejaillir de manière négative sur les élèves qui y suivent leur scolarité (Van Zanten, 2001).

De plus, si ce fonctionnement est connu par les familles aisées et moyennes, pour une grande partie des familles populaires, les règles et les usages de l'orientation, qui est désormais reportée vers le haut, constituent un système largement opaque, comme nous le verrons dans la partie III qui sera consacrée aux comportements des familles à l'égard de l'orientation. En effet, contrairement aux familles supérieures et moyennes où les parents ont suivi au moins un cursus secondaire, voire supérieur, dans les familles populaires, et spécifiquement dans les familles issues de l'immigration, la plupart des parents ont cessé leurs études à la fin de l'école primaire, voire dans les premières années du secondaire. Cette histoire familiale représente alors une contrainte supplémentaire qui vient s'ajouter à l'univers de contraintes auquel ces jeunes sont déjà soumis dans leurs relations à l'école.

Par rapport à cette organisation sélective de l'orientation, une idée prend de l'ampleur progressivement au cours des années 2000 fondée sur la croyance qu'un des moyens pour remédier à la reproduction sociale par l'école est d'impliquer davantage les élèves dans les procédures d'orientation. L'idée se répand que le jeune pourra d'autant plus se saisir de son orientation qu'il aura été préalablement préparé à identifier et à mobiliser ses propres ressources. Ne revenant pas sur l'éducation à l'orientation qui se poursuit à travers la succession de circulaires et de décrets sur le « projet personnel de l'élève »¹⁰, le « projet

¹⁰ Décret n°90-484 du 14 juin 1990 relatif à l'orientation et à l'affectation des élèves.

individuel d'orientation »¹¹, la création d'un « temps scolaire pour l'orientation »¹² ou encore les parcours de découverte des métiers et des formations (PDMF)¹³, cette évolution s'inscrit dans un mouvement social global privatisant les biographies et rendant chacun responsable de sa destinée, qu'elle soit scolaire ou professionnelle (Terrail, 1997), conformément à l'idéologie moderne de la « construction de soi » (Guichard, 2004). Cette responsabilisation des individus à l'égard des choix d'orientation se cristallise dans les notions de « projet » et de « parcours individuels » ; notions qui connaissent dans le même temps un certain essor dans la formation des adultes où, dans le cadre du droit individuel à la formation (DIF), il est demandé aux salariés de s'investir et de défendre un projet s'intégrant dans un parcours de formation pour pouvoir espérer bénéficier de ce droit (Quenson, 2011).

Le processus de globalisation de l'économie et l'avènement des technologies de l'information, dans un contexte économique et social moins prévisible, nécessitent de la part des salariés qu'ils développent des capacités d'adaptation et des compétences très différentes des savoirs et des savoir-faire requis par les métiers au cours du XX^{ème} siècle. Celles-ci comprennent des capacités d'apprentissage tout au long de la vie, d'utilisation de technologies très évolutives et sophistiquées, d'adaptation à la flexibilité des emplois, de maintien de leur employabilité et d'appropriation des opportunités. Ainsi, dans cette nouvelle organisation sociale du travail, les individus sont sommés de maîtriser leurs parcours construits sur la base de projets qui dépendent plus de leurs capacités et de leurs responsabilités personnelles que des organisations dans lesquelles ils évoluent. Ils doivent réfléchir à la direction à donner à leur vie. Pour cela, ils doivent bénéficier d'un accompagnement conçu non plus comme un moment où sont délivrés des conseils et des informations s'ajustant à des étapes préétablies de la vie, dans une société stable et prévisible, mais comme une aide à la construction des « parcours » au cours de laquelle ils projettent et construisent progressivement leur vie (Savickas *et al.*, 2010).

¹¹ Circulaire du 30 juillet 1996 qui indique que l'élève doit être préparé au collège à appréhender le monde socio-économique, les formations et les contraintes de l'affectation pour hiérarchiser et diversifier les orientations possibles. L'acquisition de savoirs et de compétences au moyen de disciplines de l'enseignement et de séquences spécifiques doit aider le jeune à élaborer ses choix.

¹² Circulaire n° 96-230 du 1^{er} octobre 1996 qui stipule que « La décision d'orientation doit rester de la responsabilité personnelle du lycéen et de l'étudiant. Ce choix doit être préparé par une éducation et une information approfondies ».

¹³ BO n°29 du 17 juillet 2008 précisant que ce parcours doit « permettre à chaque élève d'identifier le lien entre son travail scolaire et l'itinéraire de formation qu'il se construit, ouvrir son horizon professionnel au-delà des seules représentations des métiers et des formations rencontrées dans la famille et le quartier, étayer son ambition individuelle par une familiarité acquise avec le système de formation, construire des connaissances et des attitudes actives pour préparer ses choix ... ».

De la sorte, en matière d'accompagnement, les acteurs en charge de l'orientation n'ont pas pour mission de faire les choix à la place des publics, mais ce sont ces derniers qui ont la responsabilité de s'orienter eux-mêmes après avoir reçu des informations et des conseils. Prescription leur est faite d'élaborer leur propre projet scolaire et professionnel. Or, exercer ce type de responsabilité diffère grandement selon le niveau de formation obtenu et le niveau social. Ceux qui se situent au plus haut de l'échelle des diplômes peuvent véritablement exercer cette responsabilité, alors que ceux qui rencontrent des difficultés scolaires sont davantage soumis à la logique des places disponibles dans une palette de choix restreinte. C'est bien là l'ambition de l'expérimentation évaluée ici ; permettre une meilleure préparation des élèves à exercer la capacité à devenir acteurs de leur parcours scolaire et professionnel pour passer de l'égalité formelle à l'égalité réelle face à l'éducation et à la formation tout au long de la vie.

Cette nouvelle vision de l'orientation s'ajuste par ailleurs aux politiques initiées par la Communauté européenne au cours des années 2000 qui souhaitent faire de l'Europe « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde ». En la matière, l'orientation professionnelle, mais aussi scolaire, est perçue comme une des chevilles ouvrières de ce projet. Dès lors, plusieurs réformes s'engagent, telles que la création en 2006 d'un délégué interministériel à l'orientation (DIO) et l'apparition d'un schéma national de l'orientation en 2007 qui vise notamment à développer une meilleure connaissance des métiers et du monde du travail dans l'enseignement secondaire.

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 sociale¹⁴, 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

¹⁴ Si elle est prise en charge localement, la territorialisation de ces politiques reste souvent impulsée du centre.

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).

Ainsi, la mobilisation de l'échelon local apparaît comme un moyen de plus en plus pertinent pour agir au plus près des préoccupations des acteurs et des besoins des populations. Cette nouvelle échelle de régulation permettrait aux acteurs de s'impliquer davantage dans les actions dont ils ont la responsabilité, notamment parce qu'ils en comprendraient mieux les difficultés de réalisation, seraient supposés corriger plus aisément les défauts et parce qu'ils seraient en capacité d'en mesurer les effets, fussent-ils modestes.

En outre, bien que localisées, ces actions s'inscrivent bien souvent dans des contextes élargis au niveau des territoires où les acteurs qui s'y impliquent n'appartiennent pas exclusivement au monde de l'éducation et de l'orientation. Le WIKI IO a ainsi été initié par l'établissement scolaire test en partenariat avec un acteur du territoire dont les actions concernent les dimensions urbaines et sociales dénommé Maison de l'innovation pédagogique et de l'orientation professionnelle (MIPOP)¹⁵.

De fait, et dès l'origine, cette expérimentation se situe au confluent de l'éducation, de l'orientation et des politiques d'insertion. Elle implique une articulation entre les administrateurs locaux de l'établissement, les enseignants, les conseillers d'orientation psychologues (COP) et les professionnels de l'insertion. Celle-ci n'est pas toujours aisée à construire tant le local comporte des échelons multiples et engage des enjeux complexes. Comme il sera vu dans la partie II, il résulte de cette genèse certaines caractéristiques de l'expérimentation allant dans un sens vertueux, notamment quand il s'agit de compromis entre acteurs bien décidés à se saisir de l'orientation comme moyen de lutte contre l'échec scolaire. Mais il en ressort aussi des différends plus problématiques, par exemple autour de la notion d'orientation, de ses différentes traductions possibles (scolaire ou professionnelle), des objectifs qui lui sont assignés en termes de temps incombant aux élèves pour mûrir leurs choix, ou encore au niveau de la répartition des rôles et des actions de chacun des acteurs dans le processus d'orientation.

¹⁵ Cet organisme est placé sous la tutelle d'un groupement d'intérêt public (GIP). Administré par l'Etat, le conseil général, une communauté d'agglomérations, deux communes et plusieurs sociétés immobilières, les actions de ce GIP concernent les dimensions urbaines et sociales. Elles sont notamment regroupées autour de quatre grandes thématiques visant à améliorer la réussite scolaire: l'orientation, l'accompagnement scolaire, le soutien aux enseignants et aux acteurs éducatifs, et le développement de la relation école-parents.

Mais avant de traiter de ces questions, il s'avère nécessaire de resituer cette expérimentation dans le mouvement de territorialisation des politiques éducatives (2.1). Il sera ensuite utile de procéder à une présentation de l'environnement social et économique des deux collèges étudiés et des principales caractéristiques sociales et scolaires des élèves (2.2).

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'éducation¹⁶, 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'établissements¹⁷. 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.

Il serait vain ici de procéder à un inventaire des innovations, tant elles sont nombreuses et variées dans leurs conceptions et leurs objectifs, contrecarrant ainsi l'idée reçue d'un système éducatif atone. Il est plus utile de caractériser les points communs entre ces dispositifs expérimentaux qui attestent que l'école républicaine arrive aujourd'hui à un carrefour. D'une part, ce mouvement de décentralisation et de responsabilisation des acteurs locaux repose sur le présupposé, qui n'est que rarement interrogé dans ses conséquences, que le local est le périmètre le plus approprié pour résoudre les problèmes sociaux. L'amélioration de l'efficacité des dispositifs doit émerger de la coordination entre divers partenaires locaux ; la

¹⁶ Ces logiques qui ont prévalu jusqu'au début des années 80 s'inscrivaient dans une volonté d'unifier, au moins en théorie, socialement et culturellement les populations et de dépasser les particularismes locaux pour assurer l'égalité des jeunes devant l'accès à l'école et à ses programmes.

¹⁷ Néanmoins, cette territorialisation des politiques éducatives reste une politique de l'Etat même si un certain transfert de charge s'opère en direction des acteurs locaux. L'Etat conserve ainsi ses prérogatives en matière de définition des programmes et des examens qui restent nationaux. De même, il continue à former et à recruter les enseignants dont les carrières sont gérées par l'administration centrale et les rectorats.

proximité étant supposée faciliter ces coordinations et projets différents portés par des acteurs divers mis sur le même plan. D'autre part, les établissements doivent être moins étanches qu'auparavant, l'ouverture sur leur environnement devant leur permettre de mieux articuler les attentes des jeunes, l'offre de formation et les besoins économiques et sociaux locaux. Ainsi, la porosité de l'extérieur vers l'intérieur des établissements n'est plus perçue comme source de remise en question de l'égalité républicaine, mais au contraire elle apparaît comme l'instrument d'une meilleure adaptation aux spécificités locales selon une logique de « sur mesure ». Enfin, ces logiques de projets à court terme se présentent comme une réponse des établissements aux effets induits par la suppression de la carte scolaire en 2007 en termes de renforcement de la concurrence sur les espaces locaux éducatifs. Pour certains, elles correspondent à une stratégie de défense visant à juguler la baisse des effectifs et le départ des « meilleurs » éléments. Pour d'autres, elles s'ajustent à une stratégie offensive dont l'objectif est le renforcement de l'attractivité de l'établissement sur son territoire par la différenciation de l'offre éducative environnante.

Parmi les initiatives éducatives locales destinées à éviter la fuite des élèves de bon niveau, les actions les plus répandues consistent à proposer des options diversifiées, créer des classes « protégées », souder et stabiliser les équipes éducatives, et renforcer l'ordre scolaire par des personnels non enseignant qui pourront aussi être affectés sur des animations socio-éducatives. Les expérimentations visant à améliorer l'orientation des élèves s'intègrent désormais dans les stratégies mises en œuvre par les professionnels de l'éducation pour améliorer leur image par une meilleure régulation des flux scolaires.

Force est de constater que celles-ci ont jusqu'alors peu fait l'objet d'analyses détaillées. Une expérience dans un collège populaire visant à impliquer les élèves dans leur orientation a pu montrer l'intérêt de les aider à construire progressivement un projet scolaire et professionnel de la 6^{ème} à la 3^{ème} (Guichard *et al.*, 1988). La connaissance de l'environnement professionnel du collège a permis aux élèves d'appréhender leurs représentations et de les situer. Elle a aussi autorisé une certaine remobilisation scolaire des élèves, même si celle-ci peut s'avérer temporaire. D'autres expérimentations en orientation se développent actuellement. Soutenues par le Haut commissariat à la Jeunesse et le ministère de l'Éducation nationale (Divay, 2011 ; Rouaud, Sulzer, 2011), elles concernent plutôt les lycées à travers des actions de lutte contre le décrochage scolaire, de développement de l'orientation des jeunes filles dans les filières scientifiques, d'amélioration des relations avec l'université, etc. Elles s'intéressent aussi aux études supérieures par des actions visant à améliorer l'orientation

active et l'insertion professionnelle des étudiants. Encore très récentes, ces expérimentations ont peu fait l'objet de comptes-rendus scientifiques. Rares sont celles aussi à s'intéresser au collège. D'autres recherches prennent pour angle d'approche la dimension territoriale de l'orientation en s'intéressant aux liens de partenariat entre les établissements et leur environnement local, et au rôle des territoires sur le processus d'orientation des élèves (Berthet, Grelet, Romani, 2008 ; Berthet *et al.*, 2010). Mais elles ne cherchent pas à coupler dans l'analyse la dimension d'expérimentation sociale et de territorialisation des politiques d'orientation. C'est cette perspective qui sera suivie dans la partie II de ce rapport.

Mais avant de saisir cette dimension territoriale, il est nécessaire de présenter maintenant le territoire dans lequel se situent les deux collèges et d'examiner les caractéristiques sociales du public.

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 recrutement¹⁸. 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)¹⁹. Quand ils ont un emploi, celui-ci était le plus souvent précaire. Les contrats de travail à durée déterminée et

¹⁸ INSEE, juin 2011.

¹⁹ Fiche profil – Quartier de la politique de la ville. Données des recensements de la population de 1990 et 1999, INSEE. La catégorie socioprofessionnelle est celle de la personne de référence.

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.

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)²⁰. 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.

L'établissement test se caractérise par une population un peu plus défavorisée que celle de l'établissement témoin. Ainsi, dans le groupe ouvriers, la part des sans qualifiés y est plus importante. Il en est de même des personnes sans activité professionnelle. En revanche, l'établissement témoin se compose d'une part légèrement plus importante d'élèves issus des catégories moyennes (30,33 % contre 26,86 %).

²⁰ Les statistiques proviennent des tableaux de bord des établissements sur la période se situant à partir de l'année scolaire 2005-2006.

Ces données se reflètent dans l'origine sociale des élèves de 6^{ème} (tableau 3). Le collège test se caractérise par un recrutement d'enfants issus des catégories défavorisées plus de deux fois supérieur à la moyenne de l'académie et les enfants issus de catégories favorisées y sont plus de quatre fois moins représentés. Dans le collège témoin, cette réalité est moindre puisque les jeunes issus de catégories défavorisés y sont représentés moins de deux fois plus que dans l'académie et les jeunes dont les parents appartiennent aux catégories favorisées y sont deux fois moins représentés.

Néanmoins, ces données montrent que le recrutement du collège test connaît un léger fléchissement des catégories défavorisées mené au profit des catégories moyennes, alors que les catégories favorisées continuent de diminuer régulièrement. La politique conduite par cet établissement en direction de multiples innovations et projets pédagogiques semble porter ses fruits en direction du recrutement d'élèves appartenant à des catégories un peu plus élevées qu'auparavant, sans pour autant rééquilibrer la mixité sociale. Le tableau 4 illustre, d'ailleurs, cette situation puisque depuis l'année 2008, ce collège connaît un solde excédentaire des demandes de dérogations, signifiant qu'il gagne actuellement plus d'élèves qu'il n'en perd, après des années marquées par des sorties plus importantes que les entrées, à la suite notamment des mesures d'assouplissement de la carte scolaire (la désectorisation) favorisant l'évitement des établissements populaires par les meilleurs élèves par une mise en concurrence (Education et pédagogie, 2010). Contrairement à la plupart des établissements ZEP/Réseau Ambition Réussite (RAR) qui sont durement affectés par cette situation (baisse des effectifs, recul de la mixité scolaire et sociale, départs vers le privé), ce collège réussit, pour le moment, à éviter le départ de ceux qui sont un peu plus favorisés que les autres et de ceux qui investissent un peu plus dans leur scolarité. Plus encore, il parvient de nouveau à attirer des élèves alors qu'une certaine tendance à la baisse démographique se produit dans son secteur de recrutement.

Dans le collège témoin, les catégories défavorisées connaissent aussi une régression régulière. Mais celle-ci profite presque autant aux catégories moyennes que favorisées. Ce collège se caractérise donc par une mixité sociale légèrement plus forte que dans le collège test. Le rapport entre les sorties et les entrées y est régulièrement positif, ce qui signifie qu'il attire plus d'élèves qu'il n'en perd.

Tableau 2

	CLG TEST			CLG TEMOIN		
CSP par niveau (Année 2011)						
CSP du responsable légal 1	Total	3ème (%)	4ème (%)	Total	3ème (%)	4ème (%)
Cadre adminis. et commerc.	2	0	2	6	2	4
Cadre de la fonction publ.	2	2	0	0	0	0
Chef entreprise de 10 et+	0	0	0	1	0	1
Profession libérale	1	1	0	2	1	1
Professeur et assimilé	3	1	2	2	1	1
Ingénieur – cadre techn. D’ent.	0	0	0	3	2	1
Sous-Total PCS Favorisées A	8	4	4	14	6	8
Contremaitre, agent de mait.	3	2	1	3	1	2
Instituteur et assimilé	0	0	0	1	0	1
Profession interm. Adm. Fonct.	3	0	3	0	0	0
Profession interm. Adm.-co.	2	2	0	0	0	0
Profession interm. Santé-tra.	1	0	1	9	5	4
Technicien	5	4	1	6	2	4
Sous-Total PCS Favorisées B	14	8	6	19	8	11
Artisan = moyenne	6	3	3	2	1	1
Commerçant et assimilé	6	0	6	7	4	3
Empl. Civil – agent service fo.	18	10	8	20	8	12
Employé administratif d’ent.	9	6	3	8	1	7
Employé de commerce	6	4	2	11	6	5
Personne service direct aux p.	7	4	3	10	7	3
Retraité agriculteur exploita.	2	0	2	0	0	0
Sous-Total PCS Moyennes	54	27	27	58	27	31
Chômeur n’ayant jamais tra.	3	1	2	0	0	0
Ouvrier agricole	1	1	0	0	0	0
Ouvrier non qualifié	34	15	19	16	7	9
Ouvrier qualifié	46	21	25	40	28	12
Personne sans activité pro.	33	22	11	25	6	19
Retraité employé et ouvrier	2	2	0	4	1	3
Sous-Total PCS Défavorisées	119	62	57	85	42	43
Non renseigné (inconnu)	5	3	2	7	3	4
TOTAL	200	104	96	183	86	97

Tableau 3
Origine sociale des élèves de 6^{ème} hors SEGPA en %
(2005-2011)

	PCS Favorisées (A + B)				
	CLG TEST	CLG TEMOIN	Bassin	Dept	Acad
2010 - 2011	8,21	17,98	33,72	40,56	41,87
2009 - 2010	11,76	19,54	34,59	41,98	43,42
2008 - 2009	10,38	15,69	34,49	41,90	43,89
2007 - 2008	12,96	9,30	33,82	42,35	43,09
2006 - 2007	11,54	11,76	33,22	41,93	42,47
2005 - 2006	14,19	17,48	36,03	43,06	44,38

	PCS Moyennes				
	CLG TEST	CLG TEMOIN	Bassin	Dept	Acad
2010 - 2011	26,86	30,33	30,90	30,24	29,62
2009 - 2010	24,27	31,03	31,35	29,22	29,22
2008 - 2009	23,58	37,25	32,34	29,4	28,47
2007 - 2008	19,45	24,42	28,89	28,31	28,19
2006 - 2007	8,46	19,61	27,62	27,1	27,84
2005 - 2006	17,57	15,53	26,21	26,03	25,97

	PCS Défavorisées				
	CLG TEST	CLG TEMOIN	Bassin	Dept	Acad
2010 - 2011	64,93	51,69	35,38	29,20	28,51
2009 - 2010	63,97	49,43	34,06	28,80	27,36
2008 - 2009	66,04	47,06	33,17	28,70	27,64
2007 - 2008	67,59	66,28	37,29	29,34	28,72
2006 - 2007	80,00	68,63	39,16	30,97	29,69
2005 - 2006	68,24	66,99	37,76	30,91	29,65

N.B : La PCS du premier responsable est privilégiée depuis 2003/ 2004.

Favorisée A : Professions libérales, cadres fonction publique, professeurs et assimilés, professions de l'information, des arts et du spectacle, cadres administratifs et commerciaux d'entreprise, ingénieurs, cadres techniques, instituteurs et assimilés, chefs d'entreprises de 10 salariés ou plus.

Favorisée B : Professions intermédiaires de la santé et du travail social, clergé, professions intermédiaires administratives fonction publique, du commerce ou des entreprises, techniciens, contremaîtres, agents de maîtrise, retraités cadres et professions intermédiaires.

Moyenne : Agriculteurs exploitants, artisans, commerçants et assimilés, employés civils, agents de service de la fonction publique, policiers et militaires, employés administratifs d'entreprise, employés de commerce, personnels de service direct aux particuliers, retraités agriculteurs exploitants, retraités artisans, commerçants ou chefs d'entreprise.

Défavorisée : Ouvriers qualifiés, ouvriers non qualifiés, ouvriers agricoles, retraités employés et ouvriers, chômeurs n'ayant jamais travaillé, personne sans activité professionnelle.

Tableau 4
Solde des demandes de dérogations
(2005-2011)

	Collège TEST			Collège TEMOIN		
	Entrées	Sorties	Solde	Entrées	Sorties	Solde
2010 - 2011	34	10	24	12	9	3
2009 - 2010	33	16	17	18	13	5
2008 - 2009	27	17	10	16	9	7
2007 - 2008	16	17	-1	14	6	8
2006 - 2007	13	12	1	13	7	6
2005 - 2006	10	27	-17	3	2	1

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.

Tableau 5
Parcours scolaire antérieur des entrants en 6^{ème}
(2005-2011)

	Retard 1 an (en %)				
	CLG TEST	CLG TEMOIN	Bassin	Dept	Acad
2010 - 2011	22,56	17,44	16,66	13,48	12,60
2009 - 2010	24,63	17,44	16,17	13,72	12,97
2008 - 2009	25,96	27,55	18,21	15,18	14,10
2007 - 2008	27,62	28,40	16,90	14,37	14,60
2006 - 2007	22,76	30,49	19,87	14,66	14,74
2005 - 2006	36,23	38,95	19,33	15,66	16,23

	Retard 2 ans et plus (en %)				
	CLG TEST	CLG TEMOIN	Bassin	Dept	Acad
2010 - 2011	0,00	0,00	0,42	0,38	0,35
2009 - 2010	0,00	0,00	0,55	0,35	0,47
2008 - 2009	0,96	1,02	0,65	0,43	0,59
2007 - 2008	0,00	0,00	0,53	0,48	0,64
2006 - 2007	0,81	0,00	0,76	0,52	0,75
2005 - 2006	0,72	1,05	0,96	0,84	0,97

En dépit de ces parcours scolaires parfois chaotiques, la politique de gestion des flux des établissements vise à conduire la plupart des élèves jusqu'en 3^{ème} en pratiquant le moins de redoublements possibles, conformément aux instructions officielles. Certainement pour éviter le découragement de certains élèves, diminuer les risques de décrochages scolaires prématurés et améliorer leurs chances d'accéder à une orientation après la 3^{ème}, les équipes pédagogiques cherchent à conduire le maximum d'élèves à la fin de leur scolarité au collège (tableau 6) ; les décisions de redoublement y étant moins fréquentes que dans le département et l'académie (tableau 7).

Tableau 6
Taux d'accès de la 6^{ème} à la 3^{ème} quel que soit le nombre d'années
(2005-2011)

	CLG TEST	CLG TEMOIN	Taux attendu Académie	Taux attendu France
2010 - 2011	70,20	73,60	73,80	72,10
2009 – 2010	72,70	80,20	75,90	73,20
2008 – 2009	70,40	73,80	72,70	72,30
2007 – 2008	70,70	78,60	72,20	70,70
2006 – 2007	75,30	72,90	72	65,20
2005 – 2006	73,20	73,10	73,90	72,10

Tableau 7
Indicateurs de parcours jusqu'à la 3^{ème}
(juin 2005 - juin 2010)

% DECISIONS DE REDOUBLEMENT EN FIN DE 3 ^{ème} GENERALE					
	CLG TEST	CLG TEMOIN	Bassin	Dept	Acad
JUIN 2010	0,00	2,60	2,95	3,08	3,70
JUIN 2009	0,00	0,00	3,10	3,08	4,02
JUIN 2008	3,25	2,78	3,27	4,00	4,75
JUIN 2007	3,82	5,48	4,09	4,61	5,18
JUIN 2006	4,13	4,48	5,06	5,35	5,98
JUIN 2005	2,17	3,70	4,80	5,27	5,90

% MOYEN DE DECISIONS DE REDOUBLEMENT (6 ^{ème} – 4 ^{ème} – 3 ^{ème})					
	CLG TEST	CLG TEMOIN	Bassin	Dept	Acad
JUIN 2009	1,49	NC	3,86	3,56	3,78
JUIN 2008	2,81	1,67	3,04	3,78	4,34
JUIN 2007	4,22	2,85	4,30	5,15	5,25
JUIN 2006	7,73	6,59	5,46	6,40	6,39

JUIN 2005	7,29	6,11	7,18	7,16	6,80
-----------	------	------	------	------	------

Les résultats des 3^{ème} au diplôme national du brevet (DNB) montrent certaines difficultés scolaires. Toutefois, dans le collège témoin la réussite à ce diplôme tend progressivement à se rapprocher des valeurs enregistrées au niveau du département et de l'académie. De même, dans le collège test, bien que la réussite y soit plus faible, celle-ci tend aussi à progresser depuis 3 ans (tableau 8).

Tableau 8
Résultats au Diplôme National du Brevet (DNB)
(2005-2010)

TAUX DE REUSSITE (DNB)				
	CLG TEST	CLG TEMOIN	Dept	Acad
Session 2010	65,09	86,30	84,54	82,93
Session 2009	67,54	75,32	81,85	80,89
Session 2008	63,87	66,20	81,16	79,94
Session 2007	55,65	72,60	79,39	78,21
Session 2006	53,04	71,88	73,48	72,32
Session 2005	71,43	77,03	75,49	74,58

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.

Au vu des résultats enregistrés en matière de destinées scolaires des élèves de seconde générale et technologique en première, ces pratiques d'orientation à l'intérieur de la hiérarchie du système scolaire s'avèrent diversement payantes. Dans le collège test, les taux de passage, après avoir augmenté de manière continue depuis plusieurs années, fléchissent actuellement, tandis que les taux de redoublement augmentent (Tableau 10). Les parcours des élèves de ce collège s'éloignent des normes académiques et nationales. Pour les jeunes du collège témoin, les décisions d'orientation en fin de 3^e vers la seconde générale et technologique aboutissent de plus en plus à des redoublements, attestant d'une certaine fragilité des résultats scolaires de ces élèves au lycée. Un point de fragilité est également à souligner dans l'établissement témoin (Tableau 11). Les redoublements et les réorientations d'élèves à l'issue de la seconde professionnelle connaissent une augmentation sensible, ce qui tend à montrer que le projet d'orientation des élèves vers le professionnel devrait certainement être davantage mûri et préparé.

Tableau 9
Orientations en fin de classe de 3^{ème} (LP/GT)
(2005-2010)

	Vœux des familles pour la 2 ^{nde} GT					Décisions d'orientation vers la 2 ^{nde} GT				
	CLG TEST	CLG TEMOIN	Bassin	Dept	Acad	CLG TEST	CLG TEMOIN	Bassin	Dept	Acad

JUIN 2010	51,85	67,53	64,06	69,67	70,83	53,70	61,04	59,88	65,16	65,47
JUIN 2009	56,30	NC	67,41	70,07	70,61	48,74	NC	61,58	65,15	64,65
JUIN 2008	49,59	58,33	68,43	68,53	68,81	48,78	55,56	56,87	62,44	62,27
JUIN 2007	48,09	52,05	63,10	67,42	68,87	40,46	52,05	56,11	61,10	61,85
JUIN 2006	49,59	56,72	62,67	67,76	68,51	37,19	55,22	56,55	61,51	61,10
JUIN 2005	60,87	50,62	63,83	66,74	68,24	54,35	50,62	56,54	60,21	60,05

	Vœux des familles pour la voie professionnelle					Décisions d'orientation vers la voie professionnelle				
	CLG TEST	CLG TEMOIN	Bassin	Dept	Acad	CLG TEST	CLG TEMOIN	Bassin	Dept	Acad
JUIN 2010	48,15	31,17	34,01	28,50	27,26	46,30	36,36	37,17	31,76	30,84
JUIN 2009	43,70	NC	31,30	28,32	27,45	51,26	NC	35,32	31,77	31,33
JUIN 2008	46,34	38,89	43,69	31,28	29,29	47,97	41,67	39,86	33,56	32,98
JUIN 2007	46,56	42,47	34,08	29,95	28,34	55,73	42,47	39,81	34,30	32,97
JUIN 2006	48,76	40,30	33,79	28,14	27,09	58,68	40,30	38,39	33,12	32,91
JUIN 2005	36,96	45,68	34,31	30,58	29,23	43,48	45,68	38,67	34,52	34,05

Tableau 10
Devenir des élèves du collège à l'issue de la classe de Seconde GT en %
(2005-2011)

	Passage en 1ère G et T				Redoublement				CAP - BEP			
	CLG test	CLG témoin	Acad	France	CLG test	CLG témoin	Acad	France	CLG test	CLG témoin	Acad	France
2010 - 2011	62,10	64,80	80,10	80,70	13,80	21,60	12,60	11,20	6,90	8,10	1,30	2,80
2009 - 2010	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC
2008 - 2009	68,60	78,90	77,60	78,20	11,10	7,90	15,00	13,50	9,30	7,90	1,40	2,00
2007 - 2008	57,20	68,50	75,40	76,40	33,30	23,70	17,00	15,00	2,40	2,60	1,80	3,00
2006 - 2007	46,10	69,90	74,10	75,20	42,30	23,30	19,00	16,50	3,80	NC	1,70	3,10
2005 - 2006	NC	62,10	74,60	76,10	NC	32,40	18,5	16,30	NC	5,40	1,60	2,70

	Autres			
	% CLG TEST	% CLG TEMOIN	% Acad	% France
2010 - 2011	17,20	5,40	6,00	5,40
2009 - 2010	NC	NC	NC	NC
2008 - 2009	11,10	5,30	6,00	6,30
2007 - 2008	7,10	5,30	5,80	5,50
2006 - 2007	7,70	7	5,20	5,20
2005 - 2006	NC	NC	5,30	4,90

Tableau 11
Devenir des élèves du collège à l'issue de la classe de seconde professionnelle
(2005-2011)

	Terminale BEP ou CAP				Redoublement réorientation				Autres			
	% CLG TEST	% CLG TEMOIN	% Acad	% France	% CLG TEST	% CLG TEMOIN	% Acad	% France	% CLG TEST	% CLG TEMOIN	% Acad	% France
2010 - 2011	78,30	72,70	77,40	77,00	10,90	6,10	5,40	4,80	10,90	21,20	17,20	18,20
2009 - 2010	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC
2008 - 2009	68,80	77,80	75,90	77,30	12,50	3,70	4,60	3,70	18,80	18,50	19,50	19,00
2007 - 2008	71,40	59,10	77,20	78,70	11,90	22,70	5,70	4,60	16,70	18,20	17,10	16,60
2006 - 2007	73,30	90,90	79,50	80,40	13,30	4,50	6,40	5,10	13,30	4,50	14,10	14,50
2005 - 2006	NC	79,20	84,50	82,90	NC	16,70	5,10	4,80	NC	4,20	10,40	12,20

PARTIE II

LES DISPOSITIFS ETUDIÉS

Cette 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. En effet, l'orientation étant un sujet de plus en plus sensible pour cet établissement cumulant plusieurs difficultés sociales et économiques, tout changement s'y rapportant vient interroger et parfois reconfigurer les modes de coordination internes et externes des acteurs qui s'y investissent. Enfin, nous nous intéresserons aux dynamiques produites par les méthodes d'orientation des collègues au cours des deux années d'observation. Loin d'être statiques, elles ont connu, l'une comme l'autre, plusieurs évolutions et ajustements.

A - 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 CIO²¹. 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.

1. 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. Ces actions à l'extérieur du collège passent aussi par une initiation linguistique des élèves de primaire effectuée par les enseignants du secondaire. Dans leurs collèges respectifs, les principaux organisent l'orientation de façon à préparer la poursuite du parcours scolaire des élèves conformément aux directives gouvernementales et académiques sur les taux de redoublement, l'accompagnement des élèves les plus fragiles, afin de prolonger les études et de diminuer le nombre d'échecs scolaires et d'élèves sans affectation. Dans le respect du projet d'établissement²², ils sont chargés de l'animation de l'équipe pédagogique et de la mise en place de partenariats avec des acteurs locaux.

²¹ La circulaire n°93-087 du 21 janvier 1993 stipule que les « membres de l'équipe pédagogique sont chargés du suivi individuel, de l'information et de l'orientation des élèves. [...] Une observation et un dialogue continus entre les professeurs, notamment le professeur principal, et l'élève doivent s'engager sur ses motivations, ses résultats scolaires et ses capacités dégagées avec l'aide du conseiller d'orientation psychologue, afin d'élaborer un projet de formation et d'insertion. »

²² La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005 stipule que le projet d'établissement « doit indiquer les actions prévues pour que les élèves préparent dans les meilleures conditions, avec les

En aval, les chefs d'établissement entretiennent des liens de proximité avec les lycées et les CFA de leur territoire pour placer au mieux les élèves en fonction des contraintes de l'affectation. De fait, le collège constitue actuellement un véritable carrefour de l'orientation assurant la montée des élèves dans le secondaire en effectuant leur pré répartition dans les lycées et la voie professionnelle. Pour ce faire, la gestion des flux scolaires représente une activité prépondérante des chefs d'établissement ; une bonne gestion étant utile à une meilleure régulation d'ensemble du système et servant parfois à conforter la réputation du collège dans son environnement.

Dans les deux établissements analysés, les principaux font de l'orientation un sujet de mobilisation collective propice à la mise en place de projets. Pour autant, cette implication repose sur des acteurs et des moyens distincts, mais plus encore sur une vision différente de ce que doit être l'orientation.

Dans le collège test, le chef d'établissement est convaincu de la nécessité de traiter l'orientation de manière frontale, même si cela nécessite de prendre à rebours les habitudes de travail des enseignants et certaines de leurs représentations. Ainsi, il leur demande de prendre sur le temps personnel pour effectuer des recherches sur le fonctionnement du système scolaire et de l'orientation. Il ne considère pas comme anormal que le temps consacré au WIKI IO viennent entamer le temps de repos des enseignants. De même, la pratique d'orientation qu'il revendique n'oppose pas orientation scolaire et orientation professionnelle. Le monde du travail doit, selon lui, être connu le plus tôt possible par les élèves pour guider leurs choix en les affinant, voire en les infirmant. Pour les élèves en difficultés scolaires, cette préoccupation doit être encore plus franche, puisque c'est au collège qu'ils devront faire des choix les engageant durablement.

Cette vision de l'orientation que l'on peut qualifier de « pragmatique » concerne aussi les acteurs qui sont à même de participer à cette mission. Toujours selon ses dires, le corps enseignants et les COP ne sont pas nécessairement les seuls agents à intervenir auprès des élèves. Il est profitable aux élèves d'être mis au contact d'autres acteurs porteurs de messages différents, tels que les coachs par exemple. Connaissant le monde de l'entreprise, ceux-ci peuvent relayer auprès des jeunes les usages des entreprises en matière de recrutement, ce qu'elles attendent des salariés en termes de motivation, d'implication et d'autonomie. Pour ce chef d'établissement, ces faits ne peuvent être portés par les acteurs traditionnels de

professeurs, les conseillers d'orientation psychologues et l'ensemble de la communauté éducative, leur poursuite d'études et leur devenir professionnel ».

l'orientation parce que ceux-ci ne disposent pas la plupart du temps d'un vécu d'entreprise, étant entrés dans l'Education nationale ou dans les CIO directement après leurs études supérieures. Enfin, ce principal est convaincu que le collège seul ne peut traiter efficacement l'orientation. Outre l'aide que peut fournir le CIO en matière d'information et de conseil, la politique d'orientation nécessite, selon lui, d'être insérée dans des coordinations extérieures.

De la sorte, les axes de la politique qu'il conduit sont discutés et définis par un comité de pilotage réunissant les acteurs internes (principal, principal adjoint, professeurs principaux) et externes (COP, coordinatrice, représentant de la MIPOP, coachs) signifiant que l'établissement ne possède pas la maîtrise entière du processus d'orientation comme il est de fait généralement. De même, le principal, bien que premier responsable de l'orientation dans son collège, adopte une posture fondée sur la mise en relation de son établissement et de ses acteurs avec l'extérieur. Les décisions qu'il prend ne sont pas uniquement de son fait. Elles proviennent de la confrontation entre univers scolaire et univers professionnel.

Dans le collège témoin, le rôle du chef d'établissement est tout autre. Ici, le principal cherche à conserver jalousement son autonomie dans le domaine de l'orientation en s'appuyant sur sa connaissance sociologique des élèves, du comportement des familles et des contraintes du territoire. Etant l'ancien principal adjoint du collège test, il a participé à la genèse du WIKI IO, mais n'a pu en suivre précisément les développements. Endossant la posture de chef d'orchestre, il sélectionne parmi le corps enseignant les professeurs principaux sur des critères de dynamisme, de mobilisation, d'implication dans des projets pédagogiques et culturels, et de connaissance des conditions sociales et scolaires des élèves, ce qui suppose, de leur part, une certaine maturité²³.

La politique d'orientation qu'il pratique repose sur des bases assez conventionnelles consistant en une information distillée de manière progressive aux élèves. Peu innovantes, les méthodes adoptées sont censées être largement partagées par le corps enseignant. Nul n'est donc besoin, de son point de vue, d'en débattre très longuement à l'intérieur d'un collectif élargi d'acteurs. C'est pourquoi l'orientation reste dans cet établissement la prérogative d'un cercle étroit d'acteurs parmi lesquels le principal, la principale adjointe, le documentaliste, la COP, la coordinatrice) et un chef de file des professeurs principaux qui se réunissent une ou

²³ Le rôle de ce chef d'établissement dans le recrutement des enseignants s'est encore vu renforcé par le dispositif ECLAIR (Ecoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) qui lui octroie davantage de marges de manœuvre en la matière.

deux fois par an pour effectuer le bilan des actions engagées et définir les axes prioritaires pour l'année à venir. Cette mainmise sur l'orientation ne rencontre pas toujours l'assentiment d'une partie des enseignants. Hormis le manque de communication qui en ressort, ils pointent une gestion paradoxale de l'orientation fondée sur une implication dénuée de participation à l'évaluation et à la réflexion des actions engagées.

Ce pouvoir sans réel partage du principal se traduit par des coordinations externes restreintes car limitées aux relations avec le CIO et les lycées des environs. Quelques liens avec la MIPOP existent toutefois, mais cet organisme est plutôt perçu comme un prestataire de service mobilisable quand il s'agit de présenter aux élèves des métiers et des professionnels dans le cadre de forums et de carrefours des métiers. Il n'en demeure pas moins que ces liens avec les structures d'orientation post-scolaires restent assez peu formalisés. Ainsi, les apports pour les élèves sont divers selon les pratiques pédagogiques en œuvre ; les enseignants éprouvant un intérêt inégal pour ces rencontres avec les professionnels se traduisant parfois par un manque de préparation du questionnement des jeunes et l'absence de retours critiques sur les acquis.

2. 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. Ceux-ci reposent sur une bonne coordination et des échanges fréquents entre enseignants desquels ils tirent une certaine satisfaction personnelle :

« C'est la même équipe, on est plutôt contents de venir travailler ensemble. Et puis avec les autres collègues il y a plein de projets, Monsieur ... qui est un féru de théâtre a organisé des petits ateliers, avec un spectacle en fin d'année. Il y a pas mal de choses qui se font. [...], c'est pour ça qu'on reste. Ce qui est assez rare dans les zones dites difficiles. »

*Professeure principale de 4^{ème}, Histoire, Géographie et Education civique,
Collège test, 31 ans.*

Dans leur grande majorité, les professeurs principaux attachent une très grande importance à l'orientation qui figure en bonne place parmi les projets. Ils sont conscients que les mécanismes actuels de l'affectation conduisent bien souvent à défavoriser leurs élèves. La réputation de leurs établissements dans les lycées environnants ne facilite pas non plus la poursuite d'études. Outre ces questions institutionnelles, il leur est aussi nécessaire d'agir en direction des élèves pour leur faire prendre conscience de l'importance de l'orientation. Leur action concerne également les familles dont le niveau de connaissances sur l'orientation s'avère bien souvent très faible. De fait, l'orientation constitue, à leurs yeux, un vaste chantier, qu'il a fallu d'abord défricher, tant leur expérience du métier d'enseignant est en général récente²⁴ et leur expertise dans ce domaine réduite, compte tenu d'un manque criant de formation, avant de poser quelques jalons qui, au fil du temps, leur ont conféré un certain savoir-faire. Mais celui-ci reste fragile face à une problématique complexe qui vient questionner le rapport des élèves à l'école, aux enseignants, à eux-mêmes, à leurs camarades, à leur famille, et qui nécessite de se projeter dans un avenir, souvent perçu de manière incertaine, voire inquiétante. On peut donc considérer que l'action des enseignants en orientation repose largement sur un caractère empirique où les tentatives réussies succèdent aux approximations. Celui-ci est d'autant plus affirmé, qu'il s'articule à la réalité de leur métier d'enseignant dans des collèges de banlieue se situant à la frontière du métier d'éducateur :

« Moi au départ, je suis arrivé sans souhaiter être là, mais je me suis attaché à l'établissement, et plus les années passent et plus j'ai conscience qu'il sera difficile de partir. Je me suis attaché ici parce que l'équipe pédagogique est forte, le lien qui nous unit est fort et on s'attache aux enfants. Même si c'est parfois tendu, c'est ici qu'on se sent utile en tant qu'enseignant. Le rôle d'enseignant, d'éducateur, ici on sent qu'on peut apporter beaucoup aux enfants et c'est ce qui m'attache à l'établissement. Cette « mission » qui n'en est pas une, je ne sais pas si c'est une mission officielle, mais en tout cas ce rôle-là nous appartient, et c'est pour ça que je souhaite être PP, et faire la DP 3. Parce qu'en plus de ma matière, c'est un moyen de parler avenir, orientation ... Et de parler de plein d'autres choses avec les enfants quoi. »

***Professeur principal de 3^{ème}, Histoire, Géographie et Education civique,
Collège témoin, 32 ans.***

²⁴ Les deux collèges se caractérisent par un corps enseignant jeune. En 2009, 95,2 % des enseignants ont moins de dix ans d'expérience dans le collège test contre 75,1 % dans le collège témoin.

« Par rapport aux différents collègues que j'ai pu connaître, on va dire qu'ici, c'est un peu plus particulier. C'est des gamins où l'affect compte énormément et je pense qu'ici en premier lieu on se destine à essayer de les civiliser, de les socialiser, de créer un climat de confiance, et c'est un combat de tous les jours. Au quotidien, il faut sans arrêt se remettre en question, parce qu'eux remettent en question l'autorité, cette espèce de confiance, c'est lié à la confrontation qu'on a avec les élèves. Et cette confrontation, elle est perpétuelle. J'ai l'impression qu'à chaque cours je remets en question mes acquis, à chaque heure je dois refaire mes preuves, montrer que je ne suis pas l'ennemi, quelqu'un qui va être le rabat-joie, qui va casser des ailes, qui va être le père fouettard ... Moi je pense qu'il faut aplanir les rapports pour pouvoir glisser un message et un savoir. »

*Professeur principal de 3^{ème}, Technologie,
Collège témoin, 32 ans.*

En direction des élèves, le domaine d'action des enseignants en orientation est assez vaste. Ils utilisent les heures de cours ou celles dédiées à la vie de classe pour présenter, parfois avec le soutien des COP, le fonctionnement de l'orientation, les établissements, les filières et les débouchés à partir des documentations et des questionnaires de l'ONISEP. Il s'agit d'un travail de fond qui démarre dès le début de l'année scolaire pour mettre les élèves devant la nécessité d'opérer des choix au cours de la classe de 3^{ème}. Les enseignants les construisent à partir des représentations des élèves. Il s'avère parfois nécessaire de partir de leurs idées de métiers ou d'études. Les enseignants ménagent beaucoup de temps et d'attention pour qu'ils s'approprient cet enjeu, s'expriment et se livrent, alors qu'ils n'ont pas pour habitude de prendre ouvertement position sur leur orientation :

« Moi dès le début de l'année, voyant leur détresse, j'ai été très motivée pour remplir cette heure et à chaque fois j'ai eu des choses à leur dire, parfois comme c'était difficile de gérer en classe entière je les prenais en demi groupe donc je les prenais deux heures en demi-groupe, et l'autre demi groupe est dans ce cas là libéré puisqu'ils n'ont pas cours après, mais sinon oui ils seraient allés en permanence. Et on peut travailler à douze à peu près de manière plus individualisée. [...] Donc, j'ai commencé et je me suis dit vu qu'ils ne connaissent strictement rien, j'ai testé les informations qu'ils avaient j'ai vu que c'était le néant presque, ils avaient quand même des souvenirs de l'année d'avant avec WIKI IO. Mais comme ils avaient fait 3 visites je crois, ils me parlaient des visites, mais ils n'avaient aucune idée de seconde générale, pro... Donc on a tout repris à zéro, la conseillère d'orientation est venue quelque fois pour expliquer les filières, au début ils étaient perdus, ils ne comprenaient pas. Moi en seconde je veux faire un BTS, il y en a qui nous mélangeaient tout c'était la catastrophe ! J'ai utilisé le site de l'ONISEP, en projetant des petits clips, des schémas, ils ont eu plein de choses comme ça, et j'ai l'impression qu'au bout d'un moment c'est

quand même rentré, tout en travaillant en parallèle sur ce qu'eux avaient envie de faire. »

Professeure principale de 3^{ème}, Français, Collège test, 27 ans.

Pour ce faire, les enseignants tiennent le plus possible un langage de vérité avec les élèves en leur présentant les données du problème auquel ils devront faire face. Scandés par les avis du conseil de classe, les trimestres se déroulent en effet très rapidement, les échéances de l'orientation se succédant les unes aux autres. En la matière, les enseignants accompagnent les élèves dans la construction progressive de leurs choix, les informent sur leurs possibilités d'orientation, les aident à envisager de nouvelles voies :

« Alors comment je pratique avec ma classe de 3^{ème} ? Bah tout au long de l'année, en plaçant l'orientation j'ai un discours sur l'orientation dès la pré rentrée en fait. J'essaye de les mettre dans un contexte, je leur explique que c'est important et que, contrairement aux années précédentes, l'année de 3^{ème} on peut l'envisager comme une sorte de compétition dans le sens où à la fin de l'année ils ont des choix à faire et pour ceux qui veulent aller en bac pro, tous n'iront pas là où ils souhaitent aller. Je leur explique comment ça fonctionne, j'essaye d'être clair avec eux en leur disant voilà il y a un logiciel AFFELNET qui va vous classer en fonction de vos notes. S'il y a 50 places dans un bac pro et que vous êtes classés 51ème vous n'aurez pas ce vœu là. Donc si vous voulez faire ça, il va falloir faire en sorte de l'avoir et c'est un des enjeux de l'année. Je leur explique en début d'année que mon rôle est de trouver le meilleur compromis pour chacun entre ce qu'ils veulent faire et ce qu'ils pourront faire. Parce que voilà je leur dis que certains seront déçus, mais l'idée c'est qu'à la fin de l'année chacun parte avec une orientation qui corresponde le mieux à ce qu'il souhaite. Donc on part comme ça et ensuite il y a un deuxième moment important c'est le mois de février quand il y a les stages d'orientation, il faut faire en sorte qu'ils aient une idée du métier qu'ils veulent faire. Et on essaye de trouver des stages qui correspondent mais ça, c'est très dur. Parce qu'ils ont beaucoup de mal à trouver des stages, à faire la démarche et ils sont très souvent refoulés. Et février c'est en gros les deuxièmes conseils de classe, donc le moment où nous on va donner l'avis, si le passage en seconde générale n'est pas envisageable etc. C'est un moment charnière pour les enfants parce que certains vont commencer à réaliser, certains seulement, mais qu'ils ne pourront pas faire ce qu'ils veulent. C'est là où on a une deuxième phase de travail avec eux, on va reprendre ça en leur disant, bon tu n'as pas ce que tu souhaitais mais tu as plein de possibilités qui s'ouvrent à toi, on va les reprendre une à une ... Là c'est la deuxième période. Donc si je pouvais le faire, je couperais l'année en 2 septembre-février et février-mai. Jusqu'à février, on est dans la projection un peu abstraite des métiers et à partir de février on recentre sur le concret. »

*Professeur principal de 3^{ème}, Histoire, Géographie et Education civique,
Collège témoin, 32 ans.*

Les enseignants prêtent plus spécifiquement attention aux élèves qui se destinent aux métiers préparés par les filières sanitaires et sociales, parce que c'est souvent dans celles-ci que le nombre de demandes excède le nombre places disponibles :

« Comme il y a l'échéance de la 3^{ème}, il faut penser filière, mais pour penser filière il faut d'abord penser métier, donc je pense faire les deux. Je fais ici aussi la 3^{ème} Découverte Professionnelle et cette année il a été décidé que des élèves qui pourraient se retrouver à l'écart ou en tout cas déçus par leur orientation qu'ils n'auraient pas choisie, de travailler avec eux différents projets professionnels. Donc il faut d'abord commencer par le métier et voir comment est-ce qu'on peut y arriver là dans la région, si c'est plutôt accessible ou pas, si ce sont des filières bouchées ou pas, etc. Quand les filles arrivent à la première séance et qu'elles veulent toutes être puéricultrices, alors qu'on sait que le CAP petite enfance et le BEP carrières sanitaires et sociales sont des diplômes ultra sélectifs ... Voilà ça fait partie des images pré conçues, le lycée professionnel pour eux, ils y rentrent comme dans un moulin parce que c'est le lycée professionnel et donc personne ne veut y aller, et que c'est fait pour les mauvais élèves, donc moi je suis mauvais élève je vais forcément y aller. C'est aussi ça qu'ils ont en tête et quand on leur dit qu'il faut un bon dossier, qu'il y a des moyennes à avoir et des études de dossier pour l'entrée en lycée professionnel, je pense que là ils tombent de leur montagne. Vraiment ils ne se rendaient pas compte. Donc après, il faut travailler un autre projet professionnel, et ce n'est pas évident parce que quelque chose qu'ils avaient envie de faire, ils se rendent compte qu'ils sont déjà en 3^{ème} que la marge de récupération pour remettre tout ça en marche, rattraper les notes, combler les lacunes, c'est trop tard quoi. Et en même temps, on ne va pas leur demander à huit ans de savoir ce qu'ils veulent faire ... Moi je trouve ça compliqué et à chaque fois on est face aux mêmes choses, aux échéances par rapport à un âge où les enfants ont du mal à décider, à choisir pour eux-mêmes. »

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

Cette implication des enseignants se traduit aussi par leur participation à des forums présentant les métiers, ou des événements ayant trait à l'orientation. Si ceux-ci ne doivent pas être remis en cause parce que de l'avis de tous ils permettent aux élèves de découvrir des activités professionnelles de plus près, l'impact sur leurs représentations semble difficile à mesurer exactement. Les enseignants attendent tellement de manifestation d'intérêt et de mobilisation personnelle de la part des élèves qu'ils en ressortent parfois assez déçus. A leurs yeux, l'implication des adultes dans des multiples projets d'orientation ne suscite pas forcément de grands bouleversements en matière de responsabilisation des jeunes ; le facteur essentiel étant d'abord la volonté des élèves à participer activement aux différents dispositifs :

« L'orientation c'est quelque chose d'essentiel. Maintenant comment c'est fait, j'ai plein de choses à dire aussi. Le problème c'est qu'on s'acharne, on est obsédé pour les orienter etc., mais il y a une donnée qu'on ne maîtrise pas, c'est qu'ils sont ados et qu'on a beau faire tous les dispositifs possibles et inimaginables, on aura forcément des problèmes sur certains cas. Sur ceux qui sont en échec scolaire très souvent, on n'a pas la main. On organise des séances avec des coaches qui viennent pour les 3^{ème} dans le cadre de « un stage j'y ai droit ». L'année dernière ça a très bien fonctionné. Cette année il y a des classes où j'ai des collègues qui, à une semaine des stages, ont encore des élèves qui n'ont même pas ramené leurs conventions, parce qu'ils s'en moquent. On a beau les prendre par la main, on a beau les coller ... J'ai des collègues qui les collent systématiquement depuis une semaine en disant « jusqu'à 18 h tu appelles, tu trouves un stage ». Ils ne le font pas, ou ils n'ont pas l'envie. Donc à un moment donné l'orientation, c'est bien de mettre plein de projets, mais si les élèves n'ont pas envie, c'est difficile quoi. On ne peut pas les amener tous à réfléchir sur l'orientation. Si eux ne le veulent pas, ça ne marchera pas. Moi ma classe cette année ils ne sont pas forcément brillants, ils ont des niveaux très différents, il y a pas forcément un bon esprit, mais quand j'ai parlé du projet et que j'ai préparé ma séance - je l'ai préparé quand même parce que sinon ça partait dans tous les sens - j'ai senti qu'ils étaient contents. Quel que soit le thème d'ailleurs ... Il y en a très peu qui ont choisi ce thème, j'ai senti qu'ils étaient vraiment contents et motivés. Il y a d'autres classes, j'ai quatre 4^{ème} cette année, donc je vois comment ils fonctionnent. Il y a une classe qui est excellente, très gentille, ça se passe très bien, apparemment pour le projet en tout cas pour la première séance, ils ont été très immatures. Certains ont été buté en disant « moi je ne veux pas faire ça, c'est pas mon thème ». Donc c'est vrai qu'après c'est vraiment chaque individu face à l'orientation. C'est vrai que c'est difficile. Il y a des années où ça fonctionne, des années où on va dire « c'est une catastrophe »

*Professeure principale de 4^{ème}, Histoire, Géographie et Education civique,
Collège test, 31 ans.*

Pour lutter contre l'indifférence de certains élèves à l'égard de l'orientation, les enseignants de ces collèges cherchent à mobiliser le levier que peuvent représenter les familles. Les rendez-vous avec les parents et les rencontres organisées au cours des remises de bulletins à chaque fin de trimestre sont ainsi l'occasion pour eux de replacer l'orientation au cœur des interrogations. Ces moments permettent en effet de vérifier la conformité de la situation scolaire des élèves avec les projets indiqués dans les fiches de vœux, même si de nombreux efforts sont nécessaires pour établir des contacts avec les parents :

« En tant que PP moi je suis une harceleuse de parents donc oui, harceleuse d'élèves et de parents en tant que PP, je les vois tous minimum 3 fois dans

l'année, au moins pour remettre les bulletins et pour tout autre élève contact téléphonique le plus régulier possible, mais c'est délicat. Ce n'est pas forcément évident, on n'a pas forcément les bons numéros, on n'arrive pas toujours à les joindre, c'est un frein, un problème que je constate ici, mais sinon oui je vois les parents avec l'enfant. On parle de quelqu'un, c'est l'enfant, et on parle aux parents avec l'enfant. Parler aux parents sans l'enfant pour moi ça a très peu de portée, il vaut mieux qu'on soit à 3 et qu'on mette les choses au clair ensemble sur l'orientation notamment, le travail scolaire, le comportement ... Donc voilà, je mets un point d'orgue à parler systématiquement avec l'enfant et les parents moi ils le savent, et je fais du mieux que je peux, je ne vais pas vous mentir là au 2^{ème} trimestre il y a deux parents que je n'ai pas réussi à voir, je ne les ai pas eu au téléphone, je ne vais pas me déplacer chez eux, c'est la dernière possibilité que je ne fais pas, il ne faut pas abuser ! Mais voilà, un point d'orgue à voir minimum 3 fois par an les parents, pour moi c'est une nécessité absolue. Ca demande du temps de l'organisation, mais c'est nécessaire aussi. Si on veut que les parents s'impliquent dans l'orientation, il faut leur donner les moyens de s'impliquer. »

*Professeure principale de 4^{ème}, Education physique et sportive,
Collège témoin, 34 ans.*

Comme on le voit, les enseignants ne ménagent pas leurs efforts pour traiter de l'orientation directement avec les élèves et leurs parents. Peu ou pas formés à un domaine qui leur incombe désormais, ils essaient de susciter chez les jeunes de l'intérêt pour les amener à se projeter dans l'avenir à partir de divers documents, de rendez-vous individuels ou avec les parents, ou encore de sorties consacrées à la découverte des métiers. Mais cette « bonne volonté » risque de s'épuiser rapidement si les enseignants continuent de se sentir isolés. Tous déplorent en effet le peu de temps que peuvent consacrer les COP à l'accueil du public scolaire directement dans les établissements, considérant que l'orientation, pour être correctement prise en charge par l'Education nationale, ne peut se résumer à une intervention extérieure sporadique :

« En matière d'orientation, pratiquement tout repose sur nous. Plus subtilement, on peut pratiquement obtenir de la famille ce que l'on souhaite. Encore une fois, ils nous font confiance et on connaît mieux le système qu'eux. Ça c'est à double tranchant parce que nous ne sommes pas très bien formés pour l'orientation. Ce n'est pas notre travail. C'est une fonction pour laquelle on n'est pas préparés. Ce n'est pas le cœur de notre métier, ce pour quoi on a été préparés. Et on a une évolution, et pourtant ça ne fait qu'une dizaine d'années que j'enseigne, les conseillers d'orientation sont dépouillés de leurs prérogatives et de leurs missions et on a tout transféré vers les professeurs et maintenant vers des coaches, des gens qui interviennent de l'extérieur. »

*Professeur principal de 3^{ème}, Histoire, Géographie et Education civique,
Collège test, 33 ans.*

L'action des enseignants diffère largement en fonction des résultats des élèves. Pour ceux dont les résultats scolaires ne montrent pas de difficultés majeures, l'accompagnement est souvent réduit, mais il s'avère parfois nécessaire de persuader les élèves et leur famille de la possibilité d'opérer des choix plus ambitieux, tant les projets sont marqués par une certaine frilosité. Ces cas de figure impliquent des entretiens avec les parents au cours desquels sont pris en compte leur situation sociale, le niveau d'études des membres de la fratrie, les possibilités de soutien dont pourra bénéficier l'élève à l'intérieur de la famille.

Les situations scolaires plus problématiques en fonction des règles de l'affectation supposent de la part des enseignants un engagement plus fort. Emanant d'élèves dont le parcours scolaire est chaotique depuis de nombreuses années, c'est au moment de la 4^{ème}, et surtout de la 3^{ème}, que se pose crûment la question de l'avenir scolaire et professionnel. Se représentant dans l'absolu l'orientation comme une technique de remotivation de l'élève, les enseignants usent des moyens dont ils disposent pour tenter de modifier son rapport à l'école. Bien souvent, ces élèves entretiennent un rapport ambigu avec l'école. L'appréciant parce qu'elle permet d'entretenir des liens de sociabilité avec leur groupe de pairs, ils la rejettent aussi parce qu'elle ne reconnaît pas leurs qualités personnelles et leurs compétences ; cette situation les conduisant à un profond découragement et à une mésestime d'eux-mêmes :

« Je pense qu'il y a effectivement des élèves qui se laissent complètement aller et qui sont en décrochage avec l'école parce qu'ils voient les grands frères et autres qui font rien de leur journée ou voilà qui font des choses que l'on ne perçoit pas, et donc ils se disent qu'eux ne se prennent pas la tête à bosser, je ne vois pas pourquoi moi je ferai plus. Certains élèves de 3^{ème}, même de 3^{ème} d'insertion, qui sont un petit peu dans cette démarche-là, donc effectivement peut-être que le quartier dans ce sens là pèse sur les élèves. Et surtout les élèves décrocheurs, après est-ce que c'est le fait qu'ils soient décrocheurs qui fait qu'ils se rattachent à ces gens-là qui ne font rien ou enfin voilà je ne sais pas dans quel sens ça se fait, si c'est parce qu'ils sont décrocheurs qu'ils sont comme ça ou si c'est parce qu'ils les voient qu'ils décrochent. »

*Professeure principale de 4^{ème}, Education physique et sportive,
Collège témoin, 34 ans.*

Le travail des enseignants consiste alors à déconstruire la représentation négative des élèves à l'égard d'eux-mêmes et de l'école pour les amener, par un meilleur épanouissement personnel, à se projeter à l'extérieur du collège. Cette tâche s'avère particulièrement délicate puisque, après avoir évalué ces élèves de manière négative à plusieurs reprises dans le cadre de la classe et des conseils de fin de trimestre, ils doivent gagner leur confiance en faisant ressortir leurs aptitudes et leurs capacités. De plus, ils ne peuvent que très rarement s'appuyer sur les familles, tant celles-ci sont démunies de connaissances sur le système éducatif :

« Mon travail consiste à leur ouvrir l'éventail le plus largement possible, et je crois que c'est quand même intéressant, car souvent ils s'imaginent qu'ils sont là pour aller dans telle direction, car soit la famille leur a dit que ce serait bien pour eux, soit en fonction de leurs résultats ils se sont dit « oui ça va être bien, ça va coller ». Et je crois que si nous on leur permet de voir autre chose et de leur faire prendre conscience des qualités qu'ils ont et des atouts qu'ils ne voient pas parfois et même souvent, ils ont tendance à se dévaloriser, à pas trop bien regarder. Je crois que cet œil extérieur que j'ai leur permet de se rassurer, de prendre confiance en eux, de voir qu'ils ont des choses tout à fait exploitables qu'ils pourraient effectivement améliorer. Des choses qui vont leur servir dans un projet alors qu'ils n'y avaient jamais songé, puisque le grand défaut dans le système éducatif tel qu'il est conçu en France c'est de ne passer que par les résultats. Ils sont forts importants, mais il y a des tas de qualités dans le domaine professionnel qui vont être demandées, mais dont on ne parle pas scolairement. Ça me paraît dommageable. Voilà en gros les grandes lignes, et comment je conçois l'orientation. Donc pas comme quelque chose de purement technique, mais comme quelque chose qui va être une réflexion sur soi-même sur ses propres capacités, sur ses envies bien sûr, et puis après on travaille sur le côté « que dois-je améliorer, que puis-je faire pour faire en sorte que telle chose soit réalisable ? » Ou aussi « ces qualités-là, elles étaient là, mais je ne les avais pas vu, elles peuvent me servir dans quelle direction ? » Donner en fin de compte confiance à l'élève, il a des potentialités que souvent il ignore et à nous de mettre le doigt dessus, de le faire avec eux, de les accompagner. Je crois que nous-mêmes en tant qu'adulte, nous ne sommes pas des gens qui nous connaissons très bien, eux non plus en fait, et si le travail n'a jamais été fait par les parents, c'est notre rôle, au PP de le faire. Ça demande du temps bien sûr, mais ça me paraît pas inintéressant du tout, et souvent ils sont assez contents en fait quand ils ressortent de ces deux ou trois séances [entretiens individuels]. Souvent ils sont assez rassurés, car au départ ils ne savent pas trop ce qui les attend. En discutant ils réalisent qu'on leur a ouvert les yeux sur quantité de possibilités, sur des choses qu'ils ne soupçonnaient pas et ça valorise un certain nombre de composants de leur personnalité qu'on n'a jamais valorisé même pas dans le milieu scolaire, ce qui est dommage. Et pas trop à la maison parfois non plus. »

Professeur principal de 3^{ème}, Allemand,

Collège témoin, 57 ans.

Pour ces élèves, assez nombreux dans ces établissements de ZEP, le rôle de l'enseignant en orientation ne peut donc se limiter à celui d'un prescripteur de solutions plus ou moins réalisables en fonction des résultats scolaires et des places disponibles. La plupart ont bien à l'esprit que les relations qu'ils pourront nouer avec l'élève et sa famille à cette occasion sont primordiales pour éviter une sortie prématurée du système scolaire, même si, en la matière, chaque cas implique un fort investissement dont la probabilité d'efficience est incertaine.

En définitive, on peut penser que l'orientation participe à redéfinir le métier d'enseignant et concourt à faire apparaître de nouvelles figures enseignantes ambivalentes (Dubet, Duru-Bellat, *ibid.*). S'ils ont l'impression de ne pas voir leur savoir utilisé à sa juste valeur et de s'éloigner de leur mission principale, ce qui peut être pour une minorité source de désillusions²⁵, ils approuvent néanmoins l'idée qu'une partie de leurs activités, et notamment leur travail en orientation, les entraîne sur des domaines sortant de la stricte transmission des connaissances et des compétences disciplinaires qu'ils revendiquent, leur conférant un rôle d'éducateur auprès des élèves. A leurs yeux, la vision sociale de l'orientation qu'ils adoptent leur permet de croire à leur utilité vis-à-vis des élèves et des familles qui interviennent peu et leur font en général confiance. Loin de fuir des conditions de travail plus difficiles qu'ailleurs, et les problèmes d'indiscipline et de violence à l'intérieur et dans l'environnement proche des collègues, ces enseignants se mobilisent sur l'orientation parce qu'elle représente un moyen de survivre et de s'adapter sans renoncer en améliorant leur maîtrise relationnelle et pédagogique des élèves, mais plus encore parce que cet investissement leur permet de contrer, à leur niveau, les procédures d'orientation en les rendant plus acceptables, voire moins injustes.

²⁵ Cette attitude avait aussi été soulignée par A. Van Zanten dans la recherche qu'elle a conduite sur le rapport à l'école dans les banlieues (2001).

3. 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 CIO²⁶ 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).

Le détachement des COP par rapport aux établissements, couplé au manque d'effectifs de la profession²⁷, ne leur permet pas d'assurer un temps de présence très important dans les collèges relevant de leur compétence. Ce temps n'excède pas une à deux demi journées par semaine en général, ce qui ne leur permet pas s'assurer un suivi très régulier, ce qu'elles déplorent. Cette présence réduite et l'insuffisance d'agents pèsent indéniablement sur l'efficacité de leur travail dans les collèges étudiés compte tenu du profil des élèves, de leur manque d'ambition scolaire et du faible investissement des parents, souvent dû à une manque de connaissances du système scolaire ou à une expérience scolaire vécue difficilement :

²⁶ Elles y reçoivent un public large constitué de collégiens, de lycéens, d'étudiants, mais aussi d'adultes.

²⁷ Quelques 3 800 COP accompagnent dans leur réflexion sur leur vie personnelle et à venir près de 6 millions d'élèves et d'étudiants. La diminution drastique des postes depuis plusieurs années (seulement 22 % des départs en retraite sont remplacés) et la multiplication des recrutements sous forme contractuelle entraînent une certaine hétérogénéité des pratiques professionnelles et une perte de professionnalité. De plus, des menaces pèsent sur les 567 CIO actuellement répartis sur le territoire dont un peu moins de la moitié (267) pourraient être fermés ou fusionnés. A cela s'ajoute un projet de décret de mars 2011 modifiant le décret n° 91-290 du 20 mars 1991 relatif au statut particulier des directeurs de CIO et conseillers d'orientation-psychologues qui limiterait l'intervention en orientation aux seuls élèves en grande difficulté ou souffrant de handicap et ne permettrait plus d'observer et de conseiller de manière continue l'ensemble du public scolaire, cette activité incombant désormais aux professeurs principaux des lycées.

« On voit des élèves qui manquent d'ambition, alors peut être qu'ils ne sont pas assez soutenus on peut le remarquer comme ça. [...] Quand on fait nos réunions parents, la salle est beaucoup moins remplie ici, par rapport au suivi, les représentations, ça peut être plus pauvre. C'est des élèves ici dont on sent qu'il faut beaucoup accompagner. Le problème de tout ça, c'est que les élèves de ... qui vont ensuite au lycée général technologique en seconde, c'est très problématique. On en a parlé avec Mr ... (le principal), on s'est dit qu'il y avait quelque chose à faire. Ici ils sont tellement cocoonés, on me connaît bien, ils arrivent au lycée ... ils sont 35 par classe très souvent ils sont perdus, certains je les retrouve au CIO, ils s'attendaient pas du tout à ça, au travail qu'on attendait d'eux, ils ont eu beaucoup de mal à s'organiser. Alors qu'ici ce sont des élèves qui marchaient bien, ça se passait plutôt bien. Donc ce qui s'est passé l'année dernière, c'est qu'effectivement il y a eu moins de redoublements en seconde parce qu'il y a une politique qui fait qu'ils ne font plus redoubler, mais il y avait énormément de réorientation vers la voie professionnelle. Ça par contre c'est problématique. »

Conseillère d'orientation-psychologue, Collège test, 42 ans.

Le travail des COP consiste essentiellement à remobiliser les élèves qui s'avouent parfois perdus dans leur propre scolarité, alors même qu'ils ressentent l'impérieuse nécessité de la réussir, étant assez conformes en cela au cadre idéologique actuel instituant la construction de soi et la réussite personnelle comme des valeurs fondamentales :

« Moi ce qui me tient à cœur au niveau du collège, c'est de faire que en fait ce qui me frappe c'est qu'il y a beaucoup d'enfants, presque tous les enfants du collège comptent beaucoup sur l'école pour arriver à tirer leur épingle du jeu. Il y en a certains qui n'y arrivent pas et qui sont dans des situations difficiles pour eux, parfois aussi pour le collège mais qui ne savent pas trop ce qu'ils vont devenir, comment ils vont s'en sortir, et il y en a d'autres qui s'investissent beaucoup. Ces élèves qui vont passer en lycée et qui peuvent pour certains avoir beaucoup de mal à s'adapter, la marche est très grande et ils se retrouvent très seuls en classe de seconde, et puis il y a tous ceux qui ne passeront pas au lycée et avec lesquels j'essaye que si vous voulez leur projet d'orientation ça ait du sens pour eux, que ça leur tienne quand même à cœur malgré la réalité, leurs résultats scolaires, là où ils vont être admis et surtout pas admis, comment ils peuvent faire malgré tout ça, et que leur vision de l'avenir proche ressemble à quelque chose. Il y a aussi le fait que je vais me donner du mal pour leur permettre à tous de s'investir dans leurs études le plus possible. J'aimerais bien participer à la mobilisation des enfants dans leurs études. »

Conseillère d'orientation- psychologue, Collège témoin, 55 ans.

L'intervention des COP bénéficie d'une liberté très large dans l'exercice de leurs missions. Mais elle n'est pas désordonnée puisqu'elle vise à permettre aux élèves de suivre un apprentissage ordonné de l'orientation selon une progression définie. Ainsi la forme d'activité repérée dans les collèges examinés correspond certainement à une diversité de facteurs tels que la demande des chefs d'établissement, les besoins exprimés par les enseignants, les caractéristiques des élèves et des parents. Elle émane d'un travail collectif dont le contenu est défini de manière concertée. Pour compenser leur déficit de présence dans les établissements, elles collaborent avec le principal, l'adjoint(e), l'assistante sociale, le médecin scolaire, les conseillers principaux d'éducation (CPE) et les professeurs principaux afin de compléter le diagnostic familial et scolaire qu'elles opèrent sur la situation des élèves. De plus, leur activité démontre un réel investissement personnel dans leur mission. Elles participent aux conseils de classe de 3^{ème}. Dans le collège test, la COP collabore, à sa demande, aux commissions d'absentéisme parce qu'y sont également abordées des problématiques plus générales sur le comportement des élèves, leurs résultats scolaires et les difficultés rencontrées au sein de leur milieu familial. Dans le collège témoin, la COP effectue, à son initiative, des permanences en début d'année avec l'assistante sociale et l'infirmière en salle des profs, pour rencontrer les nouveaux enseignants et créer des liens durables. Outre les relations suivies avec les professeurs principaux, elle anime des présentations sur l'orientation puisque les élèves ne se déplacent pas dans leur CIO de secteur :

« C'est vrai qu'on intervient aussi beaucoup en groupe, on fait des séances collectives. Ca c'est bien car on sait qu'au moins tout le monde a la même information au même moment, c'est le moment où on se présente, on parle de l'orientation, des différentes filières qui existent. On essaye de parler de tous les déterminants de l'orientation, pour essayer de faire comprendre que c'est quelque chose de complexe, où il y a beaucoup de questions à se poser, ne pas prendre les choses au dernier moment, etc. il faut essayer de se prendre en main, donner des pistes pour comment rechercher l'information. Ca c'est beaucoup en 3^{ème}, aussi en 4^{ème} depuis l'année dernière. »

Conseillère d'orientation- psychologue, Collège test, 42 ans.

A ces séances en classe viennent s'ajouter, quand leur emploi du temps le permet, des rendez-vous individuels pris à la demande des élèves ou initiés par les enseignants eux-mêmes. Ces entretiens-conseils sont destinés à aider le jeune à élaborer un projet de formation en prenant en compte toute les dimensions constitutives de ce projet (psychologiques,

compétences scolaires et comportementales, offre de formation, perspectives d'insertion). Au cours de ces entretiens, la COP reprennent les informations dispensées préalablement pour les adapter au cas particulier que représente chaque adolescent en établissant des pistes d'orientation plus ou moins réalisables. Cette méthode permet de comprendre les difficultés des élèves en les amenant progressivement à s'exprimer plus librement, à questionner leurs propres choix d'études ou de métiers, à expliciter leurs motivations, sans figer définitivement les décisions. Leur objet revient donc à prendre en compte la progressivité de la construction du cheminement du jeune en orientation :

« Mon métier est surtout basé sur les entretiens individuels, c'est quand même important car c'est le seul moment où on peut parler avec les jeunes et puis essayer de faire émerger des choses, voir ce qu'ils ne comprennent pas. [...] Après ces informations collectives, le but est de reprendre de façon plus individualisée les choses. Ce qu'il y a c'est qu'on n'est pas là tout le temps, on est de moins en moins nombreux dans notre profession, donc c'est vrai qu'on est pris un peu partout et qu'on a des tâches disséminées, c'est pas toujours très simple d'approfondir les choses. J'essaye au maximum d'être là pour répondre au besoin des élèves, des professeurs quand ils ont besoin de mon intervention, de voir en particulier certains élèves. »

Conseillère d'orientation-psychologue, Collège test, 42 ans.

Il apparaît assez clairement que, dans ces collèges, l'information seule ne suffit pas à sensibiliser les élèves à l'orientation, d'autant qu'ils ne peuvent bénéficier, au sein de leur famille, de ressources mobilisables :

« Je pense qu'il y a une culture différente, ils ne connaissent pas vraiment la scolarité. C'est vrai que ça c'est quand même une difficulté. Par exemple j'ai assisté à 3 conseils de classe de 3^{ème}, il y a avait un parent qui était là, c'est tout. Alors que très souvent dans les autres établissements il y a toujours au moins deux représentants des parents. On les incite au maximum à venir mais ça n'est pas toujours évident. Alors qu'est ce qu'on fait ? Tous les ans on fait des réunions parents où on explique l'orientation. C'est vrai que ça, c'est fait de façon différente d'une année sur l'autre en fonction des chefs d'établissement et de leurs exigences. C'est vrai que précédemment je présentais l'orientation de façon très exhaustive, sur les différentes voies d'orientation. Par exemple au lycée, les enseignements de détermination, dire un mot sur chacun des bacs. Ça paraissait un peu trop compliqué. Donc l'année dernière on a fait quelque chose d'assez simplifié sur l'orientation, et ce sont les proviseurs de lycées qui sont venus et qui ont expliqué leurs formations. »

Conseillère d'orientation-psychologue, Collège test, 42 ans.

« Ce qui se passe souvent, si vous voulez c'est que les parents, et ce n'est pas propre à ... (collège témoin), ont un regard sur l'orientation de leurs enfants qui n'est pas sans lien avec leur propre orientation et leur propre relation à l'école. Ça complique parfois les choses, c'est des parents qui, comme tous les parents, ont envie que leurs enfants réussissent ce que eux n'ont pas réussi. Ils ont une vision de l'école... Ils ont une connaissance du système scolaire qui n'est pas, même au niveau des règles élémentaires par exemple jusqu'en 3^{ème} l'enfant est scolarisé après tout dépend de ses résultats et de son comportement. Ça les parents ne le savent pas forcément ; ils entendent un discours où on va dire « tous les élèves doivent avoir une place à l'école. »

Conseillère d'orientation-psychologue, Collège témoin, 55 ans.

Pour compenser le déficit d'autonomie des élèves et le manque de connaissances des familles, la COP a mis en oeuvre diverses méthodes pour instaurer une relation personnalisée et intégrer l'information aux parcours des destinataires. Ainsi, des rendez-vous individuels sont établis permettant aux jeunes de faire part de leurs représentations et de leurs idées d'avenir. Dans le collège test, les élèves ont la possibilité de visionner des DVD de l'ONISEP sur les métiers, les secteurs et les formations. Ce programme d'information reposant sur des témoignages de professionnels sur leurs métiers, de lycéens et d'étudiants sur leurs formations est aussi accessible aux élèves à la pause du midi le jour de permanence de la COP. Pour les 4^{ème}, un programme annuel a été décidé tous les vendredis de 16 à 17 heures au CDI permettant aux jeunes d'accéder à une méthodologie de recherche d'informations sur Internet après avoir rempli un questionnaire d'intérêts, celui-ci pouvant être mis à jour en fonction des évolutions de leurs souhaits. Dans le collège témoin, la COP organise des séances d'information en petits groupes consacrées au CV, à l'apprentissage, au dossier d'orientation, ou à la passation de tests ludiques ; utilisant le groupe comme moyen de mobilisation et d'expression des élèves, voire de construction d'un lien de solidarité et de soutien entre eux :

« Je trouve que le travail de groupe peut être quelque chose de très agréable, il faut aussi que les choses soient un peu ludiques et amusantes, il ne faut pas que l'orientation soit toujours un passage dramatique. Si on arrive à faire quelque chose d'enjoué ce ne serait pas plus mal ! Je trouve que le travail de groupe complète un travail individuel, qui se fait soit avant soit après, mais il me semble quand même qu'il y a toujours besoin de revenir à de l'individuel. Je me rappelle avoir fait des travaux de groupe à des DP où il fallait que les enfants choisissent des métiers et après les regroupent en fonction de critères qui leur étaient propres pour essayer de déterminer leurs propres critères de choix, il faut les aider à ça. Il y a souvent un besoin de travail d'accompagnement dans la réflexion, le groupe de mon point de vue donne

plus une dynamique. Ce n'est pas être tout seul face à un problème, c'est sentir une équipe et des gens qui réfléchissent avec vous. Je vois plus le groupe comme... Je pense que du point de vue des élèves ça peut être intéressant car ça peut permettre des relations autres avec un adulte. C'est formateur. Alors après il y a des techniques de groupe assez ludiques, le photo langage des choses comme ça, mais bon faut que ça soit ludique et ce qui me paraît important c'est que ça crée des liens entre les élèves. Ce qui serait bien pour ces enfants qui sont en RAR, c'est que le groupe de pairs soit un groupe de soutien aussi, ça ce serait un truc à développer aussi. Quand ils arrivent à ... (lycée de centre ville) si les élèves de ... (collège témoin) continuent d'exister en tant qu'entité, se soutiennent ce serait beaucoup moins dur pour eux. »

Conseillère d'orientation-psychologue, Collège témoin, 55 ans.

Mais cette information plus individualisée, qui passe par un dialogue ou du travail en groupes restreints, se heurte bien souvent au manque d'autonomie des élèves qui doivent être très accompagnés aux différents stades de leur réflexion :

« Ce sont souvent des jeunes j'ai remarqué qui sont moins autonomes que dans d'autres collèges. Par exemple, ils ne viennent pas spontanément, il faut aller les chercher, souvent donc il y a un manque d'autonomie par rapport à ça. Et par rapport à l'orientation ce qui peut être un peu difficile, bon en entretien ça se passe toujours bien il n'y a pas de soucis, on arrive toujours à voir les intérêts, à décanter les choses, mais avoir un entretien ça suppose pour eux de faire des recherches après par rapport à ce qu'on a vu, les différents métiers, les différentes formations qui existent etc. Je leur donne des pistes des outils, mais quand on se revoit une deuxième fois, on sent que cela n'est pas fait, ils n'ont pas su comment faire. C'est une particularité par rapport au suivi qui est un peu compliqué en fait. »

Conseillère d'orientation- psychologue, Collège test, 42 ans.

L'activité des COP dans ces collèges vient donc s'articuler avec le domaine de l'éducation à l'orientation tel qu'il est apparu à partir des années 80. Leur mission se veut davantage psychopédagogique puisqu'elle consiste à accompagner les jeunes par le dialogue répété et le suivi dans le temps de leurs évolutions. Elle n'est plus seulement d'informer, d'opérer des diagnostics et de faire passer des tests. L'objectif vers lequel elles tendent est ambitieux. Il est de participer à la construction d'un « individu-sujet », capable de s'orienter parce qu'il prend une part de plus en plus active dans son orientation. Mais cette perspective visant à conférer aux élèves un nouveau rôle de « sujet s'orientant » nécessite du temps et des moyens pour

réaliser des entretiens et un suivi individuel efficaces, ce dont elles disposent de moins en moins compte tenu des évolutions de leur institution d'appartenance et de leur métier.

B- 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.

Alors que dans un cas, le collège témoin axe ses actions autour d'une systématisation du « traitement » des élèves et de leur exposition progressive à la problématique de l'orientation, confortant par là le principe scolaire républicain d'égalité des chances, dans l'autre, le collège test privilégie une action intensive, ciblée et perçue comme responsabilisant les adolescents par une méthodologie de co-construction de l'information.

Dans cette section, nous nous intéresserons donc, à travers le pilotage des actions effectuées dans les deux établissements, aux caractéristiques des interventions menées en matière d'orientation scolaire et professionnelle à destination des élèves de 4^{ème} et de 3^{ème}. En prenant appui sur une description des faits constatés au cours du travail d'enquête, nous verrons que deux logiques sont à l'œuvre, l'une organisée sous la forme de groupes projets flexibles, l'autre caractérisée par une organisation « bureaucratisée » et rationalisée de l'orientation. Auparavant, il nous semble essentiel de revenir brièvement sur la structuration actuelle du processus d'orientation dans l'enseignement secondaire. Ce détour permettra en effet de mettre en perspective les initiatives observées avec les pratiques éducatives traditionnellement en vigueur dans l'enseignement secondaire.

Les actes et les lieux de l'orientation en 3^{ème}

L'orientation en classe de 3^{ème} est articulée autour d'actes et de lieux spécifiques ordonnés sous forme de séquences successives : information, conseil et prescription.

L'information et le conseil sont délivrés principalement par les COP, sous la forme de réunions d'information et de rendez-vous individuels avec les élèves, voire parfois les parents. Les professeurs principaux participent aussi à la diffusion de l'information au cours des heures de vie de classe. Ils représentent bien souvent pour les familles et les jeunes des portes d'entrée permettant de comprendre le système éducatif, ses filières et les perspectives d'insertion professionnelle. Il est aussi possible aux élèves d'accéder à l'information dans les centres de documentation et d'information (CDI) des établissements où les publications de l'ONISEP fournissent des éclairages sur les formations et les professions. Des manifestations extérieures aux établissements, tels que les forums et les salons des métiers, les journées portes ouvertes organisées par les lycées, permettent également d'accéder à l'information. Certains établissements accueillent en leur sein des événements susceptibles d'assurer la promotion de certaines professions ou filières. D'autres suscitent la venue d'anciens élèves qui viennent faire part de leurs expériences personnelles de poursuite d'études ou d'insertion sur le marché du travail. Ces moments sont souvent l'occasion pour les élèves de s'identifier à d'autres jeunes qui se sont posés des questions similaires aux leurs et qui ont trouvé des réponses pertinentes. Ces témoignages permettent un processus d'identification et de comparaison. Les élèves peuvent en outre accéder à des informations sur l'orientation dans les CIO auxquels sont rattachés les COP. Enfin, les stages de 3^{ème} en milieu professionnel représentent aussi un outil d'orientation et d'information dans la mesure où ils permettent aux élèves de découvrir la vie professionnelle ou l'alternance.

Le conseil de classe est le lieu où s'effectue la prescription. Cette sanction institutionnelle des choix d'orientation est progressive. Dès la fin du deuxième trimestre, les élèves de 3^{ème} sont amenés à faire des vœux d'orientation, au nombre de quatre, indiquant par ordre de préférence les filières et les établissements qu'ils ont choisis. Le conseil de classe donne un avis positif, réservé ou négatif sur ces choix. En cas d'avis réservé ou négatif, il invite l'élève à réfléchir de nouveau à son projet d'orientation en prenant par exemple rendez-vous avec le professeur principal ou avec la COP. Quand cela est encore possible, il peut conduire l'élève à prendre conscience de la nécessité d'améliorer ses résultats scolaires pour obtenir l'orientation qu'il souhaite. C'est à l'occasion du conseil de classe du troisième trimestre que les décisions définitives d'orientation sont prises. Les élèves se verront alors attribués une filière et un établissement en fonction de leurs vœux, de leurs résultats scolaires et des places disponibles dans les établissements. Cette procédure amènera certains élèves à être affectés dans des filières auxquelles ils n'avaient pas accordé leur préférence.

1. L'expérimentation WIKI IO : innover pour orienter

1.1 Description de l'expérimentation (Année 1)

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 :

« La question qu'on s'est posée est : comment rendre le système d'orientation plus performant ? Et puis les vœux d'orientation pour la 3^{ème} se font en mars/avril, il s'agit d'un processus très sanctionnant. D'où la question de départ : comment faire pour que les élèves réfléchissent plus tôt à leur orientation ? Le contact a donc été établi avec la MIPOP, qui est un acteur local clé agissant sur la problématique du décrochage scolaire : l'idée étant de mettre en place le parcours de découverte des métiers et des formations dans le collège. »

Principal du collège test

Ces acteurs ont ainsi promu divers programmes pour faciliter l'accès des élèves de 3^{ème} aux stages en entreprise²⁸. 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 décroisement 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

²⁸ Nommés « séquences d'observation en milieu professionnel » en application des dispositions de l'article 8 du décret du 24 août 2005.

leurs ressources et leur potentiel réels, discerner les possibilités d'études en fonction de leur projet et évaluer les opportunités d'emploi :

« C'est un réel besoin, d'amener les élèves de 4^{ème} à se positionner pour qu'en 3^{ème} la question de l'orientation soit mieux traitée. Les élèves devront connaître d'autres bassins d'emploi, d'autres formations. Le projet, ce n'est pas de faire de l'orientation en 4^{ème}, il ne s'agit pas de poser la question aux élèves « Qu'est ce que vous voulez faire ? ». Le but, c'est de les amener à se poser la question, pour avoir un panel de choix au moment d'apporter des réponses. »

Principal du collège test

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 :

« C'est quand même des enfants en grande difficulté de vie à tous les points de vue. Bon ils n'ont pas d'argent ca c'est clair, mais quand je dis pas d'argent certains c'est vraiment pas d'argent. Ce n'est pas simplement j'en ai pas beaucoup, c'est j'en ai pas du tout ! Donc je suis en dette de tout, on a une population qui n'a pas payé son loyer depuis 3,4 ans, je mange mal et peu, je mange des gâteaux que je vais voler parce que quand j'ai faim on me dit « Vas te servir », je dors peu et mal, soit parce que je suis entassé pour ce qui est de la population de G., ce n'est pas rare d'avoir des familles d'une dizaine de personnes dans 3 ou 4 pièces. [...]Mais il n'y a pas de désintérêt, souvent pas d'agressivité chez ces familles, par contre il y a parfois une incompréhension, de comment on vit et comment on fonctionne dans notre monde, beaucoup de ces gens ne connaissent pas le système scolaire dans leur pays, donc des fois ils ne comprennent pas trop bien, c'est plus ça. Comme si bah il y a pas de magie on est assis là mais on ne va pas directement dans un travail, ah bon ce n'est pas comme ça moi je croyais. »

*Professeure Principale de 4^{ème}, Anglais,
Collège test, 56 ans.*

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.

Après s'être intéressés, dans un premier temps, à la conception de l'orientation sous-tendue par le dispositif WIKI IO, nous allons maintenant détailler les modalités concrètes de mise en œuvre du projet, présentées dans le calendrier indicatif ci-dessous (Année 1, 2009-2010).

Événement	Date	Participant(e)s	Description
Réunion Orientation	3 Sept. 2009	Direction PP de 4 ^{ème}	
Première réunion d'information WIKI IO	1 Oct. 2009	MIPOP PP de 4 ^{ème} Coach COPSY	Explication du dispositif WIKI IO, présentation du projet, ses temporalités.
Réunion Projet WIKI IO	8 Oct. 2009	Direction MIPOP PP 4 ^{ème} Coach COPSY	Calendrier prévisionnel, répartition des tâches, entreprises et établissements à visiter
Signature Convention WIKI IO	13 Oct. 2009		
1^{er} comité de Pilotage	13 Nov. 2009	Direction PP de 4 ^{ème}	Contraintes organisationnelles et temporelles, préparation des visites
Réunion de liaison WIKI IO	23 Nov. 2009	PP de 4 ^{ème} Coordinatrice	Mise en forme des fiches guide pour les profs principaux en vue des visites dans les entreprises
Réunion d'information MIPOP	30 Nov. 2009	MIPOP PP de 4 ^{ème} Coordinatrice	Point sur le matériel nécessaire et les visites de sites
Réunion d'organisation WIKI IO	27 Nov. 2009	PP de 4 ^{ème} Coordinatrice	Point sur l'organisation des créneaux WIKI IO
Séance de coaching n°1	8 Déc. 2009		
Visite Entreprise	14 Déc. 2009	Sortie des 4 ^{ème} 4 au journal Libération	
Réunion de concertation	12 Janv. 2010	PP de 4 ^{ème} Coordinatrice	Contraintes temporelles des créneaux WIKI IO
Réunion de liaison WIKI IO	25 Janv. 2010	PP de 4 ^{ème} Coordinatrice Coach	Point sur les visites en entreprise, les séances de coaching, le futur traitement de l'information récoltée
Réunion de pilotage du WIKI	29 Janv. 2010	MIPOP COPSY	Point sur les visites en entreprise, travail sur la trame du site, et retour sur les attentes de

IO		Coordinatrice	chacun par rapport aux séances de coaching
Réunion WIKI IO	4 Fév. 2010	PP de 4 ^{ème} Coordinatrice, Coach	Point organisation/ Calendrier
Séance de coaching n°2	18 Fév.2010		
Réunion WIKI IO	09-mars-10	PP de 4 ^{ème} Coordinatrice	Point organisation/ Calendrier
Visite Entreprise	16-mars-10	Sortie des 4 ^{ème} 2 à l'Académie ACCOR	
Réunion WIKI IO	18-mars-10	PP de 4 ^{ème} Coordinatrice	Point organisation/ Calendrier
Visite Entreprise	03-mai-10	Sortie 4 ^{ème} 1 à La Pitié Salpêtrière	
Réunion WIKI IO Séance de coaching n°3	18-mai-10	Coach Coordinatrice	Réunion + travail sur la mise en forme de la plateforme avec des élèves volontaires Séance de coaching n°3
Visite Entreprise	25-mai-10	Séance de travail par groupe d'élèves (4 ^{ème} 2 et 4 ^{ème} 1)	
Séance de travail	04-juin-10	Coordinatrice/PP/documentaliste/ MIPOP Groupe d'élèves	
Séance de travail	10-juin-10	Coordinatrice/PP/documentaliste/ MIPOP Groupe d'élèves	Séance de travail par groupe d'élèves (4 ^{ème} 5)
Séance de travail	11-juin-10	Coordinatrice/PP/documentaliste MIPOP Groupe d'élèves	Séance de travail par groupe d'élèves (4 ^{ème} 2)
Séance de travail	15-juin-10	Coordinatrice/PP/documentaliste/ MIPOP Groupe d'élèves	Séance de travail par groupe d'élèves (4 ^{ème} 4)
Séance de travail	17-juin-10	Coordinatrice/PP/documentaliste/ MIPOP Groupe d'élèves	Séance de travail par groupe d'élèves (4 ^{ème} 5)
Séance de travail	18-juin-10		Séance de travail par groupe d'élèves (4 ^{ème} 2 et

		MIPOP Groupe d'élèves	
--	--	--------------------------	--

4^{ème} 1)

Séance de travail	22-juin-10	Coordinatrice/PP/documentaliste/ MIPOP Groupe d'élèves	Séance de travail par groupe d'élèves (4 ^{ème} 4)
Séance de travail	24-juin-10	Coordinatrice/PP/documentaliste/ MIPOP Groupe d'élèves	Séance de travail par groupe d'élèves (4 ^{ème} 1)
Séance de travail	25-juin-10	Coordinatrice/PP/documentaliste/ MIPOP Groupe d'élèves	Séance de travail par groupe d'élèves (4 ^{ème} 5)
Réunion pédagogique	28-juin-10	Coordinatrice/PP/documentaliste/ MIPOP/ COPS Y Coach	Bilan du WIKI IO Année 1

Au cours de cette première année de lancement de l'expérimentation au sein de l'établissement, vingt-quatre réunions ont été consacrées à la coordination logistique des actions et aux contraintes temporelles liées aux déplacements hors de l'enceinte de l'établissement (visites d'entreprises et d'établissements scolaires). Le choix des entreprises et des lieux de formation à visiter a été confié à l'équipe des professeurs principaux de 4^{ème}, la MIPOP se chargeant par la suite de vérifier la faisabilité des suggestions et d'entrer en relation avec les lieux d'accueil. Peu habitués à organiser des sorties extérieures dans le monde du travail et de la formation, les enseignants ont souvent privilégié des lieux proches de leurs préoccupations et de leurs goûts personnels. Une enseignante a ainsi choisi un centre de formation dans l'hôtellerie-restauration, éprouvant elle-même de l'intérêt pour les métiers culinaires. Une autre, ayant souhaité devenir journaliste étant jeune, a opté pour la visite d'un quotidien de presse écrite. Enfin, une autre cherchant dans ses enseignements à sensibiliser ses élèves au respect de la nature, a choisi de visiter les activités de traitement des eaux et des déchets d'un syndicat intercommunal. De la même manière, ont été sélectionnés un centre de rééducation fonctionnelle ainsi qu'un village artisanal présentant les métiers de l'ébénisterie et de la restauration d'art.

Au fur et à mesure des temps d'échanges programmés est apparue la question de la nécessaire préparation de ces visites en amont et de l'exploitation, en aval, des données récoltées. Ce point a d'ailleurs suscité un premier débat entre les professeurs principaux et les coachs. Alors que les premiers souhaitaient munir les élèves d'instruments concrets leur

permettant de collecter les données, les seconds pensaient préférable de préparer mentalement l'élève à appréhender un univers professionnel en fonction de son projet en programmant une première séance de coaching. Finalement, dans le but d'homogénéiser au maximum les informations obtenues, il a été choisi de construire une grille générique d'analyse de site, composée d'une fiche entreprise, d'une fiche métier et d'une fiche établissement. Sa réalisation fut confiée à la coordinatrice ainsi qu'à la COP.

Toutefois, la logique initiale de co-construction de l'information par les élèves a été préservée, puisque il leur a été demandé une participation active à travers les questions soumises aux professionnels rencontrés et la récolte de leurs réponses par des moyens variés (dictaphone, photographies, films, notes etc.). Quant à l'exploitation finale des données, elle a d'abord été envisagée par l'équipe sous la forme d'un film, d'un catalogue à inclure au kiosque ONISEP présent au centre de documentation du collège, d'un site ou d'une exposition.

D'un point de vue général, l'autre aspect problématique qui s'est dégagé dès le premier trimestre de l'expérimentation concerne la gestion du temps et des actions initialement programmées par les acteurs impliqués. Ainsi, les visites, devant initialement se dérouler avant les vacances de Noël, ont été très vite reportées à janvier, engendrant par là une insatisfaction de l'équipe enseignante. De la même manière, le temps de préparation des visites assuré par les professeurs principaux de 4^{ème} a été perçu négativement dans la mesure où ce temps empiète sur les heures d'exercice de leur cœur de métier, à savoir la transmission de savoirs disciplinaires :

« C'est quand même un gros projet et on se demandait est ce qu'on va être rétribué par rapport à ça ? Parce que l'orientation c'est important pour nos élèves c'est vrai mais il était hors de question que je fasse, moi j'ai trois heures par semaine avec mes élèves, déjà quand on est PP d'une 4^{ème} même s'ils sont très sympathiques, il y a toujours des accrochages avec d'autres profs, il faut gérer les conflits etc. Et en gros s'il fallait faire WIKI IO sur nos heures de cours, on ne ferait plus d'histoire géographique. Or je ne suis pas prof d'orientation, au départ j'aime bien faire de l'histoire-géo ! Donc je trouvais ça très intéressant, mais il fallait aussi se poser la question des moyens matériels. »

*Professeure principale de 4^{ème}, Histoire Géographie et Education civique,
Collège test, 31 ans.*

Ces temps de concertation ont également permis aux différents acteurs impliqués d'ajuster certains aspects du dispositif WIKI IO, particulièrement ceux portant sur le contenu de la deuxième séance de coaching. En effet, parce qu'elle a pris la suite des visites d'entreprises effectuées par les élèves, cette dernière a revêtu un enjeu particulier. C'est pour cela que son contenu a été revu, la décision finale étant confiée aux enseignants. Ainsi, ce sont les professeurs principaux qui ont redéfini le contenu de la deuxième séance de coaching.

Les réunions successives qui se sont déroulées au cours du deuxième trimestre de cette première année ont révélé une interrogation sur l'exploitation future des données récoltées par les élèves. Quand rendre les données, sous quelle forme et à qui les fournir ? Quel est le temps dont les enseignants et les élèves disposent pour formaliser ces informations ? Quel support utiliser pour en rendre compte ? De surcroît, le caractère innovant de l'expérimentation a déstabilisé les habitudes de certains enseignants du fait même de son statut de projet dont la vocation est d'être constamment optimisé et réajusté. Ceci explique pourquoi ceux-ci ont souvent adopté une distance critique par rapport au WIKI IO, conscients des résultats incertains qu'il peut engendrer :

« J'ai appris que le projet était à titre d'expérimentation, et que du coup, même pour ceux qui avaient initié le projet c'était une expérience et qu'ils ne savaient pas trop où ils allaient, si les efforts allaient porter leur fruit ou non. Et je suis d'une nature à savoir exactement où je vais, même si on laisse une part de liberté parce qu'on ne peut pas tout maîtriser, mais pour préparer les choses je suis très carrée très rigoureuse dans ma façon de travailler et j'avais très peur de me rendre compte que je ne savais pas où on allait, qu'on me demandait de préparer une séance comme ça avec les élèves sur l'orientation WIKI IO, voilà. Donc j'étais assez pénible je pense pour mes interlocuteurs parce que j'ai toujours demandé des précisions, etc. »

***Professeure principale de 4^{ème}, Histoire Géographie et Education civique,
Collège test, 31 ans.***

Les critiques émises par le corps enseignant portent également sur l'intérêt même des séances de coaching pour les élèves. Vécues par les enseignants comme une mise à l'écart de la COP, une intrusion brutale de la logique entrepreneuriale dans la sphère éducative et une intention de porter atteinte à leurs prérogatives en matière d'orientation, ces séances, leur contenu et leur finalité restent assez obscures à leurs yeux. De leur point de vue, les séances de coaching sont perçues par les élèves de manière ludique, comme un amusement mais peu d'enseignants signalent avoir obtenu de retours de leur part. Nous reviendrons par ailleurs

dans la prochaine section de ce rapport sur le type de relations qui s'est noué entre l'équipe enseignante et les coachs, relations complexes et conflictuelles résultant de conceptions distinctes du processus d'orientation scolaire et professionnelle à l'œuvre au collège.

Les réunions du troisième trimestre ont été, quant à elles, presque exclusivement consacrées à l'exploitation finale des données et aux contraintes matérielles que celle-ci a engendrées. En effet, les interrogations récurrentes des professeurs principaux quant aux modalités concrètes de traitement des données – moyens techniques pour la gestion de la plateforme collaborative, organisation du temps face à l'empiètement du dispositif sur les heures de cours – ont abouti à la suggestion de banaliser plusieurs demi-journées, uniquement consacrées à la mise en forme des données issues des visites (option qui sera toutefois abandonnée par la suite, en faveur de séances de travail spécifiques). Un premier bilan général des visites a également été dressé à cette occasion par les acteurs impliqués dans le projet. Ainsi, malgré quelques soucis ponctuels d'organisation (liés au dictaphone ou à la difficile coordination établie entre l'entreprise d'accueil et l'équipe enseignante), les conclusions tirées semblent satisfaisantes, tant du point de vue de l'accueil réservé aux élèves au sein des entreprises, que de l'implication et du sérieux de ces derniers dans la collecte de données, témoignages et scènes filmées.

L'expérimentation étudiée, qui relève du travail sous la forme de groupes projet à la fois fluctuants et innovants, illustre donc l'introduction progressive de la logique d'entreprise et de son mode de fonctionnement caractéristique qui se met en place dans le secteur associatif et éducatif. Il s'agit, de plus en plus, de mettre en place des dispositifs sociaux innovants, nécessitant par la suite une mesure rigoureuse des effets pouvant impliquer certains réajustements. Dans le collège témoin, on constate une réelle appropriation par l'équipe pédagogique de cet apprentissage par l'erreur fondé sur la pratique et les retours d'expérience de chacun des acteurs impliqués. Il est désormais nécessaire d'évoquer de manière concise l'intervention et la méthode mobilisée par les coachs.

L'intervention de coachs en orientation constitue l'un des axes majeurs de l'expérimentation, puisqu'il s'agit d'initier des séances de coaching dans un contexte *a priori* peu propice. En effet, dans la mesure où il s'appuie sur la recherche de la performance et l'obligation de réussite personnelle, le coaching s'adresse plutôt aux jeunes des milieux favorisés et s'apparente à une nouvelle forme de segmentation scolaire (Oller, 2009). Les coachs ne sont pas issus du monde éducatif. Après avoir occupé des postes à dimension

humaine et relationnelle²⁹, elles se sont reconverties dans le coaching en suivant des formations professionnelles; elles ont donc éprouvé personnellement les questionnements inhérents à un changement de parcours.

De manière concrète, voici comment sont organisées les trois séances de coaching déroulées sur l'année 1 du dispositif WIKI IO à destination des élèves de 4^{ème}³⁰. Partant du constat que les élèves restent passifs face à leurs choix d'orientation, ces séances visent à les sensibiliser à la nécessité de trouver, par eux-mêmes, une partie des réponses aux questions qu'ils se posent. Les séances de coaching consistent dans un travail de stimulation psychologique conduit en petits groupes d'élèves (sept à huit) et abordant plusieurs dimensions comportementales. Ainsi, la première étape est consacrée à un retour sur soi visant à mieux se connaître, à prendre confiance en soi et en ses capacités, et à identifier les freins et les ressources à disposition dans la construction du parcours futur. Vient ensuite une séance destinée à stimuler l'imaginaire effectuée à travers le « jeu des chaussures³¹ » et un questionnaire sur la « vie rêvée » :

« C'était pour moi l'occasion pour les jeunes de réfléchir à leur projet professionnel, notamment en commençant par le rêve. A partir du rêve on peut construire une réalité. Comment construire une réalité si on n'a pas une fondation à la base ? Sachant qu'on démarre en 4^{ème} on pouvait vraiment commencer cette année à travailler sur leur rêve, sur leurs qualités, leur potentiel, leurs forces, leur réussite et en 3^{ème} s'appuyer là-dessus pour construire un projet professionnel rêvé, mais qui devient un projet concret, réaliste et réalisable »

Coach, 35 ans

A partir de cette base, les coachs guident les élèves dans l'élaboration de liens entre ce qu'ils ont appris d'eux-mêmes et le cheminement professionnel qu'ils souhaiteraient emprunter. Il s'agit d'une méthode qui se veut dynamique, au sens où c'est le coach qui, par les questions qu'il pose, les prises de conscience et les émotions qu'il suscite, permet à la pensée du jeune de se construire dans un constant retour sur elle-même. Tout se passe comme

²⁹ Coach sportif, directrice commerciale et auto-entrepreneuse dans le spectacle.

³⁰ La deuxième année du dispositif WIKI IO a été marquée par de nombreuses évolutions que nous évoquerons ultérieurement, notamment dans le nombre, les objectifs et le contenu des séances de coaching et ce, dès la classe de 4^{ème}.

³¹ Dans ce jeu, les élèves échangent leurs chaussures. L'objectif est de prendre conscience de la difficulté d'évoluer avec des éléments imposés et inadaptés, les chaussures étant la métaphore d'un métier et/ou d'une orientation subis.

s'il ne fallait rien laisser au hasard, s'assurer en toute occasion de prendre la bonne décision et se constituer en spectateur de sa propre vie, afin de ne pas la laisser s'engager sur une voie irrationnelle. Cette démarche est fondée sur une vulgarisation des techniques de développement personnel tels que la Programmation neuro-linguistique, l'Analyse Transactionnelle ou l'échelle de Dilts³². Elle se caractérise par un travail individuel sur les représentations de soi, plus que sur la construction concrète d'un projet professionnel. Il s'agit d'aider les élèves à dégager leurs potentialités, à les rendre acteurs de leur propre réussite en déclenchant chez eux une prise de conscience de leurs capacités actuelles et de leurs possibilités futures. Le coach se positionne alors comme un « accoucheur », qui se distingue des cours particuliers par le fait qu'il ne s'agit pas de soutien portant sur une discipline particulière, mais sur une pratique basée sur une posture du coach et du coaché. Cette méthode, plutôt utilisée pour améliorer la communication dans les entreprises ou dans le cadre du coaching pour adultes, vise à faire émerger une connaissance de soi et de ses ressources, pour ensuite transposer ces éléments d'un contexte personnel à un contexte professionnel. Il est ainsi demandé aux élèves de faire preuve de curiosité, d'autonomie, de réflexivité, et de manifester des compétences pour parler de soi et de sa situation. Il s'agit finalement pour l'élève de se faire l'« artisan de soi », le producteur conscient de sa propre vie, le maître de sa destinée. Et, pour cela, de mettre – grâce au coach – tous les atouts de son côté. Autant de notions qui reprennent une conception de l'individu « entrepreneur de lui-même », également observée dans le travail social ou la formation (Castel, 2001 ; Mauger, 2001).

Enfin, on peut, compte tenu de ces éléments, formuler l'hypothèse que le développement du coaching et son apparition au sein de la sphère éducative pourrait être révélatrice d'un mode nouveau de gestion de l'éducation, centrée sur l'individu, lui donnant les moyens d'être performant, le traitant d'égal à égal, c'est-à-dire favorisant une recomposition des places de chacun. En effet, la diffusion du coaching à tous les domaines de la vie professionnelle et privée peut être comprise comme la conséquence d'un intérêt plus important prêté à la « personne » ainsi que d'une exigence croissante des individus quant à leurs résultats (Oller, *ibid.*). La démarche proposée par le dispositif WIKI IO repose donc avant tout sur l'élaboration par l'élève de liens entre ses ressources, ses rêves et la réalité du processus d'orientation. Il est amené, au cours de l'expérimentation, à se questionner sur son avenir scolaire et professionnel afin d'anticiper les échéances : quels sont les métiers qui recrutent ?

³² Bien que transposées de théories scientifiques souvent contestées, ces techniques confèrent aux coaches un rôle d'expert en orientation.

Dans quelle filière s'engager ? Est-ce compatible avec mes compétences ? Mes goûts ? Mon caractère ? Mes résultats scolaires ?

Les élèves, sommés tout au long de la scolarité de « faire des projets », entrent dès lors dans un véritable processus de construction sociale, passant de personnes dépendantes de la sphère familiale à des membres à part entière de la société. D'acte ponctuel, l'orientation prend désormais la forme d'un cheminement et d'un développement individuels, cette dernière dimension se trouvant renforcée la deuxième année par un ciblage du dispositif sur certains élèves uniquement.

1.2 Négociations et conflits dans le processus d'orientation

Les principaux acteurs intervenant dans l'expérimentation ne sont pas arrivés dénués d'expériences antérieures en matière d'orientation scolaire des élèves. Depuis plusieurs années, les professeurs principaux usaient d'un certain nombre de pratiques et de méthodes plus ou moins formalisées à la demande du principal et de l'adjoint. Des séances d'information étaient organisées avec les COP, lesquelles prenaient ensuite le relais en menant des entretiens individuels avec les élèves. Quand ils le considéraient utile, les professeurs principaux recevaient aussi en entretiens individuels certains élèves qui en faisaient la demande ou qui présentaient des signes de difficultés scolaires, sociales ou familiales. A cela, venaient s'ajouter des sorties consacrées à la présentation de secteurs ou de métiers organisées par la MIPOP.

La mise en place du WIKI IO est venue bouleverser cette situation, puisqu'il repose sur une forme de coordination élargie à la MIPOP et à des intervenants extérieurs issus du conseil en carrière individuel : les coaches. De même, cette nouvelle méthode d'orientation consiste en une stimulation des élèves sur l'orientation et son fonctionnement qui débute beaucoup plus tôt qu'auparavant, en classe de 4^{ème}, pour se poursuivre et s'accroître en classe de 3^{ème}. Elle implique donc d'effectuer un suivi des élèves sur le moyen terme, alors même que ceux-ci sont en bute aux transformations physiologiques et psychologiques propres à l'âge de l'adolescence. En conséquence, si le WIKI IO représente bel et bien un changement assez considérable en terme organisationnel, puisqu'il modifie les formes des coordinations internes et externes, il engage désormais à observer le comportement des élèves à l'égard de l'orientation, non plus sous la forme de séquences d'information et d'entretiens assez

dispersés les uns des autres, mais selon un accompagnement renforcé qui vise à faire progresser la réflexion des élèves.

C'est de cette conversion d'un établissement du point de vue de sa dynamique d'orientation dont il sera question dans cette section où nous nous attacherons à rendre compte et à analyser des points de vue et des pratiques des acteurs. Nous montrerons notamment que la mise en place du WIKI IO a certainement été précipitée dans le sens où l'expérience antérieure des enseignants en matière d'orientation été insuffisamment prise en considération. De même, la COP a été quelque peu ignorée, si bien qu'elle a vécu l'arrivée d'agents extérieurs au système éducatif comme une remise en cause de son expertise en matière d'accompagnement des élèves dans le processus d'orientation. Il est vrai que le contexte institutionnel faisant peser nombre d'incertitudes sur le devenir des CIO et les missions de son métier a certainement accru le niveau de ses inquiétudes, au point qu'elle a pu penser que le WIKI IO représentait les prémices d'une mise à l'écart.

De fait, l'expérimentation a connu des débuts difficiles sur lesquels il est nécessaire de revenir en passant en revue les réactions de l'équipe enseignante et des COP. Ceci nous conduira à pointer les principaux dysfonctionnements qui ont émaillé la première année de l'expérience.

1.2.1 L'équipe enseignante face au dispositif : une implication teintée d'une très grande réserve

Comme l'équipe enseignante est unie autour de la nécessité d'élaborer et de participer à des projets socialement utiles, parmi lesquels figure en bonne place l'orientation, l'expérimentation a été perçue, dans ses intentions, de manière positive. En plus de considérer qu'elle se situait dans la continuité de leurs actions antérieures, les professeurs ont apprécié l'arrivée de moyens matériels et humains supplémentaires. Ils ont aussi certainement pensé que le WIKI IO allait les décharger d'un certain nombre d'activités qui leur incombaient, notamment en matière de suivi et d'accompagnement des élèves.

Mais assez rapidement, il leur est apparu que le WIKI IO, loin de leur retirer des responsabilités leur en ajoutait de nouvelles :

« On nous l'a pas imposé mais c'est pas venu de nous-mêmes si vous voulez. Pour une simple et bonne raison, non pas pour le contenu du projet, mais pour la raison suivante : on nous demande de faire de plus en plus de choses, il y a beaucoup de nouveaux programmes ; on a l'histoire de l'art qui est rentré cette année en facultatif mais qui l'année prochaine est imposée, et tout ça, ça nous donne du travail supplémentaire mais on n'a pas d'heures supplémentaires. Donc on doit faire avec le même temps, le même salaire, deux fois plus de choses. Comme généralement au collège on est une équipe assez motivée et on aime bien faire les choses de façon rigoureuse et précise, il n'y a pas beaucoup de tire-au-flanc au collège même aucun, donc on aime bien faire bien les choses et au départ j'étais assez sceptique sur le fait de pouvoir tout gérer en le faisant bien. Histoire de l'art c'est énorme, les autres matières sont certes concernées mais c'est essentiellement nous, et du coup j'avais déjà bien envie de faire ça, plus on a quand même une vie à côté, même quand on est enseignante ! Donc c'était plus de ce côté-là ma réticence, de me dire « holà ça a l'air très bien ce projet mais ça demande du travail » et l'on n'a pas forcément les moyens pour. C'est vraiment sur la question du temps et de l'organisation qu'on a toutes été très sceptiques. »

*Professeure principale de 4^{ème}, Histoire, géographie et Education civique,
Collège test, 31 ans.*

Il leur a fallu effectuer la préparation des sorties dans les entreprises et dans les établissements scolaires, puis instruire les élèves sur les secteurs, les métiers et les formations afin que ceux-ci y soient sensibilisés. Une fois cette première étape franchie, il leur a été nécessaire d'aider les élèves à rédiger des questions pertinentes à poser aux professionnels. A l'issue des sorties, un travail de mise en forme et de rédaction des données recueillies sur les divers terrains d'observation a été accompli en vue de l'élaboration de la plate-forme collaborative et de la restitution aux parents en fin d'année. En plus de prendre sur le temps de repos des enseignants, ces diverses activités ont empiété sur le travail scolaire des élèves, et il n'a pas toujours été aisé d'opérer des liens avec le contenu des programmes disciplinaires. Si cela a parfois été possible en français, les liens avec les mathématiques et les langues vivantes ont été quasiment impossibles à faire. Il en a résulté, au fil du temps, une certaine insatisfaction du corps enseignant mis devant plusieurs injonctions qui leur semblaient de plus en plus contradictoires :

« Je parle pour moi, les autres aussi, mais moi ça me gonfle ! Parce que nous je ne sais pas ce qu'on en récolte, à part un car pour aller et revenir d'une entreprise. Moi le coaching ca m'a l'air vachement sympa, beaucoup plus facile que d'être prof d'anglais, 7/8 élèves avec qui on discute moi c'est sympa j'aime bien, mais je pense que ces gens ne sont pas dans la réalité. Il y avait un créneau à prendre sur l'orientation, et ils se sont dit on va l'empocher. Voilà, c'est tout le mal que j'en pense. Après j'ai beaucoup de sympathie pour

Madame X, qui est une des coachs, qui est charmante, sympa et qui a bien fait son taf. Entre la MIPOP, l'IECE, les coachs, il y a avait pas d'adéquation complète, ce qui fait qu'on en entendait un qui disait « ah mais non la visite d'entreprise vous avez le temps c'est en janvier », l'autre « ah oui mais la visite d'entreprise c'est avant Noël ». Voilà donc rien que ça c'est agaçant. Ensuite, ça été plein de petites choses déplaisantes, par exemple je vais prendre le dernier on avait ce matin coaching pour les élèves donc il était clair qu'il y a avait trois groupes, trois coachs à chaque heure, il a fallu se battre pour que ça soit dans nos jours quand même hein parce que sinon ils nous les mettaient n'importe comment, ils ne se rendent pas compte que nous on a cours avec telle classe à telle heure et que ce n'est pas l'école primaire où on a toute sa journée avec la même classe et où on peut jongler. »

Professeure principale de 4^{ème}, Anglais, Collège test, 56 ans.

« Clairement, moi quand j'ai commencé à présenter le projet ça m'a pris une heure, je n'ai pas fait cours pendant une heure. Ça m'a repris une demi-heure à un autre moment ; mardi soir je les ai eu en cours, hier c'était la sortie donc moi j'ai repris 20 minutes pour les rebriefer sur la sortie, parce que moi je préfère prévenir que guérir donc je briefe au minimum deux ou trois fois sur comment ça va s'organiser, sachant que je n'avais même pas le programme détaillé de ma visite, donc je les ai briefé sur de l'abstrait encore quoi ! Ça aussi ça me pose problème mais bon, on fait avec, on fait bonne figure, mais voilà. »

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

A l'obligation de transmettre des connaissances aux élèves et de vérifier leur acquisition, et de les éduquer à l'orientation s'ajoutaient toutes les tâches afférentes à l'organisation et au fonctionnement du WIKI IO. Dès le deuxième trimestre, l'équipe enseignante a montré plusieurs signes de découragement, considérant que le temps consacré au WIKI IO et l'implication personnelle et collective qu'il nécessitait excédaient peut-être les apports réels du dispositif par rapport aux méthodes antérieures, plus économes en investissement et davantage connues.

A ce constat, est venue s'ajouter une certaine incompréhension sur le travail des coachs, voire des doutes, sur son utilité réelle pour les élèves. Ayant assisté en tant qu'observateur aux premières séances, il est apparu rapidement au corps enseignant que la stimulation de l'imaginaire et des représentations des élèves pouvait s'avérer assez contreproductive :

« Certains [élèves] me disent le métier qu'ils veulent faire mais ils ne se sont pas du tout renseignés et ne voient pas ça par rapport à leurs notes, ce qui est possible ou pas de faire. Beaucoup ne se rendent pas compte que ce qu'ils veulent faire, ils ne pourront jamais le faire ! Même en étant optimiste, il y a un élève qui a 3 de moyenne et qui veut être médecin, même s'il arrive à augmenter ses notes, il ne pourra jamais être médecin ! Alors moi j'ai eu le cas d'une élève de 3^{ème} qui est venue me voir car elle voulait être championne d'athlétisme et qui n'a jamais fait d'athlétisme de sa vie. En fait elle cherchait un stage là dedans c'est pour ça qu'elle est venue me voir ; j'ai essayé de lui dire qu'il fallait qu'elle cherche un autre stage etc et je pensais qu'elle avait compris. En parlant avec ses autres profs, j'ai vu qu'elle n'avait pas compris. Donc là on lui a dit concrètement « ce ne sera pas possible, il faut que tu changes », mais apparemment elle n'a toujours pas compris. Il y a des élèves comme ça qui sont vraiment obstinés, et c'est vrai que je suis un peu démunie là. A part leur dire, ça dépend des élèves mais il y a des élèves on sait vraiment qu'ils ne pourront pas faire ça, je pense qu'il faut leur dire vraiment, alors que d'autres, en les poussant, en leur disant de mieux travailler et d'avoir des meilleurs notes... Je pense que c'est au cas par cas. Pas leur dire « non c'est pas possible », mais leur dire les métiers qu'il y a à côté. Il y a un élève qui veut être rugbyman, mais qui fait du rugby, et on a essayé de lui dire avec une prof que peut être il n'y arriverait pas mais comme il connaît le milieu, est ce qu'il connaît d'autres métiers autour. Bon l'élève qui veut être athlète, j'ai essayé avec elle de faire ça, mais non elle ne veut rien d'autre à part être championne d'athlétisme parce que ce qu'elle a vu à la télé ça lui plaît. Donc au bout d'un moment je lui ai dit « non ce n'est pas possible ». C'est vrai qu'au début j'essaye de voir... par exemple il y en a beaucoup qui veulent être vétérinaire chez les filles, mais on leur dit vétérinaire c'est beaucoup d'années d'études mais il y a aussi les assistantes du vétérinaire. Oui, on essaye de leur dire, ça. C'est vrai qu'on essaye de pas trop les décourager sur le coup mais quand on voit qu'ils s'obstinent et que ce n'est vraiment pas possible, en même temps je trouve que ce n'est pas non plus mieux de les laisser s'obstiner alors que bon pour certains ils ne seront pas pris en seconde générale l'année prochaine. Donc autant chercher tout de suite quelque chose qu'ils pourraient faire, parce que ceux qui ne sont pas pris en seconde générale, il faut qu'ils choisissent quand même un bac pro. Donc s'ils ne choisissent pas eu même on va les envoyer où il y a de la place, donc ce n'est pas bien du tout pour eux. Parce que s'ils s'obstinent trop ils n'auront plus aucun choix puisqu'on les mettra là où il y aura de la place. S'ils sont un peu plus réalistes, ils pourront voir ce qu'ils peuvent faire ou ne pas faire. Peut être faire quelques concessions mais au moins choisir quelque chose qui les intéressent un peu. »

Professeure-documentaliste, Collège test, 25 ans.

Alors que les enseignants attachent une grande importance aux résultats scolaires des élèves qui constituent à leurs yeux un des principaux facteurs constitutif de l'orientation, les pratiques des coachs pouvaient laisser croire que la volonté individuelle, à partir du moment où elle était exprimée par les élèves, pouvait s'affranchir des règles de l'orientation. Une telle situation présentait le risque, à leurs yeux, d'aboutir à des malentendus entre élèves et les

véritables décideurs de l'orientation qu'ils sont avec les chefs d'établissement, les professeurs et les COP. Laisser croire à un élève en difficulté scolaire que son imaginaire pourra l'aider à s'orienter sans prendre en considération la structure du système scolaire, les règles d'affectation et les demandes du système productif leur est apparu comme un risque potentiel de déstabilisation de leur mission d'orientation. L'intervention des coachs pouvait revenir à contredire les diagnostics et les actions correctives qu'ils conduisaient auprès des élèves.

Il ressort de cette première année d'expérimentation que les enseignants restent convaincus qu'une démarche d'orientation efficiente doit d'abord s'appuyer sur les acteurs travaillant dans l'établissement, qu'ils soient personnels de direction, professeurs principaux ou COP. De leur point de vue, seule une synergie interne éprouvée dans le temps constitue un moyen efficace pour lutter contre l'échec scolaire, motiver et responsabiliser les élèves. La contribution des coachs ne leur semble pas d'une nécessité absolue en la matière, à moins d'être très encadrée et insérée dans la démarche globale d'orientation de l'établissement et de respecter les méthodes mises en œuvre par les acteurs.

1.2.2 Des COP inquiètes et fragilisées

Bien qu'approuvant l'idée consistant à faire travailler sur l'orientation les élèves dès la 4^{ème} à partir d'une découverte des métiers et des formations en grandeur nature pour les idées qu'elle peut susciter et la motivation qu'elle peut leur procurer, les COP ont particulièrement mal vécu les débuts de l'expérimentation qui revenait, de leur point de vue, à les écarter du soutien en orientation qu'elles apportent traditionnellement aux élèves :

« Au départ, ça été assez compliqué. Quand on a vu le projet, et qu'on a vu comment on parlait de nous, clairement je n'avais pas envie de le faire. Il y a vraiment une phrase dans le projet ... C'était une phrase presque diffamatoire, [...] qui nous dénigrerait complètement, qui mettait en cause le triptyque décisionnaire, professeurs principaux, COP [...], comme quoi on met les élèves dans une situation passive et on décide pour eux de l'orientation. Alors que ce n'est vraiment pas nos objectifs et notre optique, on fait au mieux, avec les moyens qu'on a, c'est vrai qu'on désirerait avoir plus de moyens. Si on était là à plein temps, on ferait un autre travail, c'est évident ... Donc voilà, c'était mal parti, ma directrice s'est empressée de dire « bon tu ne vas plus intervenir là ». [...] J'ai dit « on ne va pas cautionner ça ». »

Conseillère d'orientation-psychologue, Collège test, 42 ans.

L'incertitude pesant sur le contenu des missions du métier d'orientateur dans les établissements scolaires a aussi grandement pesé sur la réaction de la COP :

« On nous supprime des postes les uns après les autres. A l'INETOP la promotion était en général de 150, ils ne sont plus que 20 maintenant ! Qu'est-ce qui va se passer par rapport à notre profession ? Forcément, on a des grosses inquiétudes et à côté de ça, on met beaucoup d'argent, beaucoup de moyens pour faire venir des gens extérieurs sur l'orientation. C'est vraiment ça qui pose problème à l'origine. »

Conseillère d'orientation-psychologue, Collège test, 42 ans.

A cette première phase de rejet et de réactions hostiles a succédé une certaine implication à la suite de l'intervention du chef d'établissement auprès de la direction du CIO pour expliquer que le projet ne revenait pas à dénigrer le travail des COP, mais au contraire nécessitait leur participation aux réunions de coordination pour aider les professeurs à rédiger des fiches métiers et des guides d'entretien et pour les accompagner sur les démarches à suivre au retour des élèves.

En la matière, le rôle de la COP a consisté à assister techniquement les enseignants pour leur fournir des questionnements sur les entreprises et les établissements scolaires, trouver des moyens adéquats pour intéresser les élèves et préparer les synthèses à mettre en ligne sur la plateforme. Il n'en reste pas moins que l'intervention des coachs fait l'objet de certaines critiques de la part de la COP, qui rejoint en cela, l'ensemble des professeurs. Elle estime que leur travail est redondant par rapport au sien et qu'elle est à même d'effectuer la préparation des élèves aux enjeux de l'orientation. De fait, la généralisation de l'expérimentation ne lui semble pas nécessaire :

« Je suis quand même aigrie par cette histoire d'intervenants extérieurs qui doivent venir faire le travail. Si on avait plus de moyens c'est des choses qu'on serait largement capables de faire nous-mêmes. Travailler avec les élèves sur les représentations, on sait le faire. C'est dommage de faire venir des coachs pour ce travail-là, je pense qu'on serait à même de le faire. J'ai participé à des séances de coaching pour des élèves de 3^{ème}, ils ont fait ça l'année dernière, ils ont refait ça cette année, pour les mobiliser autour du stage, travailler sur leurs représentations, etc. On est à même de le faire,

essayer de les motiver, de trouver avec eux les intérêts qu'ils peuvent avoir. Généralisation ... Je suis partagée à cause de ça. Mais c'est vrai que pour les élèves, c'est intéressant pour eux, les ouvrir au niveau de leurs représentations, effectivement je trouve cela intéressant. Ca leur permet d'arriver en 3^{ème} avec une idée un peu plus juste, plus de questions, une plus forte mobilisation par rapport à leur mobilisation. »

Conseillère d'orientation- psychologue, Collège test, 42 ans.

Ces relations assez conflictuelles entre enseignants, COP et intervenants extérieurs peuvent être interprétées comme l'indice de visions divergentes des fondements et des objectifs assignés à l'orientation. Pour les enseignants, l'orientation permet aux élèves de se confronter aux effets de leurs résultats scolaires sur leur future carrière, qu'elle soit scolaire ou professionnelle, alors que ceux-ci ne redoublent plus. Pour la première fois de leur scolarité, la problématique de l'orientation les place face à la réalité, et peut leur procurer une certaine forme de motivation à condition d'être accompagnés habilement au plan psychologique, social et familial, tâche qui doit incomber aux COP en général. Pour celles-ci, l'orientation doit émaner d'un travail collectif entre direction d'établissement, enseignants, parfois assistante sociale et médecin. Elle doit conduire l'élève à mieux se connaître, à se questionner sur lui-même, à appréhender le sens qu'il veut donner à sa vie. Ce travail d'introspection doit être conduit par des spécialistes qui ont reçu une formation spécialisée et qui connaissent le fonctionnement du système éducatif. Les coachs, quant à eux, perçoivent leur rôle en orientation en utilisant les méthodes du conseil en carrière des adultes. Leur approche est centrée sur l'individu, ses représentations, ses souhaits. Mais elle ne prend pas en compte la structure de l'école, l'organisation des filières, les réquisits des enseignants. Leur intervention se trouve donc assez dissonante, voire peu complémentaire, par rapport à celle des autres intervenants de l'expérimentation.

2. Le collège témoin : une vision plus « traditionnelle » de l'orientation

Après avoir relaté la genèse du dispositif WIKI IO, son lancement au sein de l'établissement test et l'appropriation qui en a été faite par l'équipe pédagogique, il convient désormais de nous intéresser aux actions organisées en matière d'orientation scolaire et professionnelle dans le collège témoin. Il est en effet essentiel de considérer ce collège - certes « témoin » du point de vue de l'enquête - comme un établissement dans lequel la

volonté affichée d'agir pour l'égalité des élèves face à l'orientation aboutit à la mise en place de nombreuses actions collectives concertées.

Dans un contexte local marqué par une concurrence entre établissements scolaires de plus en plus forte, mais également par une proximité géographique favorisant les transferts de compétences entre les deux collèges pris en compte, il est difficile d'opposer strictement les pratiques constatées. Néanmoins, la situation observée dans le collège témoin reflète une vision de l'orientation différente de celle évoquée précédemment. Elle est fondée sur un traitement commun et équitable des élèves organisés autour des « fondamentaux » de l'orientation : l'aide à la recherche et la transmission d'informations.

2.1 Une sensibilisation progressive des élèves

La méthodologie mobilisée et les actions mises en œuvre dans cet établissement ne constituent donc pas un « dispositif » à proprement parlé. Pour autant, elles comportent plusieurs caractéristiques assez inédites.

L'orientation y est construite comme un continuum entre les classes de 4^{ème} et de 3^{ème}. En effet, du point de vue du chef d'établissement, elle ne se décide pas de manière ponctuelle et brutale au cours de la classe de 3^{ème} ; c'est au contraire, un processus qui s'inscrit dans le temps et qui doit permettre à l'élève d'enclencher une réflexion afin d'élaborer un projet d'orientation mûri et réaliste. Il apparaît donc essentiel, aux yeux de l'équipe pédagogique, d'informer, d'initier, de sensibiliser les élèves aux enjeux de l'orientation dès la classe de 4^{ème} ; la classe de 3^{ème} ne suffisant pas, à elle seule, à résoudre les problèmes posés par les familles et l'institution scolaire. Pour mener à bien ces ambitions, le chef d'établissement s'appuie sur un chef de file issu de l'équipe enseignante.

Comme dans l'établissement test, un certain nombre d'heures de vie de classe est consacré à l'orientation. Dès le début de l'année de 4^{ème}, la mobilisation autour de cette thématique se met en place, soutenue par l'intervention de la COP. Ce moment permet aux élèves de découvrir l'action de cette professionnelle, acteur principal de l'orientation au collège, et la possibilité qui s'offre à eux de bénéficier de ses conseils à tout moment de l'année suivant leurs questionnements. Les 4^{ème} profitent également d'entretiens individuels conduits avec les professeurs principaux sur leur propre initiative, bien que ces derniers s'avouent parfois assez démunis en matière d'information et de documentation sur l'orientation.

Pour les classes de 3^{ème} en revanche, l'intervention de la COP dans chaque classe, qui vise à présenter un schéma détaillant le fonctionnement et l'organisation du système éducatif et les diverses filières (général, technologique, professionnel), est réalisée uniquement sur demande des professeurs principaux. L'objectif affiché est ici de répondre à un besoin exprimé et identifié, et non de systématiser l'action, contribuant par là à sa perte de sens. Arrivés en 3^{ème}, les élèves bénéficient également d'entretiens individuels dédiés à l'orientation. Ils s'inscrivent dans le cadre de la circulaire n°2006-213 du 14 décembre 2006, qui instaure la mise en place d'un « *entretien d'orientation au bénéfice des élèves de troisième* »³³. Ces moments d'échanges personnalisés sont des temps d'expression qui s'apparentent, d'une certaine manière, aux entretiens d'évaluation mis en place dans les entreprises, tant dans leur fréquence (une fois par an) que dans leurs modalités concrètes. Par ailleurs, dans ces deux cas, il est nécessaire que l'individu sache s'exprimer, expliciter son point de vue et verbaliser ses opinions. Les élèves que nous avons rencontrés se souviennent de manière précise de ces entretiens ; il semble qu'ils soient assez réceptifs à cette forme d'échanges individuels, qui leur permet d'obtenir des informations personnalisées sur les questions auxquelles ils sont confrontés dans leur réflexion sur l'orientation et leur recherche d'informations (adresses internet telles qu'ONISEP ou lesmétiers.net, dates de certaines journées portes ouvertes, etc.). Des réunions de présentation des lycées présents aux alentours sont également organisées et animées par les proviseurs eux-mêmes, et auxquelles sont conviées les familles et les élèves.

Prolongées par un temps d'explications et de réponses fournies par la COP, ces réunions permettent aux familles de prendre conscience de l'existence de critères qui structureront l'affectation de leur enfant et de les ouvrir à l'environnement local, notamment en ce qui concerne les établissements scolaires. Dans cette même perspective, des échanges sont organisés avec d'anciens élèves du collège témoin ; l'objectif étant de leur permettre d'entendre un discours concret provenant de jeunes scolarisés au lycée. Il est vrai que le lycée est, en 3^{ème}, l'objet de nombreuses idées préconçues et de représentations imaginaires émises par les élèves, et portant sur les rythmes scolaires ou encore les exigences et la pédagogie des enseignants.

Mais, en dépit des efforts déployés par l'équipe pédagogique pour sensibiliser les élèves à ces réunions, elles n'attirent en général qu'un public très restreint. Une des hypothèses qui

³³ Ainsi, la circulaire précise qu' « en classe de troisième, l'entretien personnalisé d'orientation permet de faire connaissance, de fixer les étapes, les progrès nécessaires et les démarches utiles pour préparer la décision d'orientation et d'affectation. Il est l'occasion d'identifier les cursus propres à chaque voie et toutes les modalités de formation possibles. »

peut être envisagée pour expliquer ce comportement est que l'orientation reste, de leur point de vue, une activité étroitement liée au temps scolaire. De fait, il leur est encore certainement difficile d'y investir une part de leur temps extrascolaire.

2.2 Un encadrement formalisé des pratiques d'orientation

Quoi qu'il en soit, l'ensemble des interventions mises en place, qui diffèrent peu des actions « traditionnelles » effectuées dans le secondaire à l'égard de l'orientation, révèlent une organisation hiérarchisée et structurée de manière verticale. Ainsi, le chef d'établissement est le véritable instigateur de la politique menée et ce dernier s'appuie sur les acteurs internes, à savoir l'équipe enseignante et la COP, pour diffuser et relayer les directives. Cet encadrement formel des pratiques (réunions, notes écrites, etc.) laisse toutefois certaines marges de manœuvre aux élèves qui sont considérés comme devant être assez rapidement des acteurs autonomes et responsables de leur orientation. Ainsi, ils doivent s'appropriier les acteurs et maîtriser les outils de l'orientation (COP, Kiosque ONISEP, etc.) pour les mobiliser au gré de leur réflexion, de leurs besoins et de leurs questionnements. Les entretiens effectués avec les élèves révèlent d'ailleurs une assez bonne appropriation de la problématique de l'orientation, ainsi qu'une prise de conscience de l'importance de leur propre mobilisation dans la réussite de celle-ci.

Les deux premières sections de cette partie consacrée aux dispositifs et actions en place dans les deux établissements nous ont amenés à identifier un socle commun de pratiques, prolongées par des initiatives différentes. Alors que le collège test mise sur l'intensité de l'exposition des élèves à la problématique de l'orientation, et privilégie un accompagnement extérieur des élèves, le collège témoin opte, quant à lui, pour une progressivité des actions s'appuyant sur les acteurs internes de l'établissement, et respectant ainsi le processus de maturation et de réflexion que traversent les élèves.

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

1. Les ajustements du dispositif WIKI IO (2010-2011)

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 clôture de la première année d'expérimentation du WIKI IO au sein du collège test a permis de mettre à jour l'impact positif du dispositif sur l'intérêt des élèves pour l'orientation et la prise de conscience de l'enjeu de cette problématique dans la construction de leur trajectoire scolaire et professionnelle. Toutefois, ce temps de retour sur le projet et son pilotage a révélé deux types de dysfonctionnements, impactant les dimensions organisationnelles et de coordination. Ainsi, aux yeux de l'équipe enseignante, la mise en œuvre opérationnelle de l'expérimentation, son manque de cadrages temporels et le flou relatif aux objectifs généraux visés par le dispositif ont constitué des difficultés majeures influant de manière négative sur l'appropriation du WIKI IO et la motivation de l'ensemble des acteurs impliqués :

« C'est intéressant c'est clair, mais il y a trop de choses en trop peu de temps en fait. Ça nous a pris la journée ; trop de choses à aborder, avec le sentiment aussi malgré les 7 heures de réunion, d'avoir quelque chose de débutant et balbutiant à la fin. Moi je ne suis pas forcément super organisée, mais en ce qui concerne le boulot j'aime bien avoir des échéances, savoir où je vais et là on ne savait pas. Il y a eu une séance de flou sur l'accès à la plateforme, après en discutant avec les coachs on se rend compte qu'elles ne sont pas au point sur les visites d'entreprise, qu'il y en a une qui nous dit décembre, l'autre février, ça n'a plus rien à voir en termes d'organisation, est-ce qu'ils interviennent avant ou après la visite ? On a eu un son de cloche parce que l'autre coach était parti, et quand on discute avec l'autre coach, c'est l'inverse, on a senti que tout le monde était un peu hésitant, c'était flou et on est reparti en tout cas moi j'étais un peu découragée. Je ne savais pas trop ce que j'allais devoir faire, j'avais compris le sens général du projet mais ce n'était pas forcément clair dans le calendrier et c'est ce qui moi m'a gêné le plus, de ne pas très bien savoir. Après on en a pas entendu parlé pendant un bout de temps, et d'un seul coup les mails sont arrivés, réunion sur la pause déjeuner, le 23 novembre donc un mois après, et on vous apprend que finalement c'était avancé, que les visites auraient lieu la dernière semaine de décembre donc ça nous laissait un mois à peine pour nous retourner, pour organiser. Sachant qu'une sortie dans un collège c'est quand même lourd à organiser, et je me suis posée la question

« est-ce que tout le monde dans ce projet a bien conscience de la manière dont fonctionne un établissement scolaire ? ». C'est quand même pas rien pour une sortie de faire venir les élèves à 7h30 parce qu'on les attend à 8h45 avec les bouchons etc. Il y a des choses...bon je ne dis pas c'est peut être le mammoth à déplacer mais il y a des choses qui m'ont paru étranges, moi les multiples changements de calendrier, de visites etc. Moi j'ai dû envoyer un mail j'ai dit je ne comprends pas tout le monde a sa date et son lieu de visite, moi on m'annonce que je dois aller à Beaubourg, mais Beaubourg est fermé depuis le 23 novembre ! Que je dois aller voir l'école Boule qui finalement est fermée parce qu'il y a des travaux. Donc on va où ? Je prends quatre heures sur mes cours, quatre heures où les profs qui m'accompagnent ne sont pas devant leurs élèves, Ça fait beaucoup de monde mobilisé juste pour une ébénisterie ! Je veux bien, c'est moi qui aie choisi l'artisanat mais qu'est-ce qui se passe ? Et puis là on me renvoie un message je lis le déroulement du programme et ça a complètement changé. Je vous dis ça c'était il y a 15 jours, sachant que moi entre temps il fallait qu'on fasse la première heure de présentation parce qu'on ne l'avait toujours pas faite. On ne lance pas des choses comme ça tant qu'on ne peut pas présenter des tâches précises et une chose finale aux élèves, donc il fallait faire la sortie, la préparer, et après c'est du boulot en plein conseil de classes de préparer les questionnaires etc.... Là, au niveau du planning je ne suis pas satisfaite. Nous on était partis pour les séances au mois de décembre mais quand ça a été décidé au mois d'octobre, et là effectivement on aurait pu faire autrement. C'est quand on nous a dit finalement ce sera telle date telle date, on était à 5 jours des conseils de classe. Ça veut dire tous les soirs jusqu'à 21 heures, enfin moi c'est ce qui s'est passé quasiment sur 2 semaines. A côté de ça, les élèves vous rendent des copies, vos cours il faut les préparer, et puis d'un seul coup ah il faudrait que je pense au projet WIKI IO ! Et je trouve que les 4^{ème} ont été sympas, ils n'ont pas râlés parce que ce n'est pas dans leur emploi du temps, parce que là-dessus ils sont très à cheval, si ce n'est pas dans l'emploi du temps on ne vient pas, de venir le lundi matin le jeudi après midi alors qu'ils n'ont pas cours de l'après midi, pour préparer un projet dont ils ne savaient rien du tout. Moi j'étais agréablement surprise en fait et ça remotive aussi, ils ont montré de la motivation pour quelque chose de complètement abstrait pour eux, et qui l'était clairement pour moi. Je leur ai dit je ne peux pas vous en dire plus, je n'en sais pas plus. Après c'est peut être une question de communication, j'aurais peut être dû harceler davantage pour avoir mes renseignements, mais bon voilà il y a des petites choses comme ça qui m'ont dérangées. Sinon sur le fond, je trouve que l'idée est intéressante, ce qui me plaît moins c'est que ce genre de projet on pourrait le mener à l'intérieur de l'établissement avec de l'aide. »

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

Ce sentiment s'est trouvé renforcé par l'incompréhension et la méconnaissance des procédés et des techniques d'appréhension des élèves développés par les deux catégories d'acteurs intervenant directement auprès des élèves : les professeurs principaux ainsi que les coachs.

A partir de l'explicitation des obstacles rencontrés, deux axes d'optimisation ont été identifiés en vue de la pérennisation du WIKI IO au sein de l'établissement. Ces leviers d'optimisation portent sur les modes de relation développés entre les acteurs et sur les outils et méthodes développés. Le premier axe traite spécifiquement de la coordination des acteurs du projet tandis que le second envisage la mise en œuvre, à destination des élèves de 4^{ème} et de 3^{ème}, d'une méthodologie différenciée de l'orientation consistant à cibler davantage le dispositif et à concentrer les efforts sur certains profils d'élèves uniquement. La réalisation du premier axe a donc consisté à organiser en début d'année une présentation des objectifs et des temps forts du projet, à encourager la connaissance réciproque des différents acteurs engagés dans le WIKI IO, (tant dans leurs points de vue que dans les méthodes mobilisées) et à favoriser le pilotage collectif du dispositif. Le second axe a, quant à lui, pris la forme d'un processus de repérage et d'ajustement du dispositif sur certains élèves rigoureusement sélectionnés grâce à la passation à l'ensemble des élèves d'un questionnaire établi par la coach en concertation avec quelques enseignants. Pour ce faire, une première séance de repérage des élèves dits « *en difficulté quant à leur orientation* »³⁴ a été planifiée ; elle a consisté à présenter aux élèves le WIKI IO, recueillir par écrit les souhaits, les besoins et les attentes des élèves pour enfin opérer une sélection selon l'avancée de leur réflexion sur leur orientation. La démarche expérimentale s'est donc orientée, pour l'année 2, vers une logique d'accompagnement personnalisé dès la 4^{ème}, plus ancrée sur les problématiques sociales, scolaires et personnelles de chacun des élèves ciblés. A cette fin, les séances de coaching ont également été revues, tant dans leur nombre (passant de trois à huit) que dans leur contenu dont voici une brève présentation extraite du cahier des charges du projet (Tableau 12).

Tableau 12
Cahier des charges – Projet WIKI IO – Année 2010/2011

³⁴ Cette citation est issue du cahier des charges du dispositif pour la deuxième année de mise en œuvre au sein du collège test.

Plus nombreuses, mais aussi plus progressives, le planning des séances pour l'année 2 du WIKI IO illustre bien le cheminement réflexif que les élèves doivent emprunter et les passerelles qu'ils doivent bâtir entre les différents niveaux de réalité auxquels ils accèdent.

Enfin, dans le but de répondre aux préoccupations des enseignants liées aux contraintes

Séances	Objectifs	Contenu	Résultats visés
n°1	Créer du lien avec les jeunes Apprendre à se connaître	Présentation orale de chaque élève	Savoir se présenter à l'oral, parler de soi Faire le point "où j'en suis à ce jour"
n°2	Présenter ce qu'est un projet personnel Définir son objectif WIKI IO	Explorer sa situation et lister ses attentes	Connaître la méthodologie de construction d'un projet Clarifier sa situation
n°3	Explorer les représentations professionnelles Travailler sur le choix	Faire émerger les idées, travailler sur les peurs, clarifier ses attentes	Démystifier le monde du travail Être au clair avec ses attentes professionnelles
n°4	Travail sur le système d'élaboration des rêves	Exprimer l'imaginaire Confronter ses rêves au principe de réalité	Mieux se connaître Faire émerger ses souhaits Prendre conscience de la faisabilité du projet
n°5	Travail sur la confiance en soi	Travailler sur les réussites personnelles S'approprier ses qualités	Mieux se connaître Développer son engagement personnel grâce à la confiance en soi
n°6	Etablir son plan d'action	Présenter les outils de construction de projet Créer sa stratégie de réussite grâce à un planning d'action	Se mettre en mode "Action" Avoir un document écrit de son projet
n°7	Présenter son projet au PP et au groupe	Présenter son projet à l'oral Expression libre	Savoir présenter un projet Entendre les avis des autres Prendre conscience des points positifs/négatifs
n°8	Faire le bilan du projet WIKI IO	Apprentissage vécu, temps forts du WIKI IO, prochains défis...	Apprendre à clore un projet Se projeter dans l'avenir

temporelles du WIKI IO, une heure hebdomadaire de vie de classe a été dégagée dans l'emploi du temps des élèves de 4^{ème} et de 3^{ème}. Ces heures de vie de classe ont été fortement

investies par les professeurs principaux pour aborder librement la thématique de l'orientation avec les élèves, mais aussi pour préparer en amont les visites et formaliser les données récoltées.

2. Le collège témoin : axes de réflexion et perspectives d'évolution

Du côté du collège témoin, où l'orientation constitue également pour l'équipe pédagogique un axe de réflexion majeur, plusieurs types d'actions ont été décidés pour les années futures, ces dernières s'organisant autour de la mise en œuvre d'outils estimés plus opérationnels, et l'organisation d'événements internes à l'établissement et relatifs à l'orientation. De plus, il existe de nombreuses interactions qui influencent réciproquement les pratiques de ces collèges. Ainsi, outre le fait que le principal du collège témoin est l'ancien adjoint du collège test, l'établissement témoin a procédé au recrutement, pour l'année 2010-2011, de la coordinatrice issue de l'établissement test. Ce recrutement a été effectué pour palier au temps de présence ponctuel de la COP. Il se justifie, du point de vue du chef d'établissement, pour améliorer les coordinations internes entre professeurs principaux, COP et documentaliste et pour renforcer les coordinations externes (forums Infométiers, MIPOP, etc.). Ces transferts de compétences, bien qu'ils puissent paraître peu surprenants compte tenu de la proximité géographique des deux établissements, mettent en lumière la nécessité de nuancer toute opposition stricte qui pourrait être établie entre les deux lieux d'enquête. En effet, tant le nouveau principal de l'établissement témoin que la nouvelle coordinatrice ont cherché à mettre en œuvre un certain nombre de pratiques telles que l'accompagnement renforcé en orientation, puisant leur inspiration dans leur expérience antérieure au sein de l'établissement test. Néanmoins, même si ces ambitions sont élevées, elles doivent prendre en compte la nécessité d'une mise en œuvre à moyens constants.

De fait, les réflexions menées dans ce collège ont abouti à la formulation de plusieurs pistes d'optimisation du traitement de l'orientation concernant la mise en place d'outils, mais aussi l'organisation de manifestations destinées à rendre visible cette problématique. Dans les classes de 4^{ème} et de 3^{ème}, la création d'un dossier d'orientation pour chaque élève est ainsi envisagée, comportant notamment une fiche de présentation, un bilan d'entretien réalisé en 4^{ème}, éventuellement une recherche dans le kiosque ONISEP menée avec le professeur principal. Face au constat du manque de cohérence entre les différents intervenants de l'orientation (méconnaissance des interventions des uns et des autres), et de la perte fréquente des documents par les élèves, l'objectif visé est de regrouper tous les documents du projet d'orientation.

Pour les élèves de 3^{ème}, les évolutions portent principalement sur la poursuite d'événements déjà mis en place au collège, mais qu'il apparaît nécessaire de réajuster aux yeux de l'équipe pédagogique. C'est le cas de « la semaine de l'orientation », dont le but est

de favoriser chez les élèves volontaires, la connaissance des différentes filières d'études; cette semaine pourrait ainsi être enrichie de visite de lycées et de rencontres avec les enseignants. De la même manière, les stages d'orientation et les échanges avec les anciens élèves devenus lycéens sont maintenus, mais organisés plus tôt dans l'année. En outre, pour les élèves de 4^{ème}, les principaux événements organisés en matière d'orientation au sein de l'établissement sont maintenus, à savoir les entretiens individuels avec les professeurs principaux ou encore les forums Infométiers.

Enfin, pour l'année scolaire 2011-2012, d'autres actions, cette fois transversales aux classes de 4^{ème} et de 3^{ème}, sont envisagées par l'équipe pédagogique du collège témoin. Elles visent notamment à encourager la diversification des orientations faites en lycée professionnel en travaillant sur la mobilité des élèves qui se limitent souvent aux établissements de proximité et en s'intéressant à la mixité des orientations (proposer par exemple aux filles des orientations qui conservent, à tort, une réputation de filière masculine). Une réflexion s'est également engagée sur la possibilité d'inciter les parents d'élèves à s'impliquer davantage dans la recherche d'information sur l'orientation, notamment dans l'accompagnement de leur enfant aux journées portes ouvertes. Ainsi, malgré des méthodes qui privilégient, dans chacun des établissements étudiés, des axes de développement différents, il est primordial de constater que l'orientation s'inscrit comme une ligne prioritaire de leur politique générale, structurée autour de la recherche constante de synergies internes et externes.

PARTIE III

LES EFFETS ATTENDUS ET REELS DE L'ORIENTATION SUR LES FAMILLES ET LES JEUNES

Dans cette troisième section, nous allons nous intéresser plus particulièrement 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.

A- 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)

« Ca reste des élèves dans des contextes sociaux très compliqués, des familles qui sont parfois décomposées, ou bien à 8 ou 10 enfants dans une famille, on a toujours les mêmes problèmes que j'ai connus dans d'autres collèges aussi. Donc le travail c'est vrai que ce n'est pas que d'enseigner le français, c'est beaucoup plus que ça, surtout en étant PP où on rencontre davantage les parents, et on se confronte un peu plus aux problèmes concernant l'orientation. Et justement, je vois qu'il y a des élèves qui ne sont pas du tout aidés voire même complètement cassés par les parents. Il y a des parents qui ne veulent pas que leur enfant travaille au lycée par exemple, ils disent nan mais il va travailler dans le restaurant ! Et nous on est décomposés et il faut se battre contre des choses comme ça, et on n'est pas spécialement préparés à ça, mais après on s'habitue, ça vient. [...] Je pense qu'il y a quand même un bon nombre de parents qui a ça en tête, l'école ça ne sert à rien, il n'a qu'à aller travailler ! »

Professeure principale de 3^{ème}, Français,

Collège test, 27 ans.

Selon cette position, il n'est alors pas très étonnant de constater que les familles ont été assez rapidement mises de côté par l'expérimentation. Or, nous montrerons que ces dernières disposent de ressources et de potentialités qui pourraient être davantage mobilisées, pouvant ainsi transformer cette réalité sociale qu'est l'orientation en un levier d'action privilégié des politiques éducatives locales. Ainsi, il semble nécessaire de ne pas prendre seulement en considération l'origine sociale, facteur dont on sait depuis les travaux de P. Bourdieu et J.-C. Passeron (1970) qu'il est pénalisant pour ces familles dans leur rapport à l'école. L'analyse du jeu des relations entre les membres la composant, des modalités de l'encadrement domestique de la scolarité ou encore de l'appropriation des enjeux scolaires qui est faite au sein du foyer révèle l'importance de cet espace social dans l'attitude du jeune et son rapport à l'école. Dans ces conditions, il est apparu indispensable de saisir les pratiques sociales concrètes à l'œuvre au sein des familles ainsi que leurs aspirations scolaires et professionnelles³⁵, dans la mesure où l'orientation constitue un processus multidimensionnel dans lequel interagissent de nombreuses déterminations sociales, parmi lesquelles l'environnement familial. Ces éléments, sur lesquels l'enquête s'est appuyée, permettent enfin de dépasser le tableau souvent sombre

³⁵ Ces représentations proviennent de l'interrogation des enseignants et des élèves.

que l'on dresse des familles de quartiers populaires de banlieues et majoritairement issues de l'immigration, caractérisées par une insécurité économique et une grande vulnérabilité, une précarisation des conditions de vie ainsi qu'une ségrégation spatiale croissante (Beaud, 2003).

1. Un intérêt commun mais des ressources inégales

1.1 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 culturel³⁶, ces familles subissent une disqualification à la fois économique, sociale et symbolique, qui consiste à remettre en cause

³⁶ Il s'agit ici de ce qui a été nommé par certains sociologues comme la théorie du « handicap socio-culturel », qui remet en question l'éducabilité universelle des classes populaires, supposant que « la pauvreté des cultures pauvres tiendrait tant à la faiblesse des facultés de raisonnement et d'abstraction qu'aux limites des savoirs acquis hors école. » (Terrail, 2002, p.102).

leurs modes de socialisation et leurs compétences en matière de scolarisation (Van Zanten, *ibid.*). Ces éléments se retrouvent notamment dans le discours d'enseignants qui peinent à reconnaître les efforts familiaux déployés et légitiment le modèle « parents de milieu populaire = relations problématiques famille-école = échec scolaire » (Lahire, 2000). Aussi, depuis les années 60, la sociologie de l'éducation s'est attachée à mettre en évidence les inégalités scolaires induites par le milieu social d'origine (Bourdieu, Passeron, *ibid.*) et à montrer le poids des déterminismes sociaux dans la relation liant les familles populaires à l'école (Duru-Bellat, *ibid.*). La sociologie s'est ensuite tournée vers l'étude d'élèves issus de ces milieux sociaux, au sein desquels l'espérance de vie scolaire est fréquemment courte, mais qui arrivent, malgré tout, à réussir leur scolarité (Terrail, 1990).

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. Les études de D. Thin et de B. Lahire notamment (1998 ; 1995), remettent en cause ce préjugé, repris par certains enseignants des zones d'habitats populaires, selon lequel les familles populaires ne s'intéressent pas à la scolarité de leurs enfants : « *Le thème de la démission parentale est un mythe. Ce mythe est produit par les enseignants qui, ignorant les logiques de configuration familiales, déduisent à partir des comportements et des performances scolaires des élèves que les parents ne s'occupent pas de leur enfant et laissent faire les choses sans intervenir. [...] Presque tous ceux que nous avons interrogés, quelle que soit la situation scolaire de l'enfant, ont le sentiment que l'école est une chose importante et expriment l'espoir de voir leurs enfants « s'en sortir » mieux qu'eux.* » (p.271). 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 désintéret 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).

En outre, cette mobilisation éducative et scolaire illustre une réelle attitude de confiance, voire de déférence des parents, par rapport à l'école et au travail conduit par les enseignants. Contrairement à l'attitude de défiance remarquée par certains sociologues parmi les parents de classes moyennes (Van Zanten, *ibid.*), les parents des classes populaires remettent entièrement la destinée scolaire de leur enfant entre les mains de l'école, et des enseignants, même si cette

attitude peut parfois être perçue par les enseignants comme « un abandon des enfants à l'école » (Dubet, 1997, p.17) :

« Justement ici [*Collège test*] et ce qu'il n'y avait pas l'année dernière au ... (collège de centre ville), c'est qu'il y a confiance dans l'école, ils croient vraiment que le collège, l'institution en tout cas va aider leur enfant. Je n'ai pas eu de personnes qui ont contesté une décision que j'ai prise ou quoi ce soit, ce qui m'est arrivé l'année dernière, contestation pour une heure de retenue, je n'ai pas une vue globale mais je pense que les relations avec les parents ça se passe plutôt pas mal. Moi il y en a pas mal qui se sont déplacés, on pourrait avoir une image négative mais justement non, ils sont quand même pas mal impliqués dans la scolarité de leur enfant, ils les suivent et quand on a quelque chose à leur dire, ou même eux, j'ai plusieurs parents qui n'ont pas hésité à prendre rendez-vous avec moi pour m'expliquer la situation un peu particulière de leur enfant, et c'est bien. Je retrouve un peu l'idée de collaboration que j'évoquais tout à l'heure et ça je pense que c'est bien. C'est dans un climat comme ça que je préfère travailler, c'est évident. »

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

1.2 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 diplômes dans les

recrutements professionnels est à l'œuvre parmi ces familles (Alonzo, Hugrée, 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.*).

1.3 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.

2. 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.

2.1 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.

Tableau 13
Caractéristiques sociales des familles « interventionnistes »

Prénom	Sexe	Red.	Pays naissance	CSP Mère	CSP Père	Collège
Hanaa	F	Non	France	Personne sans activité professionnelle	Agent de maîtrise	<i>Collège test</i>
Matthieu	G	Non	France	Cadre de la Fonction Publique	Technicien	<i>Collège test</i>
Benoit	G	Non	France	Employé de la Fonction Publique	Ouvrier non qualifié	<i>Collège témoin</i>
Bilal	G	Non	France	Personne sans activité professionnelle	Ouvrier qualifié	<i>Collège témoin</i>
Bruno	G	Non	France	Commerçant et assimilé	Ouvrier qualifié	<i>Collège témoin</i>
Hamza	F	Non	France	Employé de commerce	Ouvrier qualifié	<i>Collège témoin</i>
Othmane	G	Non	France	Personne sans activité professionnelle	Cadre technique d'entreprise	<i>Collège témoin</i>
Yelena	F	Oui	France	Personne sans activité professionnelle	Profession libérale	<i>Collège témoin</i>
TOTAL : 8 Familles						

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'élève³⁷. 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.

³⁷ Nous retrouvons ici la caractéristique des « parents qui poussent » distingués dans les travaux menés par B. Charlot, E. Bautier, et J.-Y. Rochex (*ibid.*, p.107).

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.

2.2 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>
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>
TOTAL : 21 Familles						

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 en 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	<i>Coll. test</i>
Ishak	G	Non	Algérie	Personne sans activité professionnelle	Ouvr. qualifié	<i>Coll. test</i>
Sarah	F	Oui	France	Personne sans activité professionnelle		<i>Coll. test</i>

Youkase	G	Oui	France	Profession intermédiaire de la Fonction Publique	Ouvr. agricole (Retraite)	<i>Coll. test</i>
Hicham	G	Non	France	Personne sans activité professionnelle		<i>Coll. témoin</i>
Mélanie	F	Oui	France (DOM)	Personne sans activité professionnelle		<i>Collège témoin</i>
TOTAL : 6 Familles						

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.

B - S'orienter : une préoccupation généralement intégrée par les élèves

Avant d'examiner les relations que les élèves concernés par l'enquête dans les collèges test et témoin entretiennent avec l'école et l'orientation, il est nécessaire de les présenter du point de vue de leurs caractéristiques sociales (genre, situation scolaire en matière de redoublement, pays d'origine, catégories socioprofessionnelles des parents).

1. 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 - (Tableau 16).

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 (Tableau 17).

Tableau 16
Caractéristiques sociales des élèves du collège test

Youkase	G	Oui	France	Profession intermédiaire de la Fonction Publique	Ouvrier agricole
TOTAL : 20 élèves					

Prénom	Sexe	Redoublant	Pays naissance	CSP Mère	CSP Père
Allan	G	Oui	France	Personne sans activité professionnelle	
Behi	G	Non	Côte Ivoire	Employé administratif d'entreprise	Ouvrier qualifié
Blessy	F	Non	France	Ouvrier qualifié	Ouvrier qualifié
Elif	F	Oui	Turquie	Personne sans activité professionnelle	Personne sans activité professionnelle
Hanaa	F	Non	France	Personne sans activité professionnelle	Agent de maitrise
Hatouma	F	Non	France	Personne sans activité professionnelle	Ouvrier qualifié
Henda ³⁸	F	Oui	France	Ouvrier non qualifié	Ouvrier non qualifié
Imène	F	Non	Maroc	Ouvrier non qualifié	Personne sans activité professionnelle
Ishak	G	Non	Algérie	Personne sans activité professionnelle	Ouvrier qualifié
Jeannie	F	Non	Togo	Ouvrier non qualifié	Personne sans activité professionnelle
Jérémy	G	Non	France	Employé administratif d'entreprise	Technicien
Johanna	F	Oui	France	Artisan	
Kamissa	F	Non	France	Ouvrier non qualifié	Ouvrier non qualifié
Kevin	G	Oui	Cameroun		Ouvrier non qualifié au chômage
Mamadou	G	Oui	France	Personnel service direct aux particuliers	Ouvrier qualifié
Matthieu	G	Non	France	Cadre de la Fonction Publique	Technicien
Mounir	G	Non	France	Employé Fonction Publique	Ouvrier non qualifié
Sarah	F	Oui	France	Personne sans activité professionnelle	
Sublime	G	Non	France	Personnel service direct aux particuliers	Professeur et assimilé

Tableau 17
Caractéristiques sociales des élèves du collège témoin

Nom élève	Sexe	Redoublant	Pays naissance	CSP Mère	CSP Père
Akshaya	F	Non	Inde	Personne sans activité professionnelle	Personne sans activité professionnelle
Ayana	F	Non	France	Profession intermédiaire santé travail social	Ouvrier qualifié
Beggar	F	Oui	Turquie	Ouvrier non qualifié	Employé de la Fonction Publique
Benoit	G	Non	France	Employé de la Fonction Publique	Ouvrier non qualifié
Bilal	G	Non	France	Personne sans activité professionnelle	Ouvrier qualifié
Bruno	G	Non	France	Commerçant et assimilé	Ouvrier qualifié
Christelle ³⁹	F	Non	Congo	Personne sans activité professionnelle	Ouvrier qualifié
Hamza	F	Non	France	Employé de commerce	Ouvrier qualifié
Hicham	G	Non	France	Personne sans activité professionnelle	
Mariana	F	Non	France	Ouvrier non qualifié	Ouvrier non qualifié
Mélanie ⁴⁰	F	Oui	France (DOM)	Personne sans activité professionnelle	
Nasser	G	Oui	France	Ouvrier qualifié	
Othmane	G	Non	France	Personne sans activité professionnelle	Cadre technique d'entreprise
Samouda	G	Oui	France	Ouvrier qualifié	Ouvrier qualifié
Terry	G	Non	France	Employé de la Fonction Publique	Employé de la Fonction Publique
Yelena	F	Oui	France	Personne sans activité professionnelle	Profession libérale
TOTAL : 16 élèves					

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.

2. Les élèves, l'école, l'orientation

2.1 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.

2.2 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 fatiguant, 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 attendus pour travailler et ne peuvent plus rattraper leurs notes. Ils s'apparentent au profil de jeunes distingué 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 professionnelle 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.

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

3.1 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.

L'adolescence est souvent présentée comme une phase critique, temps d'adieu à l'enfance et de conquête progressive de l'autonomie, au cours de laquelle l'individu vit des situations doublement nouvelles : nouvelles dans sa vie par les demandes qui lui sont faites par son corps et par la société, mais nouvelles aussi parce que la génération des parents, déstabilisée par les changements sociaux, ne sait pas toujours répondre ni proposer de modèle (Bariaud, Dumora, 2004). Les collégiens se trouvent donc confrontés à la difficulté de construire de manière rationnelle un projet de vie, dans un monde instable marqué par la crise économique et le chômage des jeunes. Or, c'est à ce moment qu'interviennent les premiers paliers relatifs à l'orientation scolaire et professionnelle, dont les enjeux, pour la vie ultérieure et la construction de soi, sont incontestables. Il est vrai que l'orientation, par sa fonction sociale de répartition des élèves vers des voies différemment valorisées et valorisantes, constitue un marquage social qui revêt une importance particulière. L'adolescent est alors amené à élaborer un projet d'orientation, et opérer des choix entre désirs, souhaits, aspirations, mais aussi exigences et contraintes, voire obligations. Comme le souligne J.-P. Boutinet (1990, pp. 91-92), le projet du jeune obéit bien souvent à une « *injonction paradoxale* », l'adolescent se trouve pris entre son environnement social et familial qui le pousse à chercher ce qu'il veut faire plus tard, à « *se doter d'un projet* », et les contraintes personnelles, familiales ou sociales qui l'empêchent de réaliser ses projets.

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.).

Vis-à-vis de l'orientation, c'est plus à l'extérieur de leur propre famille que les élèves choisissent leur modèle de référence. En effet, leurs parents ne font pas de leur propre modèle un modèle professionnel de référence, parce qu'ils estiment souffrir de la précarité et de la déqualification des emplois qu'ils occupent. Cette situation entraîne un manque de discussions au sein des familles sur l'orientation, qui se traduit par l'ignorance des jeunes sur le métier de leurs parents. Mais plus qu'un manque, c'est bien d'une ouverture tronquée sur le monde du travail qu'il s'agit :

« Q Est-ce que tu arrives à expliquer pourquoi tu n'as pas d'idées ?

R Je pense que c'est parce que dans ma famille il y a pas eu beaucoup de personnes qui ont eu des bons travail on va dire, il y a plusieurs personnes qui n'ont pas eu d'études, pas comme moi ou mes frères et sœurs [...] C'est vide, il n'y a personne qui a eu beaucoup de métiers dans ma famille, à part ma grande sœur qui est partie en médecine. »

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

Cette visibilité limitée du monde du travail se double bien souvent d'un phénomène d'autocensure fort compréhensible. Les élèves peu rassurés dans leur famille peinent à se projeter dans des études et des emplois et réduisent d'eux-mêmes la sphère des possibles :

« Q Comment tu vois les choses après le collège ?

R Je ne sais pas trop. Il y a plusieurs lycées mais je ne sais pas où aller.

Q Est-ce que tu as une petite idée sur la filière que tu vas choisir ?

R Professionnel.

Q Pourquoi tu as fais ce choix ?

R Parce que vu mes notes déjà ... En général il faut avoir au moins 14/15 de moyenne on va dire. Un truc comme ça. Et moi je ne peux pas faire ça, vu mes notes.

Q Ce sont les professeurs qui t'ont dit ça ?

R Non, je le sais, c'est tout. »

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

En dépit de ces éléments, l'enquête, qui a consisté, dans les deux collèges, à comparer les représentations et les actions des mêmes élèves à l'égard de l'orientation en 4^{ème} (2009-2010) puis en 3^{ème} (2010-2011) a permis de mettre à jour des rapports différenciés à l'orientation. Ceux-ci illustrent comment les attitudes et les dispositions particulières des jeunes face à cette problématique s'établissent au cours de ces deux années déterminantes pour leur scolarité. Ils seront examinés successivement dans les collèges test (3.2) et témoin (3.3).

3.2 Une perméabilité différenciée des élèves dans le collège test

3.2.1 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).

Tableau 20
Caractéristiques sociales des « investis »

Prénom	Sexe	Pays naissance	Red.	WIKI I0	CSP Mère	CSP Père
Allan	G	France	Oui	OUI	Personne sans activité professionnelle	
Behi	G	Cote d'Ivoire	Non	OUI	Employé administratif d'entreprise	Ouvrier qualifié
Elif	F	Turquie	Oui	OUI	Personne sans activité professionnelle	Personne sans activité professionnelle
Jeannie	F	Togo	Non	OUI	Ouvrier non qualifié	Personne sans activité professionnelle
Jérémy	G	France	Non	OUI	Technicien	Employé administratif d'entreprise
Johanna	F	France	Oui	OUI	Artisan	
Kevin	G	Cameroun	Oui	OUI		Ouvrier non qualifié au chômage
Matthieu	G	France	Non	OUI	Cadre de la Fonction Publique	Technicien
Mounir	G	France	Non	OUI	Employé Fonction Publique	Ouvrier non qualifié
TOTAL : 9 élèves						

Otre le fait qu'ils sont soutenus par leurs parents, en situation d'emploi pour la plupart, ces jeunes ont entamé une véritable réflexion personnelle sur l'orientation, parfois depuis la 6^{ème}; ainsi, ils discutent de leur avenir avec leurs pairs, mobilisent plusieurs canaux d'information – Internet, revues spécialisées, journées portes ouvertes dans les établissements scolaires - pour collecter divers renseignements afin d'anticiper les échéances de la 3^{ème} et construire au mieux leur parcours scolaire et professionnel :

« Q Est-ce que tu discutes de tes études avec tes copines ?

R Oui. On discute qu'est ce qu'on va faire plus tard. Et quand on a eu le projet WIKIO on en a parlé. Est-ce que ça nous plaisait ou pas ...

Q Et alors qu'est-ce qu'elles disent tes copines ?

R Elles disent que c'est bien parce que souvent y'a des gens qui arrivent en fin de 3^{ème} et ils ne savent pas quoi faire.

Q Et tes copines, elles sont des idées pour leurs études ?

R Oui, elles veulent continuer à faire beaucoup d'études.

Q Est-ce qu'elles savent dans quelles voies ?

R Oui, y'en a une elle veut être avocate et l'autre ... je sais plus. Elle veut travailler dans les habits, les trucs dessinés je pense. Parce qu'elle aime bien dessiner dans la mode et tout. »

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

Ainsi, les discussions avec leur groupe de pairs, la recherche collective d'informations et leur transmission aux élèves intéressés au sein du groupe favorisent une dynamique propice à la réflexion individuelle et montrent une sensibilisation profonde à la question de l'orientation, quel que soit le sexe de l'élève. Ces dispositions sont renforcées par une présence des parents, qui appartiennent, pour la plupart, au profil des familles dites « sensibilisées mais diversement mobilisées », à l'exception d'une famille appartenant aux parents dits « interventionnistes » (Voir le point 2.2). Ainsi, ces familles soutiennent l'enfant dans sa réflexion, en l'interrogeant sur l'évolution de ses choix de métiers :

« Q Est-ce qu'on parle des études dans ta famille ?

R On va dire j'en parle beaucoup avec ma mère. J'ai eu beaucoup d'orientations différentes. Je me pose beaucoup de questions sur ce que je vais faire. Donc je lui en parle.

Q Depuis longtemps ?

R Oui, depuis la 6^{ème}, le CM2. J'ai commencé à penser à mon métier. »

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

De fait, ces élèves adoptent une attitude positive vis-à-vis de l'expérimentation dès la 4^{ème} - et vis-à-vis de l'école de manière plus générale -, qui représente, à leurs yeux, une source supplémentaire d'informations sur l'orientation mise à leur disposition par le collège :

« Q Et tu penses que c'est bien d'avoir mis cette expérimentation en place ?

R Oui ça nous aide, c'est pour ça depuis l'année dernière ils nous aident ici.

Q Faire ça en 4^{ème}, ça te paraît bien ? Ou trop tôt peut être ?

R Non comme ça on a le temps de bien choisir et de changer nos idées. Parce que si ça nous plaît vraiment, comme ça en 3^{ème} on pourra bien aller dedans pour pas se tromper. »

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

Par rapport à l'expérimentation étudiée, ces élèves conservent des souvenirs positifs des travaux réalisés en matière d'orientation, souvenirs qu'ils sont à-même de relater de manière parfois très précise. Il convient toutefois de noter ici que ce sont les visites qui, parce qu'elles ont l'avantage de « sortir » les élèves du contexte habituel de l'établissement scolaire, marquent le plus les esprits, ainsi que les jeux ludiques effectués lors des séances de coaching. Ces jeunes expriment une ouverture d'esprit, une envie de découvrir de nouveaux métiers et

d'enrichir leur grille d'analyse du monde professionnel, bien qu'ils ignorent souvent quel parcours suivre pour y accéder. Le projet s'avère donc être une aide primordiale à leurs yeux :

« Q Et que penses-tu de l'orientation au collège, pour le métier que tu voudrais faire ?

R C'est bien organisé cette année parce qu'on a déjà fait plusieurs travaux sur l'orientation. On avait travaillé au CDI sur l'orientation, on a eu plusieurs dames qui sont venues pour nous en parler, on est partis visiter des entreprises aussi, et on a découvert des métiers qu'on ne connaissait pas.... non c'est bien. »

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

De la même manière, ces élèves qualifiés d'« investis » ont assimilé les objectifs généraux visés par l'expérimentation et parviennent à identifier assez facilement le lien existant avec leur propre orientation :

« Q Comment as-tu trouvé ces séances ?

R Bah c'était bien parce qu'on a appris des choses.

Q Ca s'est passé comment avec la coach ?

R Elle pose des questions elle nous demande genre on a changé les chaussures, et si on se sentait bien avec quand on marchait. Après on a dit non et elle a dit c'est la même chose pour les métiers, si tu fais le même métier que ta copine et qu'il ne te plaît pas, bah ça sert à rien, tu ne seras pas heureuse. C'est pour ne pas se laisser influencer par le choix des autres.»

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

« Q Et tout cela t'a fait réfléchir ?

R Oui, ça nous fait changer notre point de vue. Par exemple un métier on pouvait penser qu'il était nul mais après avoir visité on pouvait changer d'avis sur le métier. Ils nous ont expliqué des choses comme ça. C'est pour ça je pense aussi que le collège ils nous font découvrir plusieurs métiers, comme ça après on sera informé et on pourra mieux choisir. »

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

Parce qu'il correspond aux normes du système éducatif et à ses exigences, ce profil se situe dans une posture d'acceptation de l'expérimentation, cette dernière confortant et amplifiant leurs dispositions favorables à l'égard de l'orientation.

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 »).

Tableau 21
Caractéristiques sociales des « préoccupés »

Prénom élève	Sexe	Pays naissance	Red.	WIKI IO	CSP Mère	CSP Père
Blessy	F	France	Non	OUI	Ouvrier qualifié	Ouvrier qualifié
Hanaa	F	France	Non	OUI	Personne sans activité professionnelle	Agent de maîtrise
Mamadou	G	France	Oui	OUI	Personnel service direct aux particuliers	Ouvrier Qualifié
TOTAL : 3 élèves						

Constituant le profil le moins nombreux de l'échantillon, ces collégiens sont impliqués dans leur scolarité mais ces efforts se 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). Ils sont particulièrement inquiets par les décisions qui seront prises sur leur scolarité :

« Q Est-ce que tu as une idée de ce que tu vas faire l'année prochaine ?

R Bah je voulais faire un bac général, mais parce que mon PP il m'a dit que si mes notes ne montaient pas on va dire il faut que ca monte à peu près de deux points ma moyenne, si ca ne monte pas, je ne pourrai pas aller en général.

Q Toi, ce que tu vises, c'est le général ?

R Oui

Q Et pourquoi tu préfères aller en général ?

R Parce que... Je préfère, les études, après je peux continuer plus loin dans les études, pour avoir un métier qui est bien payé.

Q Et tu penses que tu vas pouvoir rattraper ta moyenne ?

R Ca va être dur !

Q Pourquoi ca va être dur ?

R Parce que j'ai du mal à travailler, je n'arrive pas à rester concentré.»

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

Tous cherchent de l'information, par exemple en suscitant des discussions à l'intérieur de leur réseau relationnel, qu'il soit amical ou familial. Néanmoins, ces élèves expriment des difficultés à formaliser des choix clairs et à s'approprier l'information sur les métiers et les formations, entraînant chez eux des sentiments d'impuissance, de malaise :

« Q Donc tu irais bien en lycée général, et après à l'université ?

R Je ne sais pas, je verrai par rapport à ce que je voudrais faire.

Q D'accord. Pour le moment tu ne sais pas ; c'est un peu loin ?

R Oui.

Q D'accord. Tu t'es renseigné, non ? Ici, au CDI ?

R Non.

Q Tu es allé voir sur Internet ce que c'est que le métier d'avocat ?

R J'avais vu un livre au CDI, mais ce n'était pas écrit grand-chose, c'était écrit combien on gagne je crois, c'est tout. »

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

D'autres, en revanche, ne sont pas encore prêts à franchir le pas. L'orientation ne figure pas au rang de leurs préoccupations immédiates, même si, paradoxalement, ils ont conscience que l'échéance se rapproche à grands pas. Leur attitude se traduit donc par une certaine évacuation, un report de ce qu'ils considèrent comme un problème auquel il faudra tout de même trouver des solutions :

« Q Est-ce que tu penses que tu manques d'information sur l'orientation ?

R Non, on peut toujours bien s'informer ici il y a tout ce qu'il faut au collège, mais il y a que moi qui n'a pas encore franchi le pas pour aller voir les livres sur l'orientation.

Q Tu n'as pas encore commencé à t'informer ?

R Non j'ai... voilà quoi. Avec la PP elle nous a parlé de ça, mais je ne suis pas encore vraiment dedans ! On sait ce que c'est l'orientation, quand on en

parle, on y pense, mais on n'est pas parti pour faire le premier pas. En 6^{ème}, ils nous ont parlé de ça. Je me dis que j'irai quand le moment viendra. »

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

Dès lors, l'orientation apparaît comme une problématique qui suscite le doute, le stress et l'hésitation engendrés par la crainte de subir le processus de sélection qui pèse sur chaque élève (Dubet, 1991). Malgré cela, deux des trois élèves de ce profil ont formulé, au cours des entretiens, certaines idées de métiers ; mais ces dernières restent fluctuantes et peuvent être de fait remises en cause assez facilement, notamment par les visites effectuées dans le cadre du WIKI IO. C'est le cas de cet élève, chez qui la visite - effectuée dans un centre de formation d'une chaîne d'hôtellerie-restauration - a déclenché de vifs doutes quant à son projet professionnel initial :

« Q Et le fait que tu aies visité des cuisines, que tu aies pu poser des questions, que tu aies fait des choses avec une coach, est-ce que ça a changé des choses ?

R Oui.

Q Alors qu'est-ce que ça a changé ?

R Je ne sais plus trop si j'ai envie de faire cuisinier. Je doute maintenant.

Q Tu as d'autres idées maintenant qui te sont venues en tête ?

R Oui. »

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

Pourtant, ces élèves perçoivent le WIKI IO comme une aide et une opportunité de réfléchir à leur orientation, mais le bilan reste mitigé. En effet, il semble se dessiner parmi ce deuxième profil certaines difficultés à formaliser les informations apportées par l'expérimentation et à faire le lien avec leur propre situation. Ainsi, cette élève explique ne pas percevoir l'intérêt de découvrir des métiers qui ne l'intéressent pas et ne semble pas se remémorer les autres actions effectuées dans le cadre du projet, notamment les séances de coaching. On constate ici un manque de visibilité globale sur l'expérimentation et ses propres finalités :

« Q Alors le WIKI IO, qu'est-ce que tu en as vu, qu'est-ce que tu en as perçu ?

R On a visité une entreprise pour les métiers artisanal, on a interviewé et tout.

Q C'était quoi comme entreprise ?

R C'était la restauration de tableaux et attendez ... je ne m'en souviens plus.

Q Qu'est-ce que tu en as pensé ?

R Bah ca ne m'intéresse vraiment pas ce métier, ca ne me dit rien.

Q Pourquoi ?

R Travailler le bois ca ne me dit rien, faire des armoires tout ça ca ne me tente pas.

Q Cette sortie ca ne t'a pas emballé ?

R Non.

Q Tu te souviens d'autre chose concernant le WIKI IO ?

R Non. »

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

Ainsi, ce profil d'élèves s'avère relativement fragile quant à la problématique de l'orientation et aux choix de filières, de lycées et d'études qu'ils vont être amenés à effectuer; cette préoccupation n'empêche pas une certaine mobilisation, mais cela ne semble pas déclencher chez eux de déclic, ou de recherches d'informations pouvant les conduire à opérer des choix réfléchis. Ces élèves sont, en 4^{ème}, maintenus dans cet état d'hésitation et d'inquiétude, le WIKI IO amplifiant plus leurs questionnements relatifs à l'orientation, que leur proposant des clés appropriables et mobilisables.

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).

Tableau 22
Caractéristiques sociales des « indifférents/passifs »

Prénom	Sexe	Pays naissance	Red.	WIKI IO	CSP Mère	CSP Père
Hatouma	F	France	Non	OUI	Personne sans activité professionnelle	Ouvrier qualifié
Henda	F	France	Oui	OUI	Ouvrier non Qualifié	Ouvrier non Qualifié
Imène	F	Maroc	Non	OUI	Ouvrier non qualifié	Personne sans activité professionnelle
Ishak	G	Algérie	Non	OUI	Personne sans activité professionnelle	Ouvrier Qualifié
Kamissa	F	France	Non	OUI	Ouvrier non qualifié	Ouvrier non qualifié
Sarah	F	France	Oui	OUI	Personne sans activité professionnelle	
Sublime	G	France	Non	OUI	Personnel service direct aux particuliers	Professeur et assimilé
Youkase	G	France	Oui	OUI	Profession intermédiaire de la Fonction Publique	Ouvrier agricole
TOTAL : 8 élèves						

Ces élèves semblent imperméables à la problématique de l'orientation, qu'elle soit posée en termes de métiers ou d'études. Ils n'ont amorcé aucune réflexion sur le sujet et ne l'évoquent pas avec leur entourage familial et leurs amis, et n'obtiennent ni informations, ni conseils leur permettant de se projeter dans l'avenir :

« Q Et qu'est-ce que t'envisages de faire après la 3^{ème} ?

R Je n'ai aucune idée.

Q Est-ce que t'y réfléchies quand même un peu ?

R A aucun moment.

Q Mais tu ne penses jamais à ce que tu feras quand tu seras un peu plus grande, quand tu auras l'âge d'aller au lycée ?

R Non, même quand j'y réfléchis je ne pense à rien, je ne me pose pas de question en fait.

Q Est-ce que tu parles des fois avec des copains, des copines de ce que tu vas faire plus tard ?

R Non. On parle des devoirs pour le lendemain. »

Elève de 4^{ème}, Fille, Collège test, 15 ans.

Ces jeunes n'ont pas conscience de l'intérêt de l'orientation et semblent centrés sur le présent qu'ils ne mettent pas en perspective. De même, il leur est difficile d'identifier leurs goûts, leurs points forts et leurs faiblesses, sur lesquels s'appuyer pour élaborer leur projet professionnel ; ils se protègent donc en développant une attitude de rejet vis-à-vis de cette « injonction à s'orienter », et de l'institution scolaire et son fonctionnement :

« Q Et toi, après la 3^{ème}, comment tu vois les choses ? Tu as déjà réfléchi à ton orientation ?

R Ben si je n'ai pas de but je ne sais comment trop comment faire... Je ne sais pas du tout, je n'ai rien dans la tête en fait.

Q Il n'y a personne qui pourrait t'aider ?

R C'est moi qui ne cherche pas, pour l'instant, c'est moi.... »

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

Les questionnements que l'expérimentation vise à déclencher chez eux - d'un niveau scolaire souvent faible -, les ramènent inexorablement vers les difficultés scolaires qu'ils rencontrent au quotidien. Aussi, que l'on soit bon ou mauvais en classe, il est plus ou moins facile de s'intéresser à l'école et à l'orientation. Les élèves appelés « indifférents/passifs » se situent donc dans l'incapacité de se projeter mentalement dans un avenir susceptible de leur plaire, de les motiver ou de les faire rêver, et, par conséquent, leur vision de l'orientation est bien moins positive que les deux profils précédents. En outre, l'absence de soutien affectif et pédagogique au sein de la famille – ce qui ne signifie pas pour autant que les adolescents sont totalement livrés à eux-mêmes -, renforce leur désarroi.

Au cours des entretiens, certaines idées de métiers sont quand même apparues (conducteur de train ou styliste par exemple). Ces projets sont, en revanche, très peu justifiés ; les élèves étant dans l'impossibilité de décrire le métier, ses aspects positifs ou la source d'information qu'ils ont mobilisés pour en prendre connaissance. Ainsi, les réponses formulées sont souvent dénuées de toute emprise avec la réalité et ses exigences en termes de parcours scolaire :

« Q Est-ce que tu as une idée de métier que tu veux faire plus tard ?

R Chauffeur de train

Q D'accord. Comment t'est venue cette idée?

R Je n'en sais rien du tout.

Q Est-ce que tu t'es renseigné sur les études à suivre pour faire ce métier là ?

R Non.

Q Qu'est-ce qui te plaît dans le métier de chauffeur de train?

R Rien.

Q Il n'y a rien qui te plaît, mais c'est ça que tu veux faire?

R (silence)

Q Est-ce que dans le collège tu parles d'orientation, de ton projet de métier par exemple, avec des adultes, la documentaliste, les surveillants ?

R Non. »

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

Cela conduit à faire l'hypothèse que dans certains cas, la formulation d'un « projet professionnel » peut constituer un refuge pour ces élèves et contribuerait alors à satisfaire l'injonction à s'orienter qui émane des adultes, à savoir les parents et l'équipe pédagogique du collège. Ainsi, les adolescents ne sont plus importunés par cette problématique de l'orientation qu'ils rejettent ou souhaitent occulter, dans la mesure où ils sont perçus comme ayant un « projet », donc ne nécessitant pas d'aide « urgente » en la matière.

Contrairement à ce que ce type de comportement pourrait laisser croire, le WIKI IO est plutôt bien perçu par ces élèves bien que les souvenirs soient extrêmement flous et l'intérêt de voir des professionnels en exercice dans un secteur d'activité peu signifiant à leurs yeux. De leur point de vue, seule une visite en lien étroit avec leur projet professionnel serait susceptible de les intéresser :

« Q Qu'est-ce que tu avais pensé de la visite faite avec ta classe ?

R Je m'étais ennuyée.

Q Vous aviez parlé de quoi ?

R Je ne sais plus.

Q Tu te souviens où tu es allée avec ta classe ?

R Je ne me souviens plus du tout.

Q Ce n'était pas l'artisanat ? Tu avais vu des ébénistes etc. non ?

R Oui, c'est ça.

Q Ça t'avait plu de voir ces métiers ?

R Non, jamais je voudrais faire ça !

Q Jamais tu ne voudras faire ça ? Travailler le bois, faire de la restauration d'art ?

R Ça ne m'intéresse pas du tout. »

Elève de 4^{ème}, Fille, Collège test, 15 ans.

Le dispositif, compte tenu de ces éléments remarquables pour l'année de 4^{ème} (2009-2010, pour le suivi de la première cohorte), peine à toucher sa cible, c'est-à-dire celle des élèves qui subissent leur orientation. Se montrant passifs, ces derniers éprouvent des difficultés à élaborer des projets mûris, étant trop peu sensibilisés à leur avenir. Ainsi, loin d'atténuer les inégalités d'orientation, le WIKI IO semble au contraire les conforter, et ne favorise aucune prise de conscience de l'importance de l'orientation chez ces adolescents.

Il convient maintenant de s'intéresser à l'évolution de ces élèves arrivées en classe de 3^{ème}. En effet, le suivi longitudinal effectué au cours du travail d'enquête a permis de révéler certains mécanismes qui se sont opérés – notamment le renforcement du questionnement lié à l'orientation pour certains ou la prise de conscience de l'importance de ses enjeux et de l'échéance du choix pour d'autres -, impactant les profils initialement distingués.

3.2.2 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.

En effet, le profil des élèves « investis » dans leur orientation en 4^{ème} est passé en 3^{ème} de neuf à treize élèves ; celui des élèves « préoccupés » a accueilli un élève supplémentaire et passe à quatre élèves ; enfin, le profil comptabilisant les élèves « indifférents/ passifs » passe de huit à trois élèves (dont une élève déscolarisée que nous n'avons pu rencontrer) et connaît donc une diminution notable. Ces translations d'élèves laissent supposer qu'il existerait un impact positif du dispositif sur les élèves qui donnerait lieu, en 3^{ème}, à une implication accrue des adolescents. Cet impact est toutefois à relativiser, compte tenu du choix de l'établissement

d'axer uniquement le dispositif sur les élèves étant les plus indécis. Ainsi, les déplacements

Prénom	Sexe	Profil 4 ^{ème}	Pays naissance	Red.	WIKI IO	CSP Mère	CSP Père
Allan	G	Investi	France	Oui	NON	Personne sans activité professionnelle	
Behi	G	Investi	Côte Ivoire	Non	NON	Employé administratif d'entreprise	Ouvrier qualifié
Blessy	F	Préoccupé	France	Non	NON	Ouvrier qualifié	Ouvrier qualifié
Elif	F	Investi	Turquie	Oui	NON	Personne sans activité professionnelle	Personne sans activité professionnelle
Hanaa	F	Préoccupé	France	Non	NON	Personne sans activité professionnelle	Agent de maitrise
Imène	F	Indifférent	Maroc	Non	NON	Ouvrier non qualifié	Personne sans activité professionnelle
Jeannie	F	Investi	Togo	Non	NON	Ouvrier non qualifié	Personne sans activité professionnelle

d'élèves d'un groupe à l'autre ne peuvent être mis entièrement au crédit du WIKI IO.

Tableau 23

Les « investis »

Jérémy	G	Investi	France	Non	NON	Employé administratif d'entreprise	Technicien
Kamissa	F	Indifférent	France	Non	NON	Ouvrier non Qualifié	Ouvrier non Qualifié
Kévin	G	Investi	Cameroun	Oui	NON		Ouvrier non qualifié au chômage
Mamadou	G	Préoccupé	France	Oui	NON	Personnel service direct aux particuliers	Ouvrier Qualifié
Mounir	G	Investi	France	Non	OUI	Employé Fonction Publique	Ouvrier non qualifié
Sublime	G	Indifférent	France	Non	NON	Personnel service direct aux particuliers	Professeur et assimilé
Total : 13 élèves							

Tableau 24

Les « préoccupés »

Prénom	Sexe	Profil 4 ^{ème}	Pays naissance	Red.	WIKI IO	CSP Mère	CSP Père
Hatouma	F	Indifférent	France	Non	OUI	Personne sans activité professionnelle	Ouvrier qualifié
Johanna	F	Investi	France	Oui	OUI	Artisan	
Matthieu	G	Investi	France	Non	OUI	Cadre de la Fonction Publique	Technicien
Sarah	F	Indifférent	France	Oui	OUI	Personne sans activité professionnelle	
Total : 4 élèves							

Tableau 25
Les « indifférents/ Passifs »

Prénom	Sexe	Profil 4 ^{ème}	Pays naissance	Red.	WIKI IO	CSP Mère	CSP Père
Henda (Pas d'entretien 3 ^{ème})	F	Indifférent	France	Oui	OUI	Ouvrier non Qualifié	Ouvrier non Qualifié
Ishak	G	Indifférent	Algérie	Non	OUI	Personne sans activité professionnelle	Ouvrier Qualifié
Youkase	G	Indifférent	France	Oui	NON	Profession intermédiaire de la Fonction Publique	Ouvrier agricole
Total : 3 élèves							

Ces tableaux montrent qu'en se concentrant en 3^{ème} sur quelques élèves du profil des « investis » (3) et « indifférents » (4/8) de l'année précédente, le WIKI IO ne s'est pas concentré sur les élèves les plus en difficultés sur l'orientation, à savoir les groupes d'élèves « préoccupés » et l'autre moitié des « indifférents » en 4^{ème}. Dès lors, si l'expérimentation se pérennise en sélectionnant les élèves destinataires en 3^{ème}, il est extrêmement important d'optimiser les modalités du ciblage des adolescents.

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.

Dans ce profil des « investis », trois élèves viennent des « préoccupés » en 4^{ème}. Ceux-ci ont désormais trouvé un projet d'études/de métier cohérent avec leurs résultats scolaires, grâce à des recherches d'informations qu'ils ont effectués personnellement. Pour autant, ils n'ont pas été ciblés par l'équipe éducative pour participer au WIKI IO. L'extrait d'entretien suivant nous permet de constater la projection réussie d'une élève de ce profil au lycée :

« Q Qu'est-ce que tu envisages comme études ?

R Je vais faire un bac S pour devenir ingénieur chimiste.

Q Pourquoi ces études plutôt que d'autres ?

R J'aime bien la chimie, et comme je me sens bien dans cette matière, ben j'ai choisi ça.

Q Qu'est-ce qui t'as décidé à faire ces études ?

R J'n'aime pas la médecine tout ça, donc ça, j'ai éliminé, après je suis tombée par hasard sur ça et comme j'ai aimé, je me suis dit que j'allais choisir ça. »

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

Enfin, au profil des « investis » se joignent d'anciens élèves « indifférents/passifs » en 4^{ème}. Ces derniers ont pris conscience de l'enjeu de l'orientation et de son lien étroit avec les résultats scolaires. Ils savent qu'ils doivent se positionner rapidement, compte tenu de l'échéance – voire du « couperet » – qui se rapproche. Pour choisir une filière et un lycée de manière réfléchie, ils ont donc réalisé certaines démarches, telles que prendre rendez-vous avec la COP de l'établissement, ou se rapprocher de membres de leur entourage capables, à leurs yeux, de les renseigner. Tout se passe comme si ces élèves avaient eu un déclic concernant leur orientation : ainsi, même s'ils n'ont pas été ciblés par le dispositif pour leur année de 3^{ème}, ils semblent mieux appréhender les parcours d'études à poursuivre et les démarches à effectuer :

« Q Et qu'est-ce que tu envisages comme études à la fin du collège ?

R Bah déjà je vais aller en lycée général, enfin j'espère, et prendre une filière littéraire.

Q Pourquoi ?

R C'est par rapport aux langues en fait. Je suis passionnée par les langues, l'anglais surtout. J'envisage même, si je peux, de vivre plus tard à l'étranger.

Q Pourquoi ces études plutôt que d'autres ?

R Les autres études ça ne m'intéresse absolument pas en fait. Les maths et tout, ce n'est pas mon truc du tout. Enfin, je n'irai pas prendre ce chemin là quoi.

Q Quand as-tu fait ton choix ?

R Quand je suis partie voir la conseillère d'orientation. Elle m'a expliqué ce qu'il y avait. Et ça m'a intéressé. Elle m'a expliqué ce qu'il y avait dans le lycée où je voulais aller, et ...

Q Tu veux aller dans quel lycée ?

R J'envisage d'aller à C. Et en plus il y a des options, genre Cinéma et truc, qui m'intéressent. Du coup c'est une option qui m'intéresse, qui pourrait être envisageable. »

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

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. La multitude d'informations proposée contribue à leur déstabilisation, renforcée par la remise en cause profonde de leur projet initial par le conseil de classe. Pour les élèves initialement « indifférents/passifs » en 4^{ème}, une prise de conscience de leur niveau scolaire – souvent faible – s'est opérée et entraîne une confrontation douloureuse avec le fonctionnement du système d'orientation :

« Q Tu penses à ton orientation ?

R Oui, il faut vraiment que je sois fixée. Mais bon Mme L. m'avait dit qu'il fallait que je prenne deux choix, parce que si je ne pouvais pas aller au Bac pro Services, elle m'avait parlé du Bac pro Secrétariat mais bon je ne suis pas sûre de ça. J'y pense, ça m'embête quand même..... Des fois on est là, on commence à y penser et on se dit mince, comment on va faire. Parce que je n'ai pas trop le choix en fait. [...] Au niveau des notes... Eh oui, CAP Petite enfance il y a beaucoup de monde qui veut faire ça. Mais bon même esthétique c'est beaucoup demandé, donc je ne sais pas. Et les notes, ça fait tout, c'est ce qu'on répète à chaque fois, donc à la fin c'est là, ça reste dans la tête, c'est les notes, les notes, les notes... On va dans le bureau du principal car on a fait une petite bêtise et ils font quoi ? Ils regardent nos notes ! Notre bulletin, ils sont accrochés à nos notes et à force.... C'est saoulant, il y a pas d'autres mots. Mais de toute façon, à part les notes l'orientation c'est quoi ? »

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

Ainsi, ces élèves éprouvent des difficultés à se projeter dans un avenir de court terme : même leur affectation dans un lycée qui ne serait pas choisi apparaît incertaine à leurs yeux, du fait d'un niveau scolaire qui les placera inexorablement en mauvaise position dans la file d'attente. On remarque toutefois chez eux l'amorce d'un questionnement, certes tardif, sur leur orientation qui entraîne un fort besoin d'accompagnement au cours de ce cheminement.

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.

Un des élèves de ce groupe a pourtant suivi le dispositif en 3^{ème}. Celui-ci est toutefois totalement imperméable à la manière dont l'orientation est traitée dans ce collège, que ce soit au travers du WIKI IO, de l'intervention de la COP ou des enseignants. Il a intériorisé depuis plusieurs années les conséquences et les répercussions de son échec scolaire sur son orientation ; il assume le fait qu'il sera affecté dans une section professionnelle et ne cherche absolument pas à envisager d'autres alternatives.

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

3.3.1 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.

Tableau 26

Caractéristiques sociales des pragmatiques/décidés

Prénom	Sexe	Pays naissance	Red.	CSP Mère	CSP Père
Akshaya	F	Inde	Non	Personne sans activité professionnelle	Commerçant et assimilé
Benoit	G	France	Non	Employé civil-agent de la fonction publique	Ouvrier non qualifié
Bilal	G	France	Non	Personne sans activité professionnelle	Ouvrier qualifié
Hicham	G	France	Non	Personne sans activité professionnelle	
Mariana	F	France	Non	Ouvrier non qualifié	Ouvrier non qualifié
Mélanie	F	France (DOM)	Non	Chômeur n'ayant jamais travaillé	
Nasser	G	France	Non	Ouvrier qualifié	
Othmane	G	France		Personne sans activité professionnelle	Ingénieur-Cadre technique d'entreprise
Samouda	G	France	Non	Ouvrier qualifié	Ouvrier qualifié
Terry	G	France	Non	Employé civil-agent de la fonction publique	Employé civil-agent de la fonction publique
Yelena	F	France	Oui	Personne sans activité professionnelle	Profession libérale
TOTAL : 11 élèves					

Lors des premiers entretiens réalisés en 4^{ème}, les élèves sont apparus déjà très sensibilisés par leur orientation ; cette attitude étant sans doute renforcée par une connaissance fine des acteurs susceptibles de leur apporter une aide dans l'enceinte de l'établissement et de l'organisation du système d'études. En outre, tous possèdent déjà une ou plusieurs idées de métiers assez mûries et réfléchies, avec un projet d'études ajusté :

« Q Qu'est-ce que tu vas faire après la 3^{ème} ?

R Bah je vais aller dans un lycée pour préparer un Bac S.

Q C'est toi qui as choisi le bac S ?

R Oui.

Q Pourquoi ?

R Pour faire des études de médecine et faire pédiatre. »

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

Par ailleurs, quatre familles appartiennent aux parents de type « interventionniste » qui soutiennent concrètement leur enfant en effectuant certaines démarches d'information. Les autres appartiennent en très grande majorité aux parents « sensibilisés ». Outre des discussions avec leur famille, qui nourrissent leur réflexion, certains élèves ont souhaité dès la 4^{ème} prendre rendez-vous avec la COP, illustrant par là l'émergence d'une véritable réflexion et l'inscription de ces adolescents dans une perspective temporelle plus large, où ils anticipent et anticipent les échéances à venir :

« R L'année dernière, j'avais pris un rendez-vous avec la conseillère d'orientation.

Q Et ce rendez-vous, c'est toi qui l'as demandé ?

R Oui.

Q Pourquoi ?

R Parce qu'au début je voulais faire concepteur de jeux vidéo, et elle m'a dit qu'il fallait faire un bac S et aller en lycée pro mais c'était juste pour savoir. Mais je ne veux plus faire ce métier, parce qu'en France ça ne marche pas trop il faut aller à l'étranger et moi je n'ai pas envie d'y aller.

Q Tu es déjà allé sur des sites Internet pour te renseigner sur tout ça ?

R Ouais.

Q Tu te souviens des sites que tu as regardés ?

R Oui, sur les métiers.com et ONISEP c'est tout. Ils disent le nombre d'années qu'il faut faire, les qualités requises et c'est tout, le salaire, euh les conditions de travail. »

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

Le travail des professeurs principaux, consistant à divulguer une information qui se veut claire et précise accompagnée de ses sources (Internet, CIO, etc.), semble les encourager à effectuer seuls les démarches complémentaires :

« Q Tu es déjà allé au CDI ? Tu as déjà regardé des brochures, de la documentation sur les métiers ?

R Ouais.

Q Est-ce que ton ou ta PP...

R Nous parle d'orientation ? Ah oui elle nous en parle pratiquement tout le temps !

Q Et qu'est ce qu'elle te dit sur l'orientation ?

R Elle fait venir des gens pour nous en parler. Et moi après je regarde sur les sites qu'on nous donne, de chez moi, comme ONISEP, et tout... »

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

Les « hésitants »

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

Tableau 27
Caractéristiques sociales des « hésitants »

Prénom élève	Sexe	Pays naissance	Red.	CSP Mère	CSP Père
Ayana	F	France	Non	Profession intermédiaire santé-travail social	Ouvrier Qualifié
Beggar	F	France	Oui	Ouvrier non qualifié	Employé civil-agent de la fonction publique
Bruno	G	France	Non	Commerçant et assimilé	Ouvrier qualifié
Christelle	F	France	Non	Personne sans activité professionnelle	Ouvrier qualifié
TOTAL : 4 élèves					

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. De surcroît, le niveau scolaire parfois faible de ces élèves rend toute projection vers l'avenir pessimiste et réfère à un processus d'orientation qu'ils redoutent :

« Q Qu'est-ce que tu envisages comme études après la 3^{ème} ?

R Je ne sais pas, je voulais faire professionnel mais je ne sais pas si ça correspond au truc que je veux faire.

Q Parce que tu veux faire quoi ?

R Hôtesse de l'air. Mais le problème, c'est qu'au conseil de classe ils m'ont dit qu'il fallait accentuer les efforts, et ils m'ont mis sous réserve pour la troisième.

Q Sous réserve, qu'est-ce que cela veut dire ?

R Si je ne remonte pas mes notes qui sont basses dans certaines matières et ben je pourrais redoubler, ou soit si je passe je passe en troisième d'insertion mais il n'y a pas troisième d'insertion ici.... »

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

De leur point de vue, l'année de 3^{ème} constitue le véritable moment du choix, et ils comptent sur ce laps de temps pour affiner leurs décisions. Le fait d'enclencher un questionnement dès la 4^{ème} permet à ces adolescents de réfléchir progressivement et sereinement à leur orientation :

« Q Tu as pris RDV avec la conseillère d'orientation ?

R Euh non pas encore.

Q Et tu penses que tu vas le faire cette année ?

R Je ne sais pas peut être en début de 3^{ème} je ne sais pas.... Il faut que j'aie vraiment choisi avant d'aller la voir et lui poser des questions. Donc je vais attendre encore ».

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

De manière générale, il est nécessaire de remarquer que les actions de l'établissement ont été bien assimilées par les collégiens rencontrés. Tous sont ainsi en mesure de relater les démarches des professeurs principaux, l'intervention de la COP en classe ou encore les sorties de groupe aux forums Infos métiers :

« Q Est-ce que tu peux me raconter cette sortie ?

R C'était à la M., c'était un peu plus grand que la classe, et en fait il y avait plusieurs intervenants il y avait par exemple une pharmacienne, une personne qui travaille dans les hôpitaux, en fait c'est comme si vous étiez professeur de maths, je vais vous voir je vais vous poser des questions. Après je vais voir la pharmacienne, je vais lui poser des questions. En fait il y avait des intervenants d'à peu près chaque métier, et on pouvait lui poser des questions.

Q Cela t'a plu ?

R Oui, c'était intéressant. A la fin quand on a quitté la M., il y avait une petite fiche avec marqué « est ce que ça vous a plu » et on devait mettre oui ou non et le mettre dans une urne. »

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

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.

Tableau 28
Caractéristiques sociales de l'élève « pas prêt »

Prénom	Sexe	Pays naissance	Redt.	CSP Mère	CSP Père
Hamza	Garçon	France	Non	Employé de commerce	Ouvrier Qualifié

3.3.2 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 » (Tableau 29). 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.

Tableau 29

Prénom	Sexe	Profil 4 ^{ème}	Pays naissance	Red.	CSP Mère	CSP Père
Caractéristiques sociales des « pragmatiques/décidés »						
Akshaya	F	Décidé	Inde	Non	Personne sans activité professionnelle	Commerçant et assimilé
Benoit	G	Décidé	France	Non	Employé civil-agent de la fonction publique	Ouvrier non qualifié
Bilal	G	Décidé	France	Non	Personne sans activité professionnelle	Ouvrier qualifié
Bruno	G	Hésitant	France	Non	Commerçant et assimilé	Ouvrier qualifié
Christelle	F	Hésitant	Congo	Non	Personne sans activité professionnelle	Ouvrier qualifié
Hamza	G	Pas prêt	France	Non	Employé de commerce	Ouvrier Qualifié
Hicham	G	Décidé	France	Non	Personne sans activité professionnelle	
Othmane	G	Décidé	France		Personne sans activité professionnelle	Ingénieur-Cadre technique d'entreprise
Samouda	G	Décidé	France	Non	Ouvrier qualifié	Ouvrier qualifié
Terry	G	Décidé	France	Non	Employé civil-agent de la fonction publique	Employé civil-agent de la fonction publique
Yelena	F	Décidé	France	Oui	Personne sans activité professionnelle	Profession libérale
Total : 11 élèves						

Ce mouvement général ascendant montre que les techniques pédagogiques utilisées dans ce collège fondées sur l'imprégnation progressive des élèves par la problématique de l'orientation, leur permettent d'affiner leurs choix et de formaliser un projet dont l'aboutissement réel s'opère en classe de 3^{ème}. Il convient en outre de remarquer que la majorité ne connaît pas de changement dans son projet ; ces élèves restent fixés sur leur choix formulé en 4^{ème} et profitent de l'année de 3^{ème} pour effectuer des recherches d'informations complémentaires, souvent concrètes (critères d'admission de la filière choisie, les coefficients des matières, salaire futur pour le métier visé, etc.). Un tel maintien du projet initial est révélateur du sérieux et de la cohérence des choix déjà exprimés en 4^{ème}. Précisons enfin que ces élèves ne semblent pas inquiets par rapport à leur avenir, s'estimant suffisamment munis en repères et connaissances pour opérer une décision.

Les « Hésitants »

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

Tableau 30
Caractéristiques sociales des « hésitants »

Prénom	Sexe	Profil 4 ^{ème}	Pays naissance	Red.	CSP Mère	CSP Père
Ayana	F	Hésitant	France	Non	Profession intermédiaire santé-travail social	Ouvrier Qualifié
Mariana	F	Décidé	France	Non	Ouvrier non qualifié	Ouvrier non qualifié
Nasser	G	Décidé	France	Non	Ouvrier qualifié	
Total : 3 élèves						

Une élève se maintient dans ce profil en classe de 3^{ème} ; celle-ci connaît de grandes difficultés à se projeter dans un métier, suite à des résultats scolaires extrêmement faibles. Cette adolescente, en pleine construction identitaire et qui change rapidement d'idées à mesure qu'elle échange avec son entourage, s'estime toutefois suffisamment informée en matière d'orientation :

« Q Est-ce que tu penses que tu as besoin d'informations pour réfléchir, ou est-ce que tu penses que tu en as suffisamment ?

R Bah l'année dernière j'en avais déjà eu, je pense que c'est bon c'est à moi de savoir ce que je veux faire maintenant. Il faut que je me décide, que ca vienne de moi. »

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

Les deux élèves issus des profils dits « pragmatiques/décidés » en 4^{ème} se situent dans deux situations particulières, mais qui méritent toutefois d’être mentionnées parce qu’elles illustrent la multiplicité et la complexité des facteurs qui peuvent entrer en compte dans le processus d’orientation. Ainsi, la première d’entre elles a pu confronter son projet à la réalité, en effectuant une petite observation dans une pharmacie. Ici, ses représentations fantasmatiques se sont transformées en une réalité bien plus morose, constituée d’actes répétitifs et de conditions de travail perçues comme « difficiles ». Cette observation n’a donc pas apporté le soulagement escompté ; au contraire, elle a réactivé l’angoisse de cette élève. L’hésitation dans laquelle est plongé le second élève est le fruit de la conjonction d’une hostilité familiale vis-à-vis de son projet initial – à savoir intégrer la Légion étrangère - et de résultats scolaires moyens qui restreignent les choix initialement poursuivis.

Les « Pas prêts »

Deux élèves intègrent le dernier profil distingué, à savoir celui des élèves « pas prêts » à réfléchir à leur orientation (Tableau 31). 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.

Tableau 31
Caractéristiques sociales des « pas prêts »

Prénom	Sexe	Profil 4 ^{ème}	Pays naissance	Red.	CSP Mère	CSP Père
Beggar	F	Hésitant	Turquie	Oui	Ouvrier non qualifié	Employé civil-agent de la fonction publique
Mélanie	F	Décidé	France (DOM)	Non	Chômeur n’ayant jamais travaillé	
Total : 2 élèves						

C'est un sentiment de confusion qui émane du discours tenu par ces deux élèves :

« Q Comment tu vois les choses après la 3^{ème} ?

R Je ne sais pas trop. L'année dernière je pensais à hôteesse de l'air. Mais après je me dis que je ne sais pas trop en fait, parce que je vois en anglais ça chute. En plus je ne comprends plus rien. [...] Il y a tout le monde qui travaille, puis moi je suis là : « mais ce n'est pas grave, on verra.... ». Je ne sais pas. C'est ça en fait, je suis perdue. Je ne sais pas. »

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

Déstabilisée, dans un cas, par des résultats scolaires très faibles et véhiculant une image très négative d'elles-mêmes, ces élèves semblent s'enfermer dans des représentations dévalorisées de leur scolarité, de la sphère familiale, voire de l'établissement scolaire fréquenté. Ce processus de déni peut être interprété comme une manière de restaurer une image de soi, dévalorisée dans le cadre scolaire et parfois familial, qui ne semble pas offrir suffisamment d'espace d'expression :

« Q Et qu'est-ce qu'ils en disent autour de toi, du fait que tu ne sais pas ce que tu veux faire ?

R Mon frère, il ne s'occupe pas trop de ça. On va dire il s'en fiche. Ma mère, pourtant je lui dis « oui maman, je ne sais pas trop ce que je veux faire » et elle me dit « en fait toi tu sais jamais ce que tu veux ». Elle me sort des trucs comme ça, alors après je ne sais pas, je ne sais plus. »

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

Compte tenu de ces différents rapports à l'orientation des élèves de 4^{ème} puis de 3^{ème}, quelques constats peuvent être effectués. En premier lieu, il est notable de constater que la majorité des élèves, que ce soit dans le collège test ou le collège témoin, est assez mobilisée sur l'orientation. Indubitablement, cette question est porteuse de sens, d'interrogations, voire de doutes plus profonds, prouvant que l'orientation est pour les jeunes un questionnement, plus ou moins formalisé et explicite, qui les engage dans leur rapport à eux-mêmes et relativement aux divers collectifs avec lesquels ils entretiennent des interactions de niveaux et d'intensité différents (famille, groupe de pairs, équipe pédagogique). Toutefois, au delà de cette « mobilisation » des élèves consistant, de leurs points de vue et par leurs pratiques, à se projeter dans un avenir scolaire et professionnel, les rapports à l'orientation diffèrent assez grandement selon le collège considéré.

Dans le collège test, nombre d'élèves sont « investis » en la matière, et ce depuis leur entrée au collège. Ils disposent, pour la plupart, d'une famille pour qui l'orientation figure au

rang de préoccupation stratégique. Pour ce profil d'élèves, le WIKI IO dès la classe de 4^{ème} représente une opportunité à saisir pour prolonger cet intérêt individuel et familial. Il permet de conforter des choix pour partie déterminés, autorise des possibles et propose une ouverture sur l'extérieur propice à leur réflexion. D'autres élèves ne sont pas très éloignés de ce premier profil. Qualifiés de « préoccupés », ils sont loin d'être imperméables à la problématique de l'orientation. Mais cette interrogation sur l'avenir après le collège les place dans une phase de déstabilisation, d'inquiétude et d'hésitation. On peut penser que ces élèves pourraient bénéficier d'un accompagnement individuel renforcé pour que cette anxiété ne vienne pas perturber davantage leur scolarité et l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes. En revanche, une part non négligeable des élèves vit une situation plus délicate, même s'ils n'en ont pas toujours vraiment conscience. Disposant de faibles ressources culturelles et connaissant certaines difficultés scolaires, ils assimilent souvent orientation à un vécu de l'école problématique. Pour autant, et de manière assez paradoxale, ces élèves « indifférents/passifs » ne rejettent pas le WIKI IO. Il semble que, là encore, un dispositif de sensibilisation et d'accompagnement serait nécessaire pour soutenir davantage ces élèves.

Le suivi des mêmes élèves en 3^{ème} ne vient pas infirmer ces constats sur la première année de mise en place de l'expérimentation. Plus encore, il atteste que le mouvement repéré en 4^{ème} s'amplifie puisque le nombre des « investis » et des « préoccupés » s'accroît de manière significative. Même si tous les élèves de 3^{ème} n'ont pas été concernés par le WIKI IO, l'élan initié au cours de la classe de 4^{ème} ne s'est pas tari. Il n'en reste pas moins que certains élèves s'avouent encore peu concernés par leur futur proche.

La comparaison avec le collège témoin montre un degré d'avancement supérieur des élèves sur le questionnement sur l'orientation. Cette situation est probablement due à un niveau socioprofessionnel plus élevé des parents et à leur sensibilisation plus manifeste à la réussite du parcours scolaire de leurs enfants. Que ce soit en 4^{ème} ou en 3^{ème}, le profil des « pragmatiques/décidés » est dominant, caractérisant des élèves dont les choix semblent assurés et définis. Ce profil majoritaire n'exclut pas pour autant des déplacements en cours de suivi en direction du profil des « hésitants » qui sont le fait d'élèves qui doutent de leurs choix initiaux ou du profil des « pas prêts » qui souhaitent se donner un peu de temps pour réfléchir plus avant. Ces translations montrent que l'orientation doit aussi être considérée comme un processus individuel engageant les élèves dans un changement profond et parfois déstabilisant au moment de l'adolescence. De fait, les choix opérés une année, rassurants pour les familles et la communauté éducative, peuvent très bien être contredits l'année suivante à l'occasion de

changements personnels, voire psychologiques, ou de modifications de posture de l'entourage familial sur l'orientation.

PARTIE IV

EVALUATION 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.

4.1 Méthode

Il est utile de rappeler le contenu du dispositif. 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.

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.

4.2. 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 collègues. 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.

Tableau 32. Résultats de l'exploitation statistique de l'enquête auprès des collégiens

Question	Test : Collège Sonia Delaunay					Témoïn : Collège Olivier de Serres					Comparaison		
	moyglob	stdm	Student	inf_90	sup_90	moyglob	stdm	Student	inf_90	sup_90	Ecart	std	Student
Genre :													
Fille	0,519	0,044	11,88	0,450	0,588	0,523	0,041	12,83	0,456	0,591	-0,4%	0,060	0,07
Garçon	0,481	0,044	11,01	0,412	0,550	0,477	0,041	11,63	0,409	0,544	0,4%	0,060	0,07
Age	14,199	0,067	211,29	14,088	14,310	14,192	0,070	203,12	14,077	14,307	0,007	0,097	0,07
Pays de naissance :													
France	0,763	0,037	20,56	0,702	0,824	0,886	0,026	34,01	0,839	0,926	-12,3%	0,045	2,70
Etranger	0,237	0,037	6,36	0,176	0,298	0,114	0,026	4,38	0,074	0,161	12,3%	0,045	2,70
Père travaille :													
Oui	0,794	0,035	22,54	0,733	0,847	0,826	0,031	26,60	0,772	0,872	-3,2%	0,047	0,67
Non	0,206	0,035	5,84	0,153	0,267	0,174	0,031	5,60	0,128	0,228	3,2%	0,047	0,67
PCS :													
Prof. Interméd. et supérieures	0,198	0,035	5,72	0,145	0,260	0,174	0,031	5,60	0,128	0,228	2,4%	0,047	0,51
Employé, ouvrier	0,420	0,043	9,76	0,351	0,489	0,477	0,041	11,67	0,409	0,544	-5,7%	0,059	0,96
Manquant	0,382	0,042	9,00	0,313	0,450	0,349	0,039	8,95	0,289	0,416	3,3%	0,058	0,57
Mère travaille :													
Oui	0,595	0,043	13,86	0,527	0,664	0,732	0,036	20,13	0,671	0,792	-13,6%	0,056	2,42
Non	0,405	0,043	9,43	0,336	0,473	0,268	0,036	7,39	0,208	0,329	13,6%	0,056	2,42
PCS :													
Prof. Interméd. et supérieures	0,038	0,017	2,28	0,015	0,069	0,081	0,022	3,61	0,047	0,121	-4,2%	0,028	1,52
Employée, ouvrière	0,405	0,043	9,44	0,336	0,473	0,497	0,041	12,11	0,430	0,564	-9,2%	0,059	1,55
Manquant	0,557	0,043	12,87	0,489	0,626	0,423	0,041	10,44	0,356	0,490	13,4%	0,059	2,27
Pays de naissance du père :													
Afrique du nord	0,176	0,033	5,25	0,122	0,229	0,235	0,035	6,79	0,181	0,295	-5,9%	0,048	1,23
Afrique subsaharienne	0,221	0,036	6,11	0,160	0,282	0,181	0,032	5,74	0,128	0,235	4,0%	0,048	0,84
Europe	0,137	0,030	4,56	0,092	0,191	0,081	0,022	3,62	0,047	0,121	5,7%	0,037	1,52
Reste du monde	0,130	0,029	4,42	0,084	0,183	0,094	0,024	3,95	0,054	0,134	3,6%	0,038	0,95
Manquant	0,336	0,041	8,15	0,267	0,405	0,409	0,040	10,17	0,342	0,477	-7,4%	0,058	1,28
Pays de naissance de la mère :													
Afrique du nord	0,137	0,030	4,59	0,092	0,191	0,215	0,034	6,36	0,161	0,268	-7,7%	0,045	1,71
Afrique subsaharienne	0,229	0,037	6,22	0,168	0,290	0,154	0,030	5,23	0,107	0,201	7,5%	0,047	1,58
Europe	0,145	0,031	4,72	0,099	0,198	0,101	0,025	4,08	0,060	0,141	4,4%	0,039	1,13
Reste du monde	0,130	0,029	4,42	0,084	0,183	0,081	0,022	3,61	0,047	0,121	4,9%	0,037	1,33

Manquant	0,359	0,042	8,56	0,290	0,427	0,450	0,041	11,03	0,383	0,517	-9,1%	0,058	1,55
Nombre d'enfants :													
1 ou 2	0,237	0,037	6,39	0,176	0,298	0,295	0,037	7,92	0,235	0,356	-5,9%	0,053	1,12
3 ou 4	0,443	0,043	10,24	0,374	0,511	0,497	0,041	12,14	0,430	0,564	-5,4%	0,060	0,91
5 et plus	0,221	0,036	6,14	0,160	0,282	0,161	0,030	5,34	0,114	0,215	6,0%	0,047	1,28
Manquant	0,099	0,026	3,80	0,061	0,145	0,047	0,017	2,72	0,020	0,074	5,2%	0,031	1,67
Note moyenne 5e	13,221	0,208	63,68	12,879	13,562	12,882	0,234	55,07	12,497	13,266	0,339	0,313	1,08
Niveau auto-évalué :													
Bon élève	0,321	0,041	7,86	0,252	0,389	0,322	0,038	8,44	0,262	0,383	-0,2%	0,056	0,03
Elève moyen	0,611	0,043	14,27	0,542	0,679	0,604	0,040	15,05	0,537	0,671	0,7%	0,059	0,11
Mauvais élève	0,053	0,020	2,73	0,023	0,084	0,060	0,020	3,09	0,034	0,094	-0,7%	0,028	0,25
Activités extra scolaires													
:													
Sport	0,550	0,044	12,58	0,481	0,618	0,503	0,041	12,34	0,436	0,570	4,6%	0,060	0,77
Culture et multimédia	0,137	0,030	4,57	0,092	0,191	0,201	0,033	6,14	0,148	0,255	-6,4%	0,044	1,44
Même collège depuis 6e													
:													
Oui	0,870	0,029	29,64	0,817	0,916	0,839	0,030	27,91	0,785	0,886	3,1%	0,042	0,75
Non	0,130	0,029	4,42	0,084	0,183	0,161	0,030	5,34	0,114	0,215	-3,1%	0,042	0,74
Redoublement :													
Oui	0,313	0,040	7,73	0,244	0,382	0,315	0,038	8,28	0,255	0,376	-0,2%	0,056	0,04
Non	0,687	0,040	16,98	0,618	0,756	0,685	0,038	17,95	0,624	0,745	0,2%	0,056	0,04
Opinions sur le collège													
:													
Discipline respectée	0,214	0,036	5,98	0,153	0,275	0,141	0,029	4,93	0,094	0,188	7,3%	0,046	1,59
Bonnes relations entre élèves	0,405	0,043	9,45	0,336	0,473	0,389	0,040	9,73	0,322	0,456	1,5%	0,059	0,26
Respect mutuel élèves-professeurs	0,137	0,030	4,57	0,092	0,191	0,114	0,026	4,38	0,074	0,161	2,3%	0,040	0,59
Bonne réputation du collège	0,305	0,040	7,59	0,237	0,374	0,107	0,025	4,22	0,067	0,148	19,8%	0,048	4,16
Opinion sur l'orientation													
:													
Optimiste	0,443	0,043	10,18	0,374	0,511	0,443	0,041	10,93	0,376	0,510	0,0%	0,059	0,00
Inquiet	0,191	0,034	5,58	0,137	0,244	0,128	0,027	4,68	0,087	0,174	6,3%	0,044	1,45
Hésitant	0,198	0,035	5,71	0,145	0,260	0,282	0,037	7,65	0,221	0,342	-8,3%	0,051	1,65
Ne sait pas	0,168	0,033	5,12	0,115	0,221	0,148	0,029	5,09	0,101	0,195	2,0%	0,044	0,46
Besoin de renseignements :													
Oui	0,718	0,039	18,27	0,649	0,779	0,644	0,039	16,41	0,577	0,711	7,3%	0,056	1,32
Non	0,282	0,039	7,19	0,221	0,351	0,356	0,039	9,06	0,289	0,423	-7,3%	0,056	1,32
Sources d'informations													
:													

Conseiller, professeur, documentaliste	0,733	0,039	18,95	0,672	0,794	0,725	0,037	19,84	0,664	0,785	0,8%	0,053	0,15
Famille, amis, internet	0,611	0,043	14,31	0,542	0,679	0,738	0,036	20,48	0,678	0,799	-12,8%	0,056	2,28
Pas de source	0,069	0,022	3,11	0,031	0,107	0,054	0,018	2,91	0,027	0,087	1,5%	0,029	0,52
Projet après la 3e :													
Non	0,267	0,039	6,91	0,206	0,328	0,262	0,036	7,25	0,201	0,322	0,5%	0,053	0,10
Oui	0,733	0,039	19,03	0,672	0,794	0,738	0,036	20,51	0,678	0,799	-0,5%	0,053	0,10
Si oui, lequel :													
Etudes générales	0,504	0,044	11,50	0,435	0,573	0,430	0,041	10,58	0,362	0,497	7,4%	0,060	1,24
Etudes professionnelles	0,137	0,030	4,55	0,092	0,191	0,154	0,030	5,22	0,107	0,201	-1,7%	0,042	0,40
Etudes courtes	0,061	0,021	2,92	0,031	0,099	0,060	0,020	3,09	0,034	0,094	0,1%	0,029	0,02
Si non, pourquoi :													
Ne se pose pas la question	0,092	0,025	3,63	0,053	0,137	0,067	0,020	3,28	0,034	0,101	2,4%	0,032	0,75
Notes insuffisantes	0,038	0,017	2,29	0,015	0,069	0,020	0,011	1,75	0,007	0,040	1,8%	0,020	0,89
Souhaite travailler	0,031	0,015	2,03	0,008	0,053	0,040	0,016	2,51	0,013	0,067	-1,0%	0,022	0,44
Ne sait pas	0,130	0,029	4,42	0,084	0,183	0,181	0,031	5,77	0,134	0,235	-5,1%	0,043	1,20
Après le lycée :													
Etudes supérieures	0,641	0,042	15,32	0,573	0,710	0,503	0,041	12,31	0,436	0,570	13,8%	0,059	2,36
Travailler rapidement	0,183	0,034	5,42	0,130	0,237	0,255	0,036	7,15	0,195	0,315	-7,2%	0,049	1,46
Ne sait pas	0,176	0,033	5,29	0,122	0,229	0,242	0,035	6,91	0,188	0,302	-6,6%	0,048	1,37
Meilleure filière pour réussir :													
Professionnelle	0,267	0,039	6,92	0,206	0,328	0,315	0,038	8,30	0,255	0,376	-4,8%	0,054	0,89
Générale	0,557	0,043	12,84	0,489	0,626	0,483	0,041	11,81	0,416	0,550	7,4%	0,060	1,24
Technologique	0,053	0,020	2,72	0,023	0,084	0,020	0,012	1,75	0,007	0,040	3,3%	0,023	1,46
Ne sait pas	0,122	0,029	4,26	0,076	0,168	0,181	0,032	5,73	0,128	0,235	-5,9%	0,043	1,38
Ecole passage obligé :													
Oui	0,847	0,031	26,95	0,794	0,901	0,846	0,030	28,53	0,799	0,893	0,2%	0,043	0,04
Non	0,153	0,032	4,81	0,099	0,206	0,154	0,030	5,23	0,107	0,201	-0,2%	0,043	0,04
Métier souhaité :													
Oui	0,756	0,038	20,13	0,695	0,817	0,725	0,037	19,78	0,664	0,785	3,1%	0,052	0,59
Non	0,244	0,038	6,50	0,183	0,305	0,275	0,036	7,54	0,215	0,336	-3,1%	0,052	0,59
PCS métier :													
Prof. Interméd. et supérieures	0,595	0,043	13,87	0,527	0,664	0,510	0,041	12,43	0,443	0,577	8,5%	0,059	1,44
Employé, ouvrier	0,145	0,031	4,72	0,099	0,198	0,141	0,028	4,95	0,094	0,188	0,4%	0,042	0,10
Manquant	0,260	0,038	6,79	0,198	0,321	0,349	0,039	8,92	0,282	0,416	-8,9%	0,055	1,64
Si non, pourquoi :													
Ne se pose pas la question	0,076	0,023	3,29	0,038	0,115	0,067	0,020	3,29	0,034	0,101	0,9%	0,031	0,30

Notes insuffisantes	0,023	0,013	1,75	0,008	0,046	0,013	0,009	1,42	0,000	0,034	0,9%	0,016	0,59
Souhaite travailler	0,031	0,015	2,04	0,008	0,053	0,027	0,013	2,02	0,007	0,047	0,4%	0,020	0,18
Ne sait pas	0,130	0,029	4,43	0,084	0,183	0,174	0,031	5,62	0,128	0,228	-4,5%	0,043	1,05
Idée de métier non souhaité :													
Oui	0,573	0,043	13,29	0,504	0,641	0,577	0,040	14,31	0,510	0,644	-0,5%	0,059	0,08
Non	0,427	0,043	9,87	0,359	0,496	0,423	0,041	10,43	0,356	0,490	0,5%	0,059	0,08
Regard sur l'entreprise :													
Négatif	0,115	0,028	4,12	0,069	0,160	0,154	0,030	5,19	0,107	0,201	-4,0%	0,041	0,98
Positif	0,466	0,043	10,72	0,397	0,534	0,342	0,039	8,81	0,282	0,409	12,3%	0,058	2,12
Ne sait pas	0,420	0,043	9,75	0,351	0,489	0,503	0,041	12,27	0,436	0,570	-8,4%	0,059	1,40



signif à 5%



signif à 10%

Bootstrap sur 100,000 tirages

PARTIE V

RECOMMANDATIONS

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 efficience, 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 coachs.

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 pratiqué 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.

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.

En outre, lorsque l'on s'intéresse de plus près aux différents événements mis en place dans le cadre du WIKI IO (séances de coaching, visites d'entreprise et d'établissement de formation), plusieurs pistes peuvent être envisagées en vue d'en optimiser le fonctionnement général.

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}. Certes contraignante d’un point de vue organisationnel, cette piste permettrait toutefois d’introduire la première visite dans cet établissement plus tôt dans l’année, souhait émis par de nombreux adolescents au cours de l’enquête.

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. En effet, cette option, qui consiste à faire découvrir les métiers, les activités professionnelles, les organisations ou encore les lieux de formation aux élèves de 3^{ème}, laisse apparaître la possibilité de mutualiser les informations, les pratiques, ou encore les interlocuteurs issus du monde professionnel conduisant ainsi à une mise en réseaux et un partage des ressources plus important.

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. Le domaine de l’orientation des élèves, qui devient un sujet à enjeu stratégique dans les établissements quand il est mis en avant par la communauté éducative, implique ce préalable fondé sur la concertation qui facilite ensuite, par l’interconnaissance, une

collaboration active propice à l'élaboration de pratiques collectives de conception, de cadrage et de suivi. Ces interactions assumées entre acteurs, naturellement porteurs de différences culturelles issues de leur histoire, de leur formation et leur identification à un groupe professionnel, pourraient être mises à profit pour déployer les finalités et les moyens de l'organisation par projet.

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'attrance 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.

POULLAOUËC 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.

ANNEXE
QUESTIONNAIRE DE L'ENQUETE

WIKI IO

Quelques questions d'abord pour commencer à te connaître...		
1	Tu es.... <input type="checkbox"/> Une fille <input type="checkbox"/> Un garçon	S <input type="checkbox"/> ① <input type="checkbox"/> ②
2	Quel est ton prénom ? _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _	PRE
3	Quelle est ta date de naissance ? Jour _ _ Mois _ _ Année 1 9 _ _	DAT
4	Dans quel pays es-tu né-e ? _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _	NAI
5	Est-ce que ton père travaille actuellement ? (ou ton beau-père, ou ton tuteur) <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	EMPP <input type="checkbox"/> ① <input type="checkbox"/> ②
6	Si oui, quelle est sa profession ? _____	_ _ CSPP CSPPCL
7	Est-ce que ta mère travaille actuellement ? (ou ta belle mère, ou la personne qui t'élève) <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	EMPM <input type="checkbox"/> ① <input type="checkbox"/> ②

- | | |
|--|--|
| <p>8 Si oui, quelle est sa profession ?</p> <hr/> | <p> _ _ CSPM
CSPMCL</p> |
| <p>9 Dans quel pays est né ton père ?</p> <hr/> | <p> _ _ NAISP
NAISP</p> |
| <p>10 Dans quel pays est née ta mère ?</p> <hr/> | <p> _ _ NAISM
NAISM</p> |
| <p>11 Combien as-tu de frères et soeurs ?</p> <p>Frères _ _ Soeurs _ _ </p> | <p> _ _
FRE
 _ _
SOE</p> |

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"/> ①
	<input type="checkbox"/> Un élève moyen	<input type="checkbox"/> ②
	<input type="checkbox"/> Un mauvais élève	<input type="checkbox"/> ③
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"/> ①
	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> ②
16	As-tu déjà redoublé ?	REDOUB
	<input type="checkbox"/> Oui, en primaire	<input type="checkbox"/> ①
	<input type="checkbox"/> Oui, au collège	<input type="checkbox"/> ②
	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> ③
17	Que dirais-tu de ton collège ? (plusieurs réponses possibles)	REPCOL
	<input type="checkbox"/> la discipline est respectée	<input type="checkbox"/> ①
	<input type="checkbox"/> les relations entre les élèves sont bonnes	<input type="checkbox"/> ②
	<input type="checkbox"/> les élèves et les profs se respectent mutuellement	<input type="checkbox"/> ③
	<input type="checkbox"/> sa réputation est bonne	<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"/> ①
	<input type="checkbox"/> Inquiet	<input type="checkbox"/> ②
	<input type="checkbox"/> Hésitant	<input type="checkbox"/> ③

- | | |
|--|----------------------------|
| <input type="checkbox"/> Ne sais pas | <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"/> ① |
| <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"/> ① |
| <input type="checkbox"/> Un professeur | <input type="checkbox"/> ② |
| <input type="checkbox"/> La documentaliste (CDI) | <input type="checkbox"/> ③ |
| <input type="checkbox"/> Mes amis | <input type="checkbox"/> ④ |
| <input type="checkbox"/> Ma famille | <input type="checkbox"/> ⑤ |
| <input type="checkbox"/> Autre, précisez _____ | <input type="checkbox"/> 6 |

21	As-tu un projet d'études après la troisième ?	PE
	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> ②
	<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"/> ②
	<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"/> ②
	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> ①

28	Si oui, lequel ? _____	_ CSP SOUHMET
29	Si non, pourquoi ? (Plusieurs réponses possibles) <input type="checkbox"/> Je ne me pose pas la question <input type="checkbox"/> Mes notes m'empêchent d'en avoir un <input type="checkbox"/> Je souhaite travailler rapidement <input type="checkbox"/> Ne sais pas	PSOUHMET <input type="checkbox"/> ① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③
30	As-tu une idée de métiers que tu ne souhaites pas faire ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	PAMET <input type="checkbox"/> ① <input type="checkbox"/> ②
31	Si oui, lesquels ? _____	_ CSP PAMET
32	Quel regard portes-tu sur l'entreprise ? <input type="checkbox"/> Plutôt positif <input type="checkbox"/> Plutôt négatif <input type="checkbox"/> Indifférent	ENT <input type="checkbox"/> ① <input type="checkbox"/> ②

FIN DU QUESTIONNAIRE

11-1. Les effets du lieu de résidence sur l'accès à l'emploi: Une expérience contrôlée sur des jeunes qualifiés en Ile-de-France

Yannick L'Horty, Emmanuel Duguet, Loïc du Parquet, Pascale Petit, Florent Sari

11-2. Comment développer les emplois favorables à la biodiversité en Ile-De-France ?

Jean de Beir, Céline Emond, Yannick L'Horty, Laëtitia Tuffery

11-3. Être mobile pour trouver un emploi ? Les enseignements d'une expérimentation en région parisienne

Loïc du Parquet, Emmanuel Duguet, Yannick L'Horty, Pascale Petit, Florent Sari

11-4. Ce que font les villes pour les ménages pauvres. Résultats d'une enquête nationale sur les communes de plus de 20 000 habitants

Denis Anne, Céline Emond, Yannick L'Horty

11-5. Discriminations à l'embauche des jeunes franciliens et intersectionnalité du sexe et de l'origine: Les résultats d'un testing

Pascale PETIT, Emmanuel DUGUET, Yannick L'HORTY, Loïc du PARQUET, Florent SARI

11-6. Les effets du bénévolat sur l'accès à l'emploi. Une expérience contrôlée sur des jeunes qualifiés d'Ile-de-France

Jonathan Bougard, Thomas Brodaty, Céline Emond, Yannick L'Horty, Loïc du Parquet et Pascale Petit

11-7. « 10 000 permis pour réussir ». Evaluation quantitative

Yannick L'Horty, Emmanuel Duguet, Sophie Kaltenmark, Pascale Petit

11-8. Why is there a faster return to work near the border ?

Jonathan Bougard

11-9. Evaluer l'impact d'un micro-programme social : une étude de cas expérimentale

Yannick L'Horty, Emmanuel Duguet, Pascale Petit

11-10. Les effets des aides publiques aux Hôtels Cafés Restaurants et leurs interactions : Une évaluation sur micro-données d'entreprises

Mathieu Bunel, Yannick L'Horty

11-11. Pourquoi tant de chômeurs à Paris

Yannick L'Horty, Florent Sari

La Fédération TEPP

La Fédération de recherche CNRS **Travail, Emploi et Politiques Publiques (TEPP, FR n°3126)** réunit des centres de recherche en économie et sociologie :

- Le **Centre d'Etudes des Politiques Economiques de l'université d'Evry, EPEE**, Université d'Evry Val d'Essonne
- Le **Centre Pierre Naville, CPN**, Université d'Evry Val d'Essonne
- Le **Centre de Recherche en Economie et Management, CREM**, Université de Caen Basse Normandie et Université de Rennes 1
- L'**Equipe de Recherche sur les Marchés, l'Emploi et la Simulation, ERMES**, Université de Paris II Panthéon-Assas
- L'**Equipe de Recherche sur l'Utilisation des Données Temporelles en Economie, ERUDITE**, Université de Paris-Est Créteil et Université de Paris-Est Marne-la-Vallée
- Le **Groupe d'Analyse des Itinéraires et des Niveaux Salariaux, GAINS**, Université du Maine

La Fédération TEPP rassemble 150 chercheurs et enseignants-chercheurs, 140 doctorants et 40 chercheurs associés, qui étudient les mutations du travail et de l'emploi en relation avec les choix des entreprises et analysent les politiques publiques en mobilisant les nouvelles méthodes d'évaluation.

www.tepp.eu